



**UNIVERSIDAD NACIONAL  
“SANTIAGO ANTÚNEZ DE MAYOLO”**

---

**ESCUELA DE POSTGRADO**

**IMPACTO DE LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN  
DOCENTE EN EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE  
DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL SANTIAGO ANTÚNEZ  
DE MAYOLO EN LA CALIDAD EDUCATIVA EN EL  
EN EL ÁMBITO RURAL DEL CALLEJÓN DE HUAYLAS,  
ANCASH 2005 - 2010**

**Tesis para optar el grado de maestro  
en Políticas Sociales  
Mención en Gerencia de Proyectos y Programas Sociales**

**LAURA ROSA NIVIN VARGAS**

**Asesor: Mg. FRANCISCO ISMAEL NEYRA ROJAS**

**Huaraz - Perú  
2012**

**Nº Registro: T0293**

## MIEMBROS DEL JURADO

*Doctor* Guillermo Jacinto Gomero Camones

Presidente



---

*Magíster* Juan Francisco Barreto Rodríguez

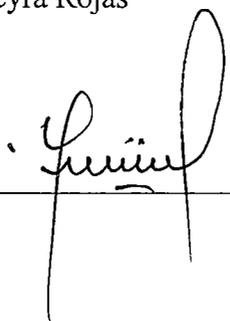
Secretario



---

*Magíster* Francisco Ismael Neyra Rojas

Vocal



---

**ASESOR**

*Magister* Francisco Ismael Neyra Rojas

## AGRADECIMIENTO

- Agradezco a todas las personas que brindaron su apoyo decidido en las distintas fases de la investigación. A los catedráticos de la Escuela de Postgrado de la UNASAM por haber contribuido en mi formación académica y profesional; así como a todos los amigos y colegas que me han apoyado a cristalizar mis proyectos personales y académicos.
- Asimismo, agradezco a mi padre, mis hermanos y hermanas por el apoyo, la comprensión y aliento constante que siempre me brindan.
- A los egresados de los programas de formación docente en Educación Intercultural Bilingüe de la UNASAM, tanto de Primaria EBI como del Diplomado y Maestría.
- A los profesores Pedro Sáenz, Director de la II.EE de Chilca – Yungay, Albino Pérez, Director de la II.EE de Ichic LLacta –Caraz -Huaylas y a las especialistas: Nelly Sánchez de la UGEL Huaraz, Alejandra Hidalgo de la UGEL Yungay y Abila Sifuentes de la UGEL Carhuaz.
- A los niños de las Instituciones Educativas Bilingües del Callejón de Huaylas.
- Un agradecimiento especial a mi asesor, el magíster Francisco Ismael Neyra Rojas por su orientación acertada y conducción a la culminación de la presente investigación.

## **DEDICATORIA**

A la memoria de mi adorada madrecita, Irene Vargas Minaya, por su compañía y amor infinito, que desde el cielo me sigue iluminando espiritualmente.

A Félix mi querido esposo, por su permanente y significativo apoyo en los momentos trascendentales de mi vida personal, familiar y profesional.

A mis hijos Jhair, Itzel y Claudia fuente de inspiración y razones de mi vida.

## ÍNDICE

	<b>Página</b>
Resumen	ix
Abstract	x
<b>I. INTRODUCCIÓN</b>	<b>1-4</b>
1.1. Objetivos	3
1.1.1. Objetivo general	3
1.1.2. Objetivos específicos	3
1.2. Hipótesis	4
1.3. Variables	4
<b>II. MARCO TEÓRICO</b>	<b>5-48</b>
2.1 Antecedentes	5
2.2. Bases Teóricas	9
2.2.1. La educación intercultural bilingüe	9
2.2.2. La educación rural	13
2.2.3. Enfoques de formación docente	17
2.2.4. Formación docente en educación intercultural bilingüe	21
2.2.5. Formación docente universitaria en Ancash	26
2.2.6. La formación docente en EIB en la UNASAM	32
2.2.6.1. Formación inicial en EBI	34
2.2.6.2. Formación continua en EIB	36
2.2.7. Mejora educativa y calidad educativa	39
2.3. Definición de términos	42

<b>III. MATERIALES Y MÉTODOS</b>	<b>49-54</b>
3.1. Tipo y diseño de investigación	49
3.2. Plan de recolección de la información y/o diseño estadístico	50
3.2.1. Población	51
3.2.2. Muestra	51
3.3 Instrumentos de recolección de la información	52
3.4 Plan de procesamiento y análisis estadístico de la información	53
<b>IV. RESULTADOS</b>	<b>55-109</b>
4.1. Egresados de Primaria y Educación Bilingüe Intercultural	56
4.1.1. Formación profesional	56
4.1.2. Impacto social y educativo	60
4.2. Egresados del Diplomado en EIB y de la Maestría en EIB	66
4.2.1. Formación profesional y desempeño laboral	68
4.2.2. Impacto educativo y social	69
4.3. Especialistas de las Unidades de Gestión Educativa Local	80
4.3.1. Recursos humanos formados en EIB	81
4.3.2. Impacto educativo y social	82
4.4. Padres de familia del ámbito rural del Callejón de Huaylas	92
4.5. Evaluación de los estudiantes	101
4.6. Análisis documental de las actas de evaluación integral	104
<b>V. DISCUSIÓN</b>	<b>110-115</b>
<b>VI. CONCLUSIONES</b>	<b>116</b>
<b>VII. RECOMENDACIONES</b>	<b>117</b>
<b>VIII. BIBLIOGRAFÍA</b>	<b>118-124</b>

## ANEXOS

- Encuesta a egresados de EIB de la UNASAM.
- Encuesta a especialistas de EIB de las UGELs del Callejón de Huaylas
- Encuesta a padres de familia de las zonas rurales del Callejón de Huaylas
- Guía de entrevista a egresados de EIB y especialistas de las UGELs.
- Guía de entrevista a los especialistas de las UGELs.
- Guía de entrevista a los padres de familia.
- Evaluación muestral de Comunicación y Matemática.
- Actas consolidadas de evaluación integral del nivel de educación primaria.
- Fichas de cuadro estadístico consolidado de estudiantes matriculados, promovidos y desaprobados.

## RESUMEN

El propósito de esta investigación ha sido conocer el impacto de los programas de formación docente en Educación Intercultural Bilingüe (EIB) de la Universidad Nacional “Santiago Antúnez de Mayolo” (UNASAM) en la calidad educativa en el ámbito rural del Callejón de Huaylas, Ancash, entre los años 2005 – 2010 y a partir de ello impulsar la mejora de dichos programas.

El impacto de los programas de formación docente en EIB de la UNASAM ha sido medido a partir del rendimiento académico de los estudiantes del nivel primario del ámbito del Callejón de Huaylas y el nivel de satisfacción de los diferentes agentes educativos. Los datos han sido analizados desde una perspectiva mixta cuantitativa y cualitativa describiendo y explicando la correlación de las variables para verificar la validez de la hipótesis. Los resultados de esta investigación reportan que la EIB desarrollada por los egresados de la UNASAM aún no ha contribuido en la calidad educativa y, por lo mismo, tampoco ha logrado tener un impacto social y educativo positivo.

Finalmente, se constituye como una necesidad urgente diseñar propuestas coherentes para la mejora de la formación docente en EIB (revisión del currículo de estudios, incremento de docentes especialistas, trabajo en equipo de los docentes, seguimiento, monitoreo y acompañamiento en la actividad docente) que repercuta en el logro de la calidad educativa a nivel de las instituciones educativas de las zonas rurales del Callejón de Huaylas.

**Palabras clave:** Programas de formación docente en EIB, calidad educativa, impacto social y educativo.

## ABSTRACT

The fundamental purpose of this research was to know the impact of the programs of teacher training in Intercultural Bilingual Education of the National University "Santiago Antúnez de Mayolo" in the educational quality between the years 2005-2010 in the rural areas of the Callejón de Huaylas, Ancash, from this foster the improvement of teacher training programs.

The result about impact of education quality was from an evaluation of Elementary School of students and perceptions of educational people. The analysis was from mixed perspective quantitative and qualitative describing and explaining in detail the correlation of variables to verify the validity of the hypothesis. The results of this research reported that bilingual intercultural education developed by graduates of the UNASAM EIB has not even contributed in the quality of education and, therefore, has also failed to have a positive social and educational impact. There are some factors that limit the achievement of the quality of education not only are educational, but also social and cultural.

Finally, is constituted as an urgent need designing coherent proposals for the improvement of teacher training in EIB (revision of the curriculum, educational specialists, teamwork of teachers, increased monitoring, monitoring and support in teaching) that impact on the achievement of the quality of education at the elementary schools institutions in rural areas of the Callejón de Huaylas.

**Key Words:** Programs of teacher training in Intercultural Bilingual Education, quality of education, social and educational impact.

## I. INTRODUCCIÓN

La presente investigación titulada *Impacto de los programas de formación docente en educación intercultural bilingüe de la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo en la calidad educativa en el ámbito rural del Callejón de Huaylas 2005-2010, Ancash*, tuvo como objetivos describir y explicar si los programas de formación docente en Educación Intercultural Bilingüe (EIB en adelante) que implementa la Universidad Nacional “Santiago Antúnez de Mayolo” (UNASAM en adelante) vienen generando un impacto en la calidad educativa en el contexto rural del Callejón de Huaylas. En tal virtud, se formuló el siguiente problema ¿De qué manera los programas de formación inicial y continua en EIB de la UNASAM influyen la calidad educativa en el ámbito rural del Callejón de Huaylas? La importancia de este estudio se centra en que los resultados han de conducir a la toma de decisiones con respecto a la formación de docentes en EIB en la UNASAM que se articule con las expectativas, intereses y necesidades de los estudiantes con características diversas en lo cultural, social, lingüística y educativa.

Esta investigación es aplicada y explicativa de naturaleza mixta cuantitativa y cualitativa. El impacto de la calidad educativa de los programas de educación intercultural bilingüe que implementa la UNASAM (Especialidad de Primaria y Educación Bilingüe Intercultural, Diplomado en Educación Intercultural y Maestría en Educación Intercultural Bilingüe) ha sido analizado a partir de la evaluación a estudiantes del nivel primario, las encuestas y entrevistas a los agentes educativos (egresados de la UNASAM, especialistas de Primaria/EIB de

las UGELS y padres de familia). También se ha complementado con el análisis documental de las actas consolidadas de evaluación integral del nivel de educación primaria y los cuadros estadísticos consolidados.

El análisis de los datos confirma que, a más de media década de formación docente en educación intercultural bilingüe, los logros de esta propuesta educativa son mínimos e insuficientes. Por lo tanto, la EIB en el Callejón de Huaylas aún no ha logrado impactar en la calidad educativa. Esta realidad debe ser motivo de preocupación de los planificadores de la educación tanto a nivel local como regional, sobre todo en cuanto a su calidad y eficiencia interna, la que repercute en la eficiencia externa cuando los egresados se insertan en el mercado laboral.

Para una mejor comprensión, la presente investigación ha sido dividida en ocho capítulos, en cada uno de ellos se desarrollan contenidos necesarios acorde a las exigencias del Reglamento de Elaboración de la Tesis de la Escuela de Postgrado de la UNASAM. En el primero, se presenta la introducción, el planteamiento de los objetivos, la hipótesis y las variables (dependiente e independiente). En el segundo, se desarrolla el marco teórico, en el que están planteados los antecedentes de la investigación, las bases teóricas y la definición de los términos básicos que sustentan el desarrollo adecuado del trabajo. En el tercero, se presenta la metodología utilizada respetando el diseño y técnica de investigación desarrollados para realizar la contrastación de la hipótesis y la correlación de las variables. El cuarto y el quinto capítulos son las partes más importantes del trabajo debido que se presentan los resultados para luego describirlos y analizarlos a la luz de las teorías desarrolladas en el marco teórico. De esta manera, al discutir los resultados se demuestra la validez de los datos utilizando el análisis estadístico

y criterios del análisis cualitativo. En el capítulo sexto, se presentan las conclusiones enfatizando en los logros obtenidos en la investigación. En el capítulo séptimo, se presentan las recomendaciones para que los involucrados tomen una decisión y actúen en pro del fortalecimiento de los programas de formación docente en EIB. Finalmente, en el capítulo octavo, se presenta las referencias bibliográficas consultadas en esta investigación.

## **1.1. Objetivos**

### **1.1.1. Objetivo General**

Conocer el impacto de los programas de formación docente en Educación Intercultural Bilingüe de la Universidad Nacional “Santiago Antúnez de Mayolo” en la calidad educativa del ámbito rural del Callejón de Huaylas entre los años del 2005 y 2010?

### **1.1.2. Objetivos específicos**

- Analizar cómo el programa de formación inicial a nivel de pregrado en Educación Bilingüe Intercultural de la Universidad Nacional “Santiago Antúnez de Mayolo” incide en la calidad educativa del ámbito rural del Callejón de Huaylas.
- Analizar en qué medida los programas de formación continúa a nivel de Diplomado y Maestría en Educación Intercultural Bilingüe de la Universidad Nacional “Santiago Antúnez de Mayolo” determina la calidad educativa del ámbito rural del Callejón de Huaylas.
- Analizar el nivel de satisfacción de los especialistas de las Unidades de Gestión Educativa y padres de familia con respecto a la implementación del

programa de educación intercultural bilingüe por los egresados de la UNASAM.

## **1.2. Hipótesis**

Si los programas de formación docente inicial y continua en educación intercultural bilingüe de la Universidad Nacional “Santiago Antúnez de Mayolo” son poco eficientes, entonces impactan limitadamente en la calidad educativa de las Instituciones Educativas del ámbito rural del Callejón de Huaylas entre los años del 2005 y 2010.

## **1.3. Variables**

### ***Variable Independiente:***

Educación intercultural bilingüe.

### **Indicadores:**

- Formación inicial: Primaria y Educación Bilingüe Intercultural.
- Formación continua: Diplomado y Maestría en Educación Intercultural Bilingüe

### ***Variable Dependiente:***

Calidad Educativa

### **Indicadores**

- Nivel de satisfacción
- Nivel de logro de aprendizajes
- Nivel de deserción escolar

## II. MARCO TEÓRICO

### 2.1 Antecedentes

Después de una cuidadosa revisión de la literatura sobre estudios de impacto de programas educativos innovadores en general y de programas de formación docente en el ámbito regional nacional y latinoamericano se han encontrado sólo cuatro trabajos que son afines y relevantes para el presente estudio. A continuación se presentan los hallazgos más importantes de cada uno de ellos.

En primer lugar, Félix Julca y Jesús Carlosama, en “Evaluación externa del Programa de Educación Bilingüe Intercultural del Ministerio de Educación del Perú – Región Ancash” (1999) señalan que, el Programa de Educación Bilingüe Intercultural (EBI en adelante) empieza a implementarse en la región Ancash a partir de 1998 en algunas escuelas rurales y que en 1999 se amplió la cobertura. La implementación de dicho programa posibilitó algunos cambios en la educación con relación a la organización de las aulas para trabajar en grupos, un trato relativamente más horizontal entre los docentes y los niños y niñas, uso del quechua en los procesos de enseñanza y aprendizaje en las asignaturas de Comunicación Integral y Lógico-Matemático, entre otros. Pero, al mismo tiempo señalan las limitaciones de dicho programa: Falta de un trabajo coordinado y cooperativo entre los capacitadores de EBI y los especialistas de las Unidades de Servicio Educativo (USE), el quechua usado en los textos escolares no correspondía al quechua de la comunidad, la

interculturalidad se reduce al uso del quechua en algunas actividades de enseñanza y aprendizaje, así como en la formación (decir adivinanzas en quechua, cantar un huayno en quechua, etc.). Asimismo, para algunos docentes, hacer EBI implica sólo presentar a los estudiantes con vestimentas típicas para cantar una canción, bailar una danza tradicional o realizar una representación de alguna costumbre o tradición local en ciertas actividades cívico-escolares. A estas acciones los autores califican como la “folclorización de la Educación Bilingüe Intercultural”.

En segundo lugar, Luis Enrique López con el apoyo de Nila Vigil y Félix Julca en su libro “A ver, a ver... ¿Quién quiere salir a la pizarra? ¿Jumasti? ¿Jupasti? Cambios iniciales en la escuela rural bilingüe peruana” (2002) da cuenta sobre el balance del Programa de Educación Bilingüe Intercultural en el Perú en los cinco primeros años de implementación. El estudio comprende tres partes: estudio sobre el documento de la política nacional de educación bilingüe intercultural (EBI), estudio de los materiales educativos (cuadernos de trabajo) y estudio de campo realizado en nueve departamentos con investigadores peruanos, chilenos, bolivianos, ecuatorianos y colombianos. En general, sobre la política nacional de la EBI se reporta que es un documento muy actualizado y sus metas y objetivos van a la corriente con las últimas exigencias de propuestas educativas interculturales y bilingües en Latinoamérica. No obstante, desde su puesta en práctica aún registra limitaciones y exigen más trabajo, compromiso, participación y voluntad política del Estado. En cuanto a los materiales educativos se reporta que están escritos en la lengua originaria, pero los contenidos culturales carecen de pertinencia cultural. Además, su

distribución a las instituciones educativas es muy lenta y tardía. El trabajo de campo reporta los logros y limitaciones diferenciados por departamentos y escuelas. Por ejemplo, aun cuando el Ministerio de Educación reporta cada año mayor número de profesores capacitados; no obstante, los docentes carecen de una capacitación sostenida, integral y permanente, además del acompañamiento y asesoramiento permanente. Los niños usan la lengua originaria con mayor libertad en las clases, pero el logro de las competencias y capacidades en lectura y escritura en ambas lenguas son mínimos.

En tercer lugar, Madeline Zúñiga en su trabajo “La situación de la Educación Intercultural Bilingüe en Latinoamérica y Centroamérica: La Educación Intercultural Bilingüe en el Perú” (2005) concluye que en el Perú existe una falta grave de la Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural en no definir qué es una institución educativa de Educación Intercultural Bilingüe (EIB en adelante). Según la autora, el principal criterio que define una institución educativa EIB es la presencia de un docente que haya sido capacitado en EIB. Sin embargo, éste no constituye un criterio sólido, pues si el docente es trasladado a otra institución educativa, la anterior deja de constituir un centro EIB. La posibilidad de realizar un estudio riguroso sobre la implementación de esta modalidad educativa se ve limitada, puesto que resulta afectada la exactitud de las cifras sobre centros educativos, docentes y estudiantes involucrados en el programa.<sup>1</sup> Asimismo, Zúñiga refiere que un

---

<sup>1</sup> Hasta el año 2010 no existía un registro oficial de instituciones educativas EIB en el Callejón de Huaylas. La determinación obedecía a la decisión que tomaban los directores o docentes en considerarse o no como un centro EIB. Recién en el presente año 2012, las UGELs han determinado y reconocido oficialmente con resolución Directoral a 455 instituciones educativas rurales como EIB (Ver anexo 9).

elemento importante dentro de la educación intercultural bilingüe es la formación y capacitación docente. Existen muy pocos centros de formación magisterial en EIB; además, en la mayoría de ellos que son los institutos pedagógicos se carece de formadores debidamente preparados para desarrollar e implementar la modalidad educativa con enfoque intercultural y bilingüe.

Finalmente, el trabajo de la antropóloga peruano-norteamericana María García “Estudio del impacto del PROEIB Andes” (2008) reporta lo siguiente. En primer lugar, el Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos (PROEIB Andes en adelante) es uno de los programas de formación docente en Educación Intercultural Bilingüe (EIB) más innovadores de Latinoamérica. El PROEIB Andes desde 1996 ha aportado al desarrollo de la educación intercultural bilingüe y de la política intercultural en América Latina. El PROEIB Andes con apoyo financiero de la Agencia de Cooperación Técnica Alemana (GTZ) se ha enfocado en la formación de profesores, investigadores y profesionales indígenas de seis países de Sudamérica (Bolivia, Perú, Chile, Argentina, Ecuador y Colombia). Ha producido cinco generaciones de egresados del Programa de Maestría en Educación Intercultural Bilingüe, dos promociones de entrenamiento de líderes indígenas. En segundo lugar, el PROEIB Andes ha tenido un impacto significativo en los campos de la educación intercultural bilingüe y la política indígena en América Latina. Sociológicamente, el PROEIB Andes representa un centro importante de la producción y distribución del capital cultural y social. Además, el PROEIB Andes ha proporcionado no solamente una formación académica rigurosa a varias generaciones de estudiantes indígenas

sino también les ha dado los recursos simbólicos que vienen con una maestría de un programa internacional prestigioso. Finalmente, la autora concluye, con algunas recomendaciones que se debería de tomar en cuenta en aras de un diálogo constructivo y democrático sobre la agenda de la EIB. (1) Mejorar el balance entre la producción intelectual indígena y occidental, (2) fortalecer las redes existentes de EIB, (3) re-estructurar los procesos de selección y post-graduación para reforzar los vínculos entre los egresados, las comunidades y organizaciones indígenas.

Además de los cuatro trabajos arriba citados en la sección de definición teórico-conceptual de los ejes temáticos, se hace mención a otros trabajos de Julca referidos a “hacia una interculturalidad más allá de las aulas” (2005), “Diversidad cultural y educación superior en Ancash” (2010); Ruth Lozano “Formación docente en educación bilingüe Intercultural” (2001); Lucy Trapnell “Situación de la educación intercultural bilingüe en el Perú” (2004); Enrique Vásquez, Annie Chumpitaz y César Jara “Niñez indígena y educación intercultural bilingüe en el Perú” (2009), Jesús Lizama (Coord.) “Los caminos de la Educación Intercultural Bilingüe en América Latina” (2010), entre otros.

## **2.2 Bases Teóricas**

### **2.2.1 La educación intercultural bilingüe**

En concordancia con López (1996, 1997), Julca (2005, 2009) y Julca y Nivin (2011) consideramos que la educación es el proceso sociocultural que contribuye al desarrollo de la formación integral del educando y de la sociedad a fin de que pueda convertirse en agente de su propio desarrollo

y del desarrollo del grupo social del cual forma parte. En esta perspectiva se aborda la educación bilingüe intercultural (EBI) o educación intercultural bilingüe (EIB).<sup>2</sup>

El concepto de *interculturalidad*, surgido de contextos de educación bilingüe, parte de consideraciones como las del reconocimiento de la diversidad (histórica, cultural, lingüística, ecológica, etc.), ya no como “barrera” sino como “recurso”, “valor” y “riqueza”. Vista así, la interculturalidad se asienta, por un lado, en la aceptación, la tolerancia y el respeto de la diversidad; por otro lado, en la apertura, el reconocimiento y la valoración de los otros donde se pueden establecer relaciones de equidad desde unos y otros.

En una visión clásica, la interculturalidad sólo implica reconocer, tolerar o incorporar lo diferente dentro de las matrices y estructuras establecidas en la sociedad. Esta visión ha sido superada por la interculturalidad crítica transformadora (Walsh 2009) que no se queda en el plano descriptivo ni en el normativo, sino que plantea, propone y busca transformaciones, desde una reflexión crítico-reflexiva, cómo podemos coexistir los diversos grupos culturales en el Perú.

Desde esta nueva comprensión, según Walsh (*Ibid.*), la interculturalidad crítica transformadora implica: (1) Desarrollar y crear comprensiones y condiciones que articulen y hacen dialogar las diferencias en un marco de legitimidad, dignidad, igualdad, equidad y respeto. (2) Visibilizar las distintas maneras de ser, sentir, vivir y saber, destacando sus orígenes y

---

<sup>2</sup> EBI y EIB son sinónimos, simplemente en la EBI se enfatiza en el componente lingüístico, mientras que en la EIB se enfatiza el componente intercultural (López 1996); Julca 2005, 2009).

desarrollos a lo largo de un determinado tiempo hasta la actualidad. (3) Cuestionar la tipificación de la sociedad por razas, lenguas, género o por todo tipo de jerarquías que sitúan a algunos como inferiores y a otros como superiores y sus patrones de poder. (4) Alentar y generar el desarrollo de la diversidad cultural en todas sus formas y generar las condiciones sociales, políticas y económicas para mantenerlas vigentes en contextos de globalización e intercambio cultural.

Cuando se habla de educación intercultural bilingüe, según López (1999) y Julca (2000), por lo general, se hace alusión a la noción de interculturalidad para referirse a la aceptación positiva de la diversidad cultural y lingüística en términos de recurso, riqueza y valor, así como a la relación horizontal que debe existir entre las culturas involucradas en el proceso educativo. En esta perspectiva, Godenzzi (1998) señala que la educación intercultural bilingüe es una propuesta educativa más democrática para las sociedades indígenas que orienta a una práctica pedagógica basada en el reconocimiento de la diversidad sociocultural; la participación e interacción; la toma de conciencia y la reflexión crítica; la apertura; la articulación de conocimientos de diferentes universos culturales; la satisfacción de las necesidades básicas del aprendizaje a fin de contribuir al mejoramiento de la calidad de vida.

Además, para López (1999), la Educación Intercultural Bilingüe implica una educación en dos dimensiones, una lingüística y otra intercultural. La dimensión lingüística hace referencia a la enseñanza *de* y *en* lenguas diferentes; la dimensión intercultural hace referencia a la relación

curricular que este tipo de educación establece entre los saberes, conocimientos y valores propios o apropiados por las sociedades indígenas y aquellos desconocidos y ajenos, buscando un diálogo y una complementariedad permanente entre la cultura tradicional y aquella de corte occidental, en aras de la satisfacción de las necesidades de la población indígena y de mejores condiciones de vida.

En suma, para los autores arriba citados, la educación intercultural bilingüe es una propuesta y enfoque educativo enraizado en la cultura de referencia de los educandos, pero abierta a la incorporación de elementos y contenidos de la cultura hispano-occidental, así como de otros horizontes culturales. Del mismo modo, es una educación que desarrolla la lengua materna de los niños, así como la segunda lengua propiciando el desarrollo de la competencia lingüística, comunicativa y cognitiva en ambas lenguas. Por consiguiente, el enfoque educativo con perspectiva intercultural y bilingüe refuerza la capacidad de diálogo entre diferentes y, sin dejar de ser diferentes, posibilita la construcción de puentes de comunicación que permiten el acercamiento de las diferencias, expresarlas e interrelacionarlas. Así, la práctica de la interculturalidad en la educación no sólo es una cuestión de los pueblos indígenas, sino que debe comprometer a todos los sectores de la sociedad. En este caso se busca una interculturalidad de “doble vía” o sea para todos (indígenas y no indígenas, hablantes de lenguas originarias e hispanohablantes, en las zonas rurales y urbanas, en el nivel primario y otros niveles educativos,

en la educación y otros sectores sociales como derecho, medicina, comunicación, ingenierías, entre otros).

En resumen, la educación intercultural bilingüe es un enfoque político, educativo, crítico de construcción dialéctica orientada a conseguir la democratización y reestructuración de las relaciones de poder, de respeto y el fortalecimiento de la diversidad sociocultural y lingüística: para un desarrollo autónomo y sostenible recuperando la tradición oral, las formas propias de aprender-enseñar y la cosmovisión de las diversas culturas con la participación activa de la sociedad en su conjunto, buscando visibilizar las diferencias históricamente construidas para forjar la igualdad de oportunidades y un desarrollo justo y equitativo.

### **2.2.2 La educación rural**

La educación rural es aquella educación que se desarrolla e implementa en las instituciones educativas asentadas en las zonas rurales. Las zonas rurales, generalmente, se encuentran ubicadas geográficamente a importante distancia respecto de las zonas urbanas, de las cuales por supuesto no sólo difieren en cuanto a los espacios, sino también en los usos y costumbres; la forma de vida, los estilos de trabajo, la religiosidad, la vestimenta, la alimentación, la lengua y en la concepción del tiempo y el mundo, entre otros.

La noción de educación rural es la expresión de la ancestral diferencia entre lo que es el campo y la ciudad y que, por sí sola, connota una larga lista de desventajas, necesidades y problemas. La zona rural peruana es diversa y compleja por las particularidades geográficas, sociales,

culturales y lingüísticas de los centros poblados, comunidades, caseríos y estancias, acoge instituciones educativas multigrados con singularidades propias pero con problemas comunes como la precaria infraestructura, mobiliario y equipamiento inexistente; aislamiento, pobreza extrema de la población; altas tasas de desnutrición, problemas de salud, extra edad y retraso escolar en los alumnos. En esta realidad no puede dejar de considerarse que el funcionamiento de las instituciones educativas multigrados y los logros de aprendizaje de niños y niñas de las áreas rurales dependen mayormente, y más que en otros contextos, del trabajo que realiza el docente. Su desempeño, la regularidad en su asistencia, su motivación, compromiso e interés, su calidad humana y profesional definen en gran parte la calidad, eficacia y eficiencia del servicio educativo rural.

Según la propuesta del Ministerio de Educación, la educación rural en el Perú es un programa educativo paralelo y complementario al Programa de Educación Intercultural Bilingüe. Es por ello que, cuando se habla de educación intercultural bilingüe fácilmente se la asocia con la educación rural y viceversa porque en la práctica la EIB se implementa sólo en las zonas rurales y en el nivel primario.

Las instituciones educativas rurales son, por lo general, unidocentes y polidocentes multigrados. Según Sepúlveda (1999: 54): “las escuelas rurales son pequeñas, aisladas en sectores rurales de difícil acceso, con escaso equipamiento pedagógico e infraestructura, profesores en malas condiciones laborales y poca capacitación profesional, estudiantes que

proviene de sectores marginados y pobres, gran diversidad cultural y lingüística de la población que atienden, resultados de aprendizaje muy deficientes, nivel primario muchas veces incompleto, entre otros rasgos.

Todo lo cual las convierte en las más vulnerables de todo el sistema”.

Según Hidalgo (2008), la principal preocupación del Ministerio de Educación del Perú ha sido elevar los aprendizajes de la lengua escrita, en lectura y escritura. Se ha innovado en este campo con propuestas centradas en el uso del lenguaje para comunicar, la comprensión lectora y la producción de escritos. Se han validado metodologías para la Educación Bilingüe Intercultural llevando a cabo propuestas para el aprendizaje de la lengua materna, y el castellano como segunda lengua, para lo cual se han normalizado alfabetos, diseñado currículos adaptados al contexto regional y local. No obstante, desde la praxis educativa, las escuelas rurales no están aún en la capacidad de asegurar el desarrollo de las competencias más elementales en los estudiantes como la lectura y la escritura o las operaciones matemáticas básicas de cálculo mental, a pesar de que, en la actualidad –por lo menos teóricamente– la enseñanza frontal, el copiado y las actividades memorísticas han dejado paso a estilos de enseñanza horizontal desde una perspectiva intercultural en el que los estudiantes son el centro del trabajo educativo con metodologías activas y grupales.<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> Según los docentes rurales, un obstáculo que no deja que los estudiantes alcancen un óptimo rendimiento escolar es el poco tiempo que tienen. Esto debido a que los estudiantes que ayudan a sus padres en la casa y las chacras dedican poco tiempo al estudio y no sólo eso, sino, también, que llegan cansados a clase y al volver de ésta, no repasan sus cuadernos ni libros. En estos casos, la descentralización, la ayuda del Estado y la disminución de horas de trabajo para los jóvenes son pasos importantes a tomar en cuenta.

Aun cuando la educación rural implementado por el Ministerio de Educación surgió para dar mayor cobertura educativa a los hijos del sector indígena-campesino, los resultados de la calidad educativa son mínimos e insignificantes en comparación a la educación en las zonas urbanas (Hidalgo 2008). Pues, existen significativas diferencias entre los rendimientos promedios de los estudiantes de las zonas rurales y urbanas en el Perú, con claro perjuicio para los primeros, lo que pone de manifiesto el profundo problema de equidad que aqueja el sistema educativo peruano.

Como se puede comprender, hablar sobre la educación rural en su conjunto es un tema muy complejo debido a los grandes y serios problemas que se presentan en este ámbito de la educación, como ejemplo, los malos resultados en las últimas evaluaciones censales. Por ello, la educación rural ha concentrado la atención de muchos investigadores, docentes y planificadores educativos. Asimismo, la literatura especializada sobre la educación rural es amplia ya que desde varios años, existe una Dirección Nacional de la Educación Bilingüe Intercultural y Rural (DINEBIR), las universidades ofertan maestrías y títulos de segunda especialidad con menciones en Educación Intercultural Bilingüe, además se realizan congresos referentes a este tema, como también se elaboran; tesis, libros, artículos, etc. Sin embargo, sigue existiendo una educación rural que no muestra aún avances significativos, la brecha de inequidad entre la educación urbana y la rural sigue siendo muy grande.

### 2.2.3 Enfoques de formación docente

En el Perú, la formación docente se caracteriza por estar académicamente a cargo, principalmente, del Ministerio de Educación a través de los Institutos Superiores Pedagógicos; así como, por las universidades a través de sus facultades de educación que gozan de autonomía (Piscoya, 2004). En general, en nuestro país existen dos programas de formación docente: formación inicial y formación continua o en servicio. La formación inicial y continua son dos procesos educativos complementarios que se realizan, necesariamente, la una después de la otra. Como su propio nombre indica, la formación inicial corresponde a la primera fase de la formación académica y profesional de los profesores de las diferentes especialidades, de las diferentes modalidades y niveles educativos. Por su parte, la formación continua o en servicio corresponde a la segunda fase de formación y especialización de los profesores. En este caso, la formación está dirigida a la especialización en ciertos aspectos teóricos y técnico-pedagógicos. Existen diferentes modalidades de formación continua que van desde la complementación académica, segunda especialización, diplomados, maestrías hasta doctorados.

Por un lado, la formación inicial (pre grado) proporciona a los futuros docentes un conjunto de herramientas y dispositivos que les ayude a desarrollar las capacidades para que el futuro profesional pueda iniciar el ejercicio profesional. Este conjunto de capacidades “saber pedagógico” son todos aquellos conocimientos (tanto conceptuales como procedimentales y actitudinales) requerido por el nuevo docente, pues él

o ella necesita manejar y poner en uso para su buen desempeño profesional. Entonces, la formación inicial del profesorado se refiere a la primera etapa de formación profesional y académica que reciben los nuevos profesores.

Existen diferentes enfoques, modelos y tendencias en la formación inicial de los profesores de educación básica. Al respecto, Alcázar (2006) plantea que transitar de un modelo a otro supone, una seria discusión sobre su pertinencia curricular, pero sobre todo, acerca de su impacto en la práctica docente. Por ello, reconoce la necesidad de promover espacios de diálogo entre autoridades educativas, investigadores, académicos, docentes, entre otros actores, para aportar a la solución de la problemática que representa para el sistema educativo nacional y local, la formación inicial de quienes tendrán la tarea de la enseñanza y el aprendizaje de niños y jóvenes que cursan la educación básica.

La formación docente inicial es el proceso pedagógico sistemático que posibilita el desarrollo de competencias propias del ejercicio profesional en los diferentes niveles y modalidades del Sistema Educativo. Esto significa formar un docente capaz de: (1) posibilitar la construcción de aprendizajes a grupos determinados de alumnos en contextos específicos; (2) participar en las acciones pedagógicas e institucionales, es decir, en aspectos organizativos, de vinculación comunitaria y administrativos, propios de la gestión de las escuelas; (3) desarrollar el juicio crítico y los hábitos valorativos en los alumnos para que se realicen como personas en las dimensiones cultural, social, estética y religiosa, acorde con sus

capacidades, guiados por los valores de la vida, libertad, bien, verdad, paz, solidaridad, tolerancia, igualdad y justicia.

Por otro lado, la formación continua, permanente o en servicio se realiza después de la formación inicial y, por lo general, lo realizan los docentes que están en ejercicio de su profesión docente. Existen diferentes modalidades de formación continua que abarca desde cursos y cursillos hasta diplomados y segunda especialización como también las modalidades de más larga duración y de mayor exigencia académica como los estudios de maestrías y doctorados.

Candelario (2006) sostiene la necesidad de continuar con la formación docente, el desempeño profesional y el desarrollo de competencias de los maestros de educación básica. La formación continua de maestros está orientada a potenciar la actividad pedagógica de docentes y alumnos, lo que conlleve a la mejora de la calidad educativa. Además, plantea que en un proceso de formación continua, las competencias docentes se adquieren en trayectorias que implican una combinación de educación formal, aprendizaje en el trabajo y, eventualmente, educación no formal.

En general, capacitación, perfeccionamiento y actualización docente son el conjunto de acciones dirigidas a los docentes en actividad y a quienes deseen ingresar al sistema educativo para ejercer la docencia. La capacitación permite adecuarse en forma permanente al ejercicio de la profesión. El perfeccionamiento permite profundizar conocimientos y construir herramientas para generar innovaciones y procesos de transformación. La actualización permite completar aspectos de la

formación que aparecen como nuevos requerimientos. Están, en consecuencia, fuertemente orientados al mejoramiento de la educación y a la profundización de los niveles de profesionalización de los docentes.

Las Instituciones de Formación Docente Continua organizan e implementan acciones relacionadas, básicamente, con dos funciones descriptivas:

(1) Instituciones que asumen las funciones de capacitación, actualización y perfeccionamiento docentes y promoción e investigación y desarrollo de la educación. Responden a la necesidad de crear ámbitos ágiles para atender los requerimientos emergentes de las escuelas y de los docentes en coyunturas específicas, para la capacitación para el ejercicio de nuevos roles, para promover el desarrollo de actividades de innovación o renovación pedagógica y para difundir experiencias con el propósito de contribuir al mejoramiento de la calidad de la Formación Docente Continua, acentuando y continuando los procesos de transformación educativa. Estarán articuladas con instituciones con funciones de formación inicial.

(2) Instituciones que asumen las tres funciones. Responden a la necesidad de ofrecer la formación inicial a docentes para los diferentes niveles del Sistema Educativo y favorecer el acceso de los mismos a acciones de capacitación y perfeccionamiento para asegurar la formación continua. A su vez, propician el avance de la

promoción, el desarrollo y la investigación educativa (Candelario 2006).

Asimismo, Escobar y otros (2001: 8) refieren que los programas de formación continua fueron creados con el objetivo de “aportar al mejoramiento del desempeño profesional del formador de futuros educadores que le permita elevar la calidad educativa de las instituciones de nivel superior y contribuir en los procesos de descentralización asumiendo un compromiso ético, social y político”. Además, busca orientar la reflexión del formador de formadores sobre la trascendencia de la educación así como sobre la realidad peruana actual, su quehacer educativo y su compromiso social frente a las exigencias actuales en el marco de una educación en valores y de la ética profesional docente; proporciona los lineamientos necesarios para planificar institucional y curricularmente de acuerdo a requerimientos regionales y nacionales, y brinda las bases teóricas y prácticas para el análisis y aplicación de los elementos integrantes de un modelo didáctico de educación superior.

#### **2.2.4 Formación docente en educación intercultural y bilingüe**

La formación docente tiene una relación directa con la calidad de la educación. Los especialistas señalan que ha existido una sobre valoración de la formación de profesores en lo que respecta a los aspectos pedagógico y didáctico. Así, la concepción que primaba en los inicios de la formación docente superior se reducía a las necesidades de formación magisterial sólo en lo concerniente a la adquisición de habilidades y destrezas de técnicas y métodos de enseñanza. Al respecto, Arredondo

(1998) sostiene que en los primeros años de los setenta, se centraron demasiadas expectativas en la formación de profesores como solución a problemas educativos. A finales de los setenta, sin embargo, esta pretensión fue disminuyendo.

La innovación de los programas de formación docente es importante para lograr la calidad de los servicios educativos. Julca (2005), así como López (2006), refieren que la formación docente para la diversidad no puede reducirse a la simple transferencia de contenidos de conocimiento del experto, sino todo este conocimiento debería ser selectivamente filtrado por las comprensiones de los estudiantes. Este proceso requiere, sobre todo en una práctica intercultural, concebirse como una “zona de contacto” en el cual las múltiples experiencias y representaciones que provienen de la tradición de éstos puedan “fusionarse” con el conocimiento disciplinario necesario para interpretar científicamente la realidad.

En el desarrollo del Programa EBI (ahora EIB) del Ministerio de Educación, la carencia de recursos humanos formados en EIB ha sido y sigue siendo una de las grandes limitaciones. Aun cuando las capacitaciones son importantes y necesarias, éstas no son suficientes ni son de calidad. En rigor, los escasos días que dura la capacitación docente no permiten desarrollar a profundidad y en forma integral las nociones ideológicas, teóricas y metodológico-didácticas del enfoque educativo bilingüe e intercultural. Además, dichas capacitaciones no son

complementadas por un programa de acompañamiento, seguimiento y monitoreo a los docentes capacitados.

Zúñiga (2008) señala que, la formación del docente peruano es deficitario debido a la falta de reflexión sobre el vínculo con otros conceptos o principios declarados en la educación peruana: democracia, derecho humano, participación, equidad, respeto a la diversidad. En el nivel de educación superior, es imperativo el conocimiento y la reflexión sobre las diversas realidades socioculturales, sociolingüísticas y económicas del país, así como el abordar –como tema inherente a la educación intercultural– la discriminación social, los conflictos que provoca y las posibles estrategias para combatirla.

Como se puede ver, un elemento importante dentro de la EIB es la formación y capacitación docente. La formación docente en EIB está casi exclusivamente a cargo de los institutos superiores pedagógicos (ISP en adelante). Aunque de acuerdo con Zúñiga (*Ibid.*) su cantidad aumentó durante el 2003 y el 2004, son todavía muy pocos los centros estatales de formación docente en EIB para los requerimientos que supone la ampliación de su cobertura.

La especialización en educación intercultural bilingüe se inició en 1993 con la experimentación del Modelo Curricular de Formación Docente en Educación Bilingüe Intercultural (MOFEBI), en ocho ISP y dos universidades, en los departamentos de Ayacucho y Puno. Algunos aspectos novedosos del currículo fueron la organización en áreas y la deliberada intención de diversificar el currículo con la inclusión de temas

lingüísticos y de enseñanza en lengua originaria, y en castellana como segunda lengua, así como los relacionados con la interculturalidad. Lamentablemente, no se contaba con formadores debidamente preparados para desarrollar el MOFEBI. Así, seis años más tarde quedaban cinco ISP que declaraban formar docentes EIB: tres en zona andina (en Ayacucho, Andahuaylas y Huancavelica) y dos en la Amazonía (Yarinacochas y Loreto), (véase Lozano, 2002; Trapnell, 2008; Vázquez, Chumpitaz y Jara, 2009). Más tarde, a partir de 1996, la Dirección Nacional de Formación y Capacitación Docente (DINFOCAD) autorizó a cinco ISP andinos (los de Ayacucho, Huanta, Huancavelica, Tinta y Andahuaylas) para ofrecer la especialidad de EIB. Desde el 2000, ellos contaron con el apoyo técnico de la Cooperación Alemana (GTZ), a través del Proyecto de Formación Docente en EIB (PROFODEBI).

Al 2008 existían catorce ISP que ofrecían la especialidad EIB: ocho en la zona andina, uno en la costa y seis en la Amazonía. A estos ISP hay que sumar el trabajo que vienen realizando actualmente algunas universidades, como la Universidad Nacional de Educación “Enrique Guzmán y Valle” – La Cantuta (Lima), la Universidad Nacional del Altiplano (Puno), La Universidad Nacional de Huancavelica, la UNASAM (Ancash), la Universidad de la Amazonía Peruana (Iquitos) y, recientemente, la Universidad Intercultural (Ucayali). A pesar que existen estas iniciativas particulares, los docentes formados en EIB cuantitativamente son insuficientes para responder a la amplia y compleja realidad sociocultural y lingüística del Perú.

Aun cuando el Ministerio de Educación continúa empeñado en la implementación del Programa EIB mediante las campañas de capacitación docente,<sup>4</sup> en la región Ancash, la UNASAM empezó a implementar las carreras y/o especialidades de EIB en la formación inicial y continua de docentes para responder de una manera más pertinente y con mayor calidad a las necesidades e intereses de los pueblos involucrados. Así, la UNASAM entendió muy temprano que esa realidad educativa sin un profesorado calificado en EIB les ponía frente a la urgencia de contar con mejores y nuevos programas de formación inicial y continúa en EIB. Como podemos ver, son muy pocas las universidades estatales con programas de formación en EIB. Ello limita las posibilidades de una mayor y mejor formación y capacitación de los docentes EIB.

Finalmente, la Ley para la Educación Bilingüe Intercultural establece que es deber del Ministerio de Educación promover, en las instituciones educativas para los pueblos indígenas, la incorporación por nombramiento o contrato de personal docente indígena, hablante de la lengua del lugar donde ejercerán función docente. Sobre esta línea, se ha establecido el Reglamento de la Ley de Nombramiento de Profesores para su ingreso a la carrera pública del profesorado. En su artículo 15° se considera la formación y capacitación especializada del profesor de EIB.

---

<sup>4</sup> Los capacitadores y los profesores de aula nos han manifestado que en la campaña de capacitación del 2008 se ha evidenciado un franco proceso de retroceso en comparación con los años anteriores. Por ejemplo, se redujeron el número de horas para la capacitación docente en EIB, no se distribuyeron los materiales educativos en quechua, algunos monitores no hablaban quechua, los especialistas de las UGELs no hicieron el seguimiento y el asesoramiento en aula, entre otros.

En similar dirección, la Ley 27818 para la EIB (2002) plantea contar con docentes que dominen, además del castellano, la lengua originaria de la zona en la que trabajan.

#### **2.2.5. Formación docente universitaria en Ancash**

En la región Ancash, la formación docente está a cargo de los institutos superiores pedagógicos y las universidades. Julca y Nivin' (2011) refieren que, hasta la primera mitad de la década de los '90, la formación docente estuvo a cargo exclusivamente de los ISP públicos. A partir de la segunda mitad de los '90 se crearon y rápidamente se masificaron los ISP privados, principalmente, en Huaraz y Chimbote. Asimismo, en esta época es la que se crea la Facultad de Educación de la UNASAM y años más tarde poco a poco empiezan a llegar a Huaraz las sucursales de otras universidades estatales y privadas ofreciendo programas de complementación académica, licenciatura, diplomados, maestrías y hasta doctorados en educación. En la actualidad, dichas universidades ofertan diferentes programas de educación no sólo en las ciudades principales de la región Ancash, sino también en las diferentes provincias de las Vertientes, el Callejón de Huaylas y de la zona de los Conchucos.

Chávez (2003) en un estudio referido a la formación de profesores de castellano y su enseñanza en las zonas bilingües señala que los docentes en la región Ancash -como en todo el Perú- de acuerdo a su condición profesional se categorizan en: primera categoría (los que ostentan el título de profesores), segunda categoría (profesionales de otras áreas no pedagógicas) y tercera categoría (profesores sin título profesional y sin

nivel, con o sin formación superior). Además, distingue que los profesores con título pedagógico se clasifican en diferentes niveles y con diferentes remuneraciones de acuerdo a los años de servicios prestados: (1) profesores formados en facultades de educación, (2) profesores formados en ISP, (3) profesores formados en institutos superiores tecnológicos, (4) profesores formados en INIDE y (5) profesores formados en ESEP. Finalmente, hay profesores formados en ciclos regulares mediante la modalidad escolarizada y profesores formados en ciclos alternos (residentado o vacacionales y a distancia) mediante la modalidad de profesionalización o educación a distancia, que al optar el título profesional pasan a ser de primera categoría.

Con respecto a la gama de heterogeneidad entre los profesores, que desempeñan las mismas funciones de enseñar, es necesario señalar las contradicciones que afrontan. Según Chávez (2003), de un lado, su labor alude a la cultura moderna, diseñada según las pautas eurocéntricas; de otro lado, su raigambre andina, en la mayoría de los casos resulta contrastante, y la adecuación de su actividad diaria a los programas oficiales resulta forzada y a veces incompatible con la realidad de la comunidad. Es decir, los docentes ejercen poder, son intermediarios entre dos culturas, cuyo conflicto y enfrentamiento pesa más que su convergencia. Así, existe un desfase entre el perfil profesional del educador y la realidad concreta de cada comunidad en que presta servicios. Al respecto, Montoya (2008) señala, que la escuela y el maestro se han convertido en un factor desestructurador de la identidad

nativa y de su conciencia, y por tanto están lejos de cumplir sus objetivos.

El título profesional de licenciado en educación que les otorga una universidad en Ancash no garantiza, necesariamente, al docente cumplir una función profesional eficiente y, tampoco, todos los que ejercen tienen la misma sensibilidad humana ni el mismo compromiso social. De ahí, la ausencia, en la mayoría de los casos, de docentes líderes, transformadores de la conciencia regional y nacional que tanto requiere la región Ancash y el país entero.

A partir de los trabajos más reciente de Julca (2010) y Julca y Nivin (2011) referentes a la formación docente universitaria en Ancash, se sabe que en la actualidad, en la región Ancash existen cuatro universidades, dos nacionales y dos privadas. Entre las nacionales están la Universidad Nacional “Santiago Antúnez de Mayolo” (UNASAM) que tiene su sede en la ciudad de Huaraz (zona sierra) y la Universidad Nacional del Santa que tiene su sede en la ciudad de Chimbote (zona costa). Entre las universidades privadas están la Universidad San Pedro de Chimbote y la Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote. Ambas universidades tienen su sede central en Chimbote y sus sucursales en la ciudad de Huaraz. Además de estas universidades, en la ciudad capital ancashina también funcionan sucursales de universidades nacionales (Pedro Ruiz Gallo, Enrique Guzmán y Valle – La Cantuta, San Marcos, entre otras) y privadas (Alas Peruanas y César Vallejo). Todas las universidades nombradas tienen la Facultad de Educación y ofrecen la carrera de

formación docente tanto a nivel de pregrado como a nivel de postgrado en diferentes especialidades y menciones. De todas ellas, de una manera excepcional y marginal, la UNASAM es la única universidad que desarrolla de modo más sostenido los programas de formación docente con enfoque intercultural y bilingüe, uno a nivel de pregrado (Primaria y EBI) y otro a nivel de postgrado (Maestría en EIB).

La UNASAM fue la primera universidad que se creó en Ancash. El pueblo ancashino luchó por muchas décadas por una universidad, hasta que en 1977 se promulgó el Decreto Ley N° 21856 que dispone la creación de la Universidad Nacional de Ancash “Santiago Antúnez de Mayolo” con sede en la ciudad de Huaraz. Hasta la primera mitad de la década de los '90, la UNASAM fue la única universidad que funcionaba en Huaraz.

En los inicios de la UNASAM, su condición de única institución de enseñanza superior universitaria en la región Ancash fue reducida sólo a los sectores más privilegiados de habla hispana y su enseñanza fue altamente exigente, pero desde un enfoque tradicional homogeneizante. En los '90 se amplió sustantivamente la cobertura y el número de estudiantes creció significativamente en forma gradual. En este marco, es cuando empiezan a llegar e instalarse progresivamente las sucursales de las universidades privadas y públicas. Estas instituciones favorecieron la implementación de nuevas carreras profesionales y el crecimiento significativo de estudiantes que se expresó también en un cambio de naturaleza social del estudiantado. Empezaron a estudiar en las

universidades cada vez más hijos de los sectores populares, así como de los sectores de la clase campesina. En la actualidad, dice Julca (2010), muchos hijos de campesinos y sectores populares son ingenieros, abogados, licenciados en educación, así como en otras carreras profesionales.

La masificación de universidades en Ancash ha generado también la masificación de estudiantes. Desafortunadamente, tal masificación no ha estado acompañada de una formación profesional de calidad con pertinencia cultural y lingüística. La universidad en Ancash, como refiere Chávez (2003), ha formado y sigue formando profesionales en educación para una sola realidad urbana y mestizo-occidental desconociendo e invisibilizando la compleja realidad plural de la región.

La educación superior universitaria en Ancash, en particular en educación, se encuentra en deuda histórica frente a los pueblos indígena-campesinos de la región. Pues, la universidad ha permanecido a espaldas de su realidad sociocultural y lingüística. Como señala López (2004), para el caso peruano, en Ancash no podría haber sido diferente, la universidad fue muy estrecha para ofrecer la igualdad de oportunidades y condiciones entre lo occidental y lo indígena, siempre estuvo marcada por rasgos elitistas y discriminatorios. El espacio indígena-campesino quedó reducido a la remembranza del pasado histórico únicamente. Las ciencias de la educación y la formación docente, salvo escasas excepciones, estuvieron ausentes y aún siguen ausentes de reflexiones

relacionadas con la multiétnicidad, la pluriculturalidad y el multilingüismo en el contexto regional y nacional.

Una mirada general al currículo hace entrever que los elementos culturales y lingüísticos andinos están literalmente ausentes en los programas de formación docente en Ancash. En la mayoría de las universidades, a excepción de la UNASAM, se ratifica y difunde el ideal del Perú oficial monolítico constituido por un Estado, una nación, una cultura, una lengua, una religión. En el caso de la UNASAM, como se verá más adelante, los esfuerzos que se está haciendo para salir del ideal nacional monocultural y monolingüe aún son insuficientes dado que solo de modo marginal y excepcional se han incorporado algunos aspectos de la cultura andina y la lengua quechua en la especialidad de Primaria y Educación Bilingüe Intercultural. Entonces, en las universidades en Ancash, las tradiciones culturales y lingüísticas andinas aún siguen ignoradas, invisibilizadas y reemplazadas por otra de tradición hispano-occidental criolla, considerada como la única válida, verdadera para consolidar el desarrollo y el progreso. En tal virtud, siguiendo a López (2004: 186), consideramos que la universidad en Ancash necesita enrumbarse por las vías de la reconciliación con la diversidad cultural que enriquece a la sociedad regional y nacional, sin menoscabo, de su apertura a la riqueza humana. Es decir, la reconciliación con la diversidad cultural de la propia sociedad no conlleva que la universidad cierre sus puertas a la cultura acumulada por la humanidad ni que se mantenga ajena a los procesos de producción científica, tecnológica,

intelectual y artística de otros pueblos. Es necesario seguir acompañando esos procesos para enriquecernos con ellos y con nuestras propias creaciones.

En suma, en concordancia con Julca y Nivin (2011), consideramos que, el pensamiento uniforme aún se mantiene vigente en las universidades asentadas en Ancash. En estas instituciones se ratifica la idea de que todo cuanto existe en la comunidad no sirve, lo que saben los indígenas no tiene valor, lo que piensan no tiene sentido y, por lo tanto, debe sustituirse inmediatamente por otro pensar, otro saber y otro conocimiento de índole 'científica'. Los estudiantes de estas universidades, una vez convertidos en profesionales imbuidos del mismo afán homogeneizador del sistema, traducen tal preocupación en sus prácticas escolares.<sup>5</sup> Por lo tanto, la llegada y el funcionamiento de universidades a la región Ancash a partir de 1977 por lo general, ha conducido a los estudiantes de extracción indígena-campesina a un permanente desaprender y desandar colectivo que ha devenido en variadas formas de etnocidio, de pérdida y de sustitución de conocimientos, saberes y valores tradicionales.

#### **2.2.6 La formación docente en EIB en la UNASAM**

La Universidad Nacional "Santiago Antúnez de Mayolo" empezó a funcionar en 1978 con cinco carreras profesionales exclusivamente en

---

<sup>5</sup> En el caso de los estudiantes de extracción campesina se ratifica lo que señala Jung (1994: 278), "ellos han vivido dos veces en carne propia la irrelevancia de su bagaje cultural para el sistema educativo: en su propia escolaridad y en la formación como docentes. Esto explica por qué tantos docentes, siendo bilingües, rechazan la implementación de una educación intercultural bilingüe".

ingenierías. Los estudiantes de las primeras promociones fueron mayoritariamente hispanohablantes procedentes de las ciudades más importantes de la misma región como también de otras regiones del país. Según Julca y Nivin (2011), los estudiantes de extracción campesina tuvieron muchas limitaciones de orden académico, cultural y lingüístico para el ingreso a la universidad. No obstante, con el paso del tiempo poco a poco empezaron a acceder a la universidad, así a fines de los '80 y en los '90 gradualmente el ingreso de los estudiantes de origen campesino fue creciendo significativamente. Así, en la actualidad, a pesar de que no existen exámenes de admisión diferenciados para estudiantes indígena procedentes de zonas rurales, alrededor del 70% de estudiantes en las diferentes carreras profesionales son de extracción campesina.

En 1993 se creó la Facultad de Educación con las especialidades de Lengua y Literatura, Matemática e Informática, Biología y Química y Educación Primaria. Esta Facultad fue creada con la aspiración de responder a una realidad concreta, la formación de los docentes que fueran capaces de atender a una población estudiantil característicamente marcada por las tradiciones andinas, el bilingüismo y la agobiante influencia de la cultura occidental, cada vez más tendiente a la globalización. No obstante, una mirada general al currículo de estudios de formación docente de las especialidades mencionadas hace entrever que no necesariamente respondía a las aspiraciones antes expuestas, sino, en el fondo, obedecía más bien a una tendencia culturalmente asimilacionista y lingüísticamente homogeneizante en la cultura y lengua

oficial. Así, el tema de formación docente para responder con pertinencia cultural y lingüística quedaba mayormente sólo en las buenas intenciones y no se plasmaba en el currículo de estudios ni en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Ante esta realidad, a raíz de la participación de la UNASAM como ente ejecutor del Programa de Educación Bilingüe Intercultural del Ministerio de Educación (1998-1999), los docentes de la Facultad de Educación involucrados en dicho proceso vieron la necesidad de promover la formación de docentes con un enfoque intercultural y bilingüe para responder de manera más pertinente a la diversidad sociocultural y sociolingüística que caracteriza a la región Ancash. Así se empezó a reflexionar en la UNASAM sobre cómo la universidad debería responder al desafío de la diversidad e interculturalidad. Como resultado de dichas iniciativas y reflexiones, en la actualidad en la UNASAM se desarrollan programas de formación docente en educación intercultural bilingüe a nivel de pregrado (formación inicial) y postgrado a nivel de diplomado y maestría en educación intercultural bilingüe (formación continua).

#### **2.2.6.1. Formación inicial en EIB**

En lo que respecta a la formación inicial, en el año 2002 se cambia el nombre de la especialidad de Primaria a Primaria y Educación Bilingüe Intercultural (EIB), especialidad dirigida tanto a estudiantes quechuahablantes como a hispanohablantes. La implementación de dicha especialidad se sustentó en la propia existencia en la región Ancash de más del 36% de población indígena de cinco años a más y con un índice

de ruralidad de 40 a 60% en relación a la población total de la región (Chirinos 2001, López y Machaca 2008). En este contexto regional marcado por la diversidad cultural y lingüística, los nuevos profesores egresados de la UNASAM tendrían que ejercer la profesión docente con niños y niñas quechuahablantes, bilingües en quechua y castellano e hispanohablantes. Asimismo, la formación docente con enfoque intercultural y bilingüe se sustentó en la larga historia y tradición de programas y proyectos de educación bilingüe desarrollada, principalmente, en el sur andino peruano, así como en otros países vecinos como Ecuador y Bolivia.

En la actualidad, la especialidad de Primaria y EBI cuenta con estudiantes en formación y egresados. Existen cinco promociones de estudiantes que cursan sus estudios en diferentes semestres académicos. Asimismo, esta especialidad cuenta con 76 egresados, que a partir de 2007 han ido saliendo progresivamente hasta el 2010. De todos ellos, sólo un porcentaje mínimo está laborando en instituciones educativas rurales consideradas como bilingües e interculturales, la mayoría de ellos laboran en instituciones educativas particulares en la ciudad de Huaraz y en otras ciudades del Callejón de Huaylas. Además, existe un grupo de egresados que no están laborando en el sector educación sino en otros sectores y otros han visto por conveniente estudiar otra carrera profesional por la falta de oportunidades laborales en educación. Desafortunadamente, la Facultad de Ciencias Sociales, Educación y de la Comunicación no cuenta con un sistema de seguimiento a sus egresados

### **2.2.6.2. Formación continúa en EIB**

En lo que respecta a la formación continua o formación en servicio, la UNASAM en los años 90 empieza a implementar el Programa de Maestría en Educación con la mención de Docencia en Educación Superior, en convenio con la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. A fines de los '90 se crea la Escuela de Postgrado en la UNASAM que ofrece Maestría en Educación, así como en otras carreras y especialidades. En esta coyuntura desde la Facultad de Educación se promovió la formación continua de docentes en actividad en educación intercultural bilingüe para, de esta manera, solucionar la carencia de recursos humanos para la implementación y desarrollo de programas de formación docente en educación intercultural bilingüe; así como para reorientar la implementación de la EIB a nivel de las escuelas en el Callejón de Huaylas. En este marco, entre el 2004 y 2006 se implementó el Diplomado en Educación Intercultural Bilingüe dirigido exclusivamente a los docentes rurales en servicio, programa del cual egresaron dos promociones (70 profesores rurales) y se implementó en convenio con Diaconía y la Dirección Regional de Educación.

Los egresados del Diplomado en EIB son los que, hasta ahora, han aportado mejor al desarrollo de la EIB en la región Ancash y son los que han logrado posicionarse académica y profesionalmente en el ámbito regional. Así, a nivel de las UGELs y las comunidades, dichos docentes son reconocidos por su desempeño laboral, identificación con la comunidad, la lengua quechua y los elementos culturales locales; así

como también por realizar investigaciones y publicaciones de materiales educativos. Finalmente, la experiencia del Diplomado en EIB sirvió para que los docentes formadores continúen promoviendo la formación docente continua en EIB (Julca 2010, Julca y Nivin 2011).

En 2007, se crea la Maestría en Educación con mención en Educación Intercultural Bilingüe dirigida a profesores y otros profesionales quechuahablantes. En la actualidad, esta maestría cuenta con dos promociones egresadas (16 y 12 graduandos, respectivamente). Los graduandos se encuentran en la etapa de presentación y sustentación de sus tesis. En los procesos de implementación tanto del Diplomado en EIB como de la Maestría en EIB<sup>6</sup>, la participación de la ONG Diaconía como parte del convenio con la UNASAM ha sido fundamental sobre todo en lo financiero y asesoramiento técnico-pedagógico. La Maestría en EIB fue la receptora, básicamente, de los egresados de Primaria y EBI, así como del Diplomado en EIB. La generalidad de los estudiantes demuestra su compromiso con la especialidad, el enfoque educativo, el rescate, promoción y desarrollo de los elementos culturales y lingüísticos quechua-andinos.

Haciendo un balance de los programas de formación inicial (primaria y EBI) y continua (diplomado y maestría) en educación intercultural bilingüe desarrollado por la UNASAM, la lengua quechua ha sido incorporada en el currículo de estudios para su aprendizaje y

---

<sup>6</sup> La especialidad de Primaria fue creada con la nomenclatura de educación bilingüe intercultural (EBI), mientras que posteriormente, el Diplomado y la Maestría fueron creados con la nomenclatura de educación intercultural bilingüe (EIB), para dar mayor énfasis al componente cultural de la educación acorde con el desarrollo de la EIB en otros contextos latinoamericanos.

conocimiento sistemático de su estructura y funcionamiento, del mismo modo se han incorporado en el currículo ciertos contenidos relacionados con la literatura oral, tradiciones culturales andinas (música, canto, danza, etc.) en las asignaturas de educación intercultural, andinidad y otras. A pesar de estos cambios iniciales y logros importantes, -dice Julca (2010)- una mirada crítica hace entrever la necesidad de seguir innovando dichos programas y ampliar la inclusión no sólo de la lengua y de los elementos culturales visibles, sino también de los saberes y conocimientos locales, las concepción del mundo, del hombre y de la vida, formas propias de enseñar y aprender y de organización social, producción y transmisión de conocimientos, entre otros (*cf.* Montoya 2008).

Julca (2010) señala que una de las tareas pendientes en la UNASAM es la ampliación del enfoque intercultural en la formación de recursos humanos a todas las especialidades de educación y a las otras carreras profesionales dado que la población estudiantil universitaria está constituida mayoritariamente por estudiantes de extracción indígena-campesina. Los egresados de la UNASAM laboran en contextos marcados por la diversidad y para ello requieren estar preparados para responder con pertinencia previo análisis y comprensión de los procesos políticos, sociolingüísticos, culturales y psicológicos en los que los niños y niñas, así como los jóvenes indígena-campesinos y sus comunidades donde están inmersos. En concordancia con Jung (1994: 279), señalamos que estos procesos son colectivos e individuales a la vez, los cuales

implican tanto conocimientos como las motivaciones, los valores y las habilidades relevantes para desempeñarse en forma competente y segura en contextos específicos.

Actualmente, la UNASAM se encuentra en el proceso de autoevaluación y acreditación universitaria. En este marco, se concibe como uno de los propósitos fundamentales de la universidad el formar profesionales e intelectuales altamente competitivos y comprometidos con el desarrollo de sus pueblos, de la región y del país. Aun cuando un gran sector de docentes y autoridades universitarias aún no han logrado entender las ventajas de una propuesta curricular con enfoque intercultural, se ha empezado a reflexionar sobre el rol de la universidad ancashina en el contexto regional y nacional caracterizado por la diversidad inherente a su ser y la agobiante globalización.

### **2.2.7 Mejora educativa y calidad educativa**

La mejora educativa implica cambios cualitativos y cuantitativos en el sistema educativo. Estos cambios pueden estar directamente relacionados con nuevas formas de interacción en los procesos de enseñanza y aprendizaje, haciendo uso de materiales innovadores y creativos acorde al contexto laboral, implementación de un currículo diversificado que responda a las necesidades e intereses de la comunidad, docentes capacitados permanentemente entre otros que tienen que ver con el logro de competencias y capacidades de los estudiantes en lectoescritura y habilidades lógico matemáticas prioritariamente. Todo esto conduce a la calidad educativa.

El concepto de 'calidad' fue utilizado primeramente en el rubro de la economía y área industrial, hoy en día la competitividad se presenta cada vez más en las empresas, y de esta manera estar al nivel de los estándares internacionales de calidad, este concepto es citado cada vez por las instituciones dedicadas a la educación. Así, en la última década, la calidad se ha convertido en un concepto citado por las principales instituciones públicas y de servicios, se ha convertido en una meta que es buscada de una manera completa, ya que se ha considerado de forma común que lo que tiene "calidad" cubre con las expectativas del cliente, la calidad en general abarca todas las cualidades con las que cuenta un producto o un servicio, cuando sus características, tangibles e intangibles satisfacen las necesidades del usuario (monografías 2010).

El vocablo calidad constituye un criterio que de manera similar a la eficiencia o efectividad se utiliza para evaluar ciertas características de los procesos y logros de un sistema educativo basado en la comparación. Así, se diría que un programa educativo es de calidad después de comparar frente a los otros que no alcanzan dicha categoría. Además, la calidad admite ciertos matices de baja, media o alta calidad. La expresión calidad de la educación a veces se identifica con el rendimiento académico o la eficiencia externa o interna del sistema educativo. También es importante señalar que la calidad se suele identificar con los resultados y no con los procesos educativos (Delgado 1997).

Por su parte, Tedesco (1982) delimita el problema de la calidad educativa en términos de las demandas de la sociedad contemporánea, incluyendo

la actividad científica, la democratización y la recuperación de los valores culturales autóctonos. Asimismo, Tedesco refiere que el mejoramiento de la calidad educativa está relacionado tanto con la disminución del fracaso escolar como con la capacitación para acceder al mercado de trabajo.

En el caso de la educación peruana, en los últimos años se resalta la necesidad de avanzar en la consolidación de la educación en todos los niveles, donde se considera la evaluación del aprendizaje como un elemento importante, siendo la educación considerada la "columna vertebral" de las acciones del gobierno es hacer de la educación un gran proyecto nacional, considerando que esto conseguiría ampliar que los ciudadanos logren mejores niveles de calidad de vida.

Este trabajo presenta la aplicación del concepto de calidad orientado a un conjunto de acciones socioeducativas a seguir con el desempeño de los nuevos profesores formados bajo el enfoque intercultural y bilingüe en las zonas rurales del Callejón de Huaylas. Acciones que tienen que ver con la prestación de servicios educativos con niveles óptimos en áreas específicas donde interactúan alumnos, maestros, directivos, padres de familia y la comunidad en general. Considerar la calidad educativa como una meta a lograr en las zonas rurales con la formación y puesta a servicio de recursos humanos en EIB es un esfuerzo que compromete a la UNASAM, pero también a todos los elementos que conforman el ámbito social, económico, productivo, educativo, gubernamental, etc. En tal virtud, la comparación de propuestas y experiencias de formación

docente para encaminarse hacia el cumplimiento de los objetivos de calidad es sumamente importante. En esta medida se determina si los programas innovadores de formación docente son exitosos en función a que si contribuyen a mejorar la educación en las zonas rurales tanto cuantitativamente (mayor porcentaje de escolaridad de los niños campesinos) como cualitativamente (mayor identificación y tratamiento de los conocimientos propios, lengua, cultura y tradiciones y costumbres locales). Por consiguiente, el seguimiento de la política de calidad educativa en el Callejón de Huaylas nos introduce a la participación de las instituciones de educación superior como la UNASAM dentro del proceso de globalidad donde la educación forma una parte importante en el desarrollo de la sociedad del Callejón de Huaylas y la región Ancash en general.

### 2.3 Definición de términos

**Educación.** Cuando nos inscribimos en el paradigma de la interculturalidad y, por ende, en el de la educación intercultural, concebimos a la educación como el proceso destinado a favorecer la formación integral del educando a fin de que pueda convertirse en agente de su propio desarrollo y del desarrollo del grupo social del cual forma parte (Julca, 2005).

**Educación rural.** La noción de educación rural es la expresión de la ancestral diferencia entre lo que es el campo y la ciudad y que, por sí sola, connota una larga lista de desventajas, necesidades y problemas. La zona rural peruana es diversa y compleja por las particularidades geográficas, sociales, culturales y lingüísticas de los centros poblados, comunidades,

caseríos y estancias, unos ubicados en lugares inhóspitos y muy alejados de difícil acceso, acoge instituciones educativas multigrados con singularidades propias pero con problemas comunes como la precaria infraestructura, mobiliario y equipamiento inexistente; aislamiento, pobreza extrema en la población; altas tasas de desnutrición, problemas de salud, extra edad y retraso escolar en los alumnos (Hidalgo, 2008).

**Interculturalidad.** La interculturalidad es un proceso social de comunicación entre diferentes culturas que buscan revalorar y reafirmar su identidad de origen, lenguas, costumbres, credos, creencias y conocimientos sobre la biodiversidad. Asimismo, la interculturalidad supone tolerancia, frente a las diferencias étnicas, culturales y lingüísticas; aceptación positiva de la diversidad, respeto mutuo, búsqueda de consensos pero a la vez reconocimiento, aceptación y respeto frente al disenso; es decir, mayor democracia (López, 1999).

**Educación intercultural bilingüe.** La EIB es un enfoque político, educativo, crítico de construcción dialéctica orientada a conseguir democratización y reestructuración de las relaciones de poder, de respeto y el fortalecimiento de la diversidad sociocultural y lingüístico: para un desarrollo autónomo recuperando la tradición oral, las formas propias de enseñar y aprender y la cosmovisión de las diversas nacionalidades con la participación de la sociedad en su conjunto, buscando visibilizar las diferencias históricamente construidas para forjar igualdad de oportunidades en un contexto donde el ejercicio del poder sea equitativo, equilibrado, que genere conocimiento/ciencia y enfrentar el tema de la modernidad/postmodernidad

partiendo de los propio e incorporando aspectos positivos de otras culturas (PROEIB Andes, 2001). Además, la EIB pone énfasis en las culturas más que en sus medios de expresión: las lenguas (Bermejo, 2009).

**Formación docente.** En primer lugar, *formación* implica una acción profunda ejercida sobre el sujeto, tendiente a la transformación de todo su ser, que apunta simultáneamente sobre el saber hacer, el saber obrar y el saber pensar, ocupando una posición intermedia entre educación e instrucción. En segundo lugar, la formación docente es un proceso en el que se articulan prácticas de enseñanza y de aprendizaje orientadas a la configuración de sujetos docentes/enseñantes (Gorodokin, 2003).

**Formación inicial.** Es el programa donde el futuro docente adquiere las estrategias metodológicas necesarias, tales como procedimientos, técnicas o instrumentos para su desenvolvimiento profesional. Asimismo, en esta etapa el futuro docente profundiza en los conocimientos teóricos de la especialidad con el propósito de tener dominio en las materias que forman parte de carrera profesional (Carrasco, 2005).

**Formación continúa.** Se realiza después de la formación inicial y, por lo general, lo realizan los docentes que están en ejercicio de su profesión docente. Existen diferentes modalidades de formación continua que abarca desde cursos y cursillos hasta diplomados y segunda especialización como también las modalidades de más larga duración y de mayor exigencia académica como los estudios de maestrías y doctorados (Lozano 2002).

**Desempeño docente.** Es el conjunto de acciones técnico-pedagógicas, conductas, habilidades y destrezas cotidianas que realizan los docentes en el desempeño de sus funciones pedagógicas. El análisis de la función docente identifica las competencias y desempeños relevantes, correspondiente a las responsabilidades y tareas, inherentes al puesto que ejerce el docente. Comprende esencialmente aquello que los docentes necesitan “saber y saben hacer” para mejorar sostenidamente los procesos pedagógicos y la calidad de la enseñanza y por ende, elevar los niveles de aprendizaje de los estudiantes. Este enfoque con frecuencia se asocia con el establecimiento de estándares profesionales de enseñanza, los cuales “reflejan el conocimiento, las aptitudes, opiniones y disposiciones de los profesores que pueden ofrecer una enseñanza de alta calidad” (Ingvarson y Kleinhenz, 2006).

**Calidad educativa.** La educación es de calidad cuando está dirigida a satisfacer las aspiraciones del conjunto de los sectores integrantes de la sociedad a la que está dirigida; si, al hacerlo, se alcanzan efectivamente las metas que en cada caso se persiguen; si es generada mediante procesos culturalmente pertinentes, aprovechando óptimamente los recursos necesarios para impartirla y asegurando que las oportunidades de recibirla –y los beneficios sociales y económicos derivados de la misma– se distribuyan en forma equitativa entre los diversos sectores integrantes de la sociedad a la que está dirigida (Muñoz, 2003).

**Impacto.** Según el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (2009), el impacto es el efecto producido en la opinión pública por un acontecimiento, una disposición de la autoridad, una noticia, una catástrofe.

Aplicada a la formación docente en EIB, el impacto hace referencia a la opinión positiva o negativa de los pueblos involucrados y personas o grupos sociales involucrados con respecto a la actividad docente, calidad de enseñanza, logros de aprendizaje de los niños y niñas, uso de lenguas, etc. implementados por los docentes formados en EIB. Según la Universidad Centroamericana de Nicaragua (2006), *el impacto* es entendido como el grado de influencia interna y externa que posee un programa social, educativo o de otra índole. En el caso educativo, en el ámbito interno se percibe en los cambios que experimentan los estudiantes a su paso por los programas educativos, que se puede considerar como un mejor nivel cultural, mayores conocimientos sobre un área o tema, un grado mayor de reflexión y análisis, entre otras capacidades. Por su parte, en el ámbito externo se traduce en los aportes y transferencias que se realiza en las instituciones educativas en su región o comunidad. Esto se refiere a los resultados obtenidos por los docentes al paso de los programas tanto los diplomados como la maestría en la Universidad, traducidos en beneficios a su región o comunidad, lo cual se manifiesta en mejores servicios que pueda prestar el egresado brindando una educación de calidad. Todo ello resalta la importancia que adquiere la educación en las personas y los posibles resultados que les generan, lo anterior se traduce en beneficios personales como sociales.

**Impacto social de la educación.** Incluye indicadores en relación con el impacto de la educación más allá del sistema educativo, por ejemplo en el mercado laboral, en la equidad social y económica, y en el comportamiento

cívico, entre otros. Hace falta la definición de más fuentes de información (Roncal 2010).

### **Impacto de la Formación Docente Intercultural Bilingüe**

Se dice que hay impacto de la formación docente cuando un programa produce una alteración, favorable o desfavorable en el contexto educativo o algunos de los componentes de la educación. El impacto de un programa o proyecto sobre el contexto educativo es la diferencia entre la situación del contexto educativo futuro modificado, como se manifestaría como consecuencia de la realización del programa, y la situación de la educación futura como habría evolucionado sin la realización del programa. Es decir, la alteración neta que podría ser positiva o negativa en la calidad educativa. Entonces, el impacto de la formación docente en EIB se refiere a cambios en el contexto educativo producidos por la implementación de un programa de formación docente en educación intercultural bilingüe.

En adición, es importante anotar sobre la medición del impacto en el campo educativo. La medición del impacto educativo comprende: a) efectos sobre los estudiantes, claustro, administración, comunidad y entorno; b) mejoramiento profesional y humano; c) superación social; d) organización y prestigio alcanzados; e) servicios disponibles para estudiantes, profesores y comunidad. Estos aspectos puede ser valorado individualmente y que todos en su conjunto determinan el impacto (Couturejuzón, 2004: 6).

**Evaluación del impacto socioeducativo.** El estudio de los factores que intervienen en el éxito o fracaso de un programa social se viabiliza a través de

investigaciones interdisciplinarias y de evaluación. En el entendido de la existencia de una realidad diversa, compleja y cambiante, el sistema de educación en general y, la formación docente en particular, no pueden quedar ajeno a la necesidad de evaluación en términos de impacto, aceptación o negación por la sociedad, involucramiento o no de los agentes directamente involucrados en la educación como parte de los procesos sociales colectivos. La evaluación integral de un programa además del impacto también incluye la observación interna y externa del funcionamiento de dicho programa. En esa medida, una evaluación de impacto social y educativo de la formación docente permite informar, orientar o reorientar y mejorar las propuestas de innovación educativa en la formación docente, pero al mismo tiempo, el involucramiento de los diferentes actores sociales de las diferentes esferas sociales.

### III. MATERIALES Y MÉTODOS

#### 3.1. Tipo y diseño de investigación

Las investigaciones sobre el impacto de proyectos y programas educativos, por lo general se hacen, bajo el enfoque de las investigaciones cuantitativas. Las investigaciones de este tipo corresponden a las de series temporales debido a que exigen una serie de mediciones a intervalos periódicos continuadas. Teniendo en cuenta que los programas educativos como la educación intercultural bilingüe, que se enmarcan en el reconocimiento, valoración y fortalecimiento de la diversidad cultural, étnica y lingüística con calidad educativa exigen investigaciones de naturaleza cualitativa. Por ello, la presente investigación ha sido realizada bajo el enfoque cuantitativo complementado con el cualitativo por abordar el caso específico del impacto de programas de formación docente en EIB de la UNASAM y su implicancia en la calidad educativa en las zonas rurales del Callejón de Huaylas.

Esta investigación es aplicada y explicativa. Se considera aplicada porque está orientada a diseñar propuestas coherentes para la mejora de la formación docente en EIB a nivel de pregrado y postgrado y, es explicativa porque correlaciona dos o más variables. Por lo que se analiza y explica las relaciones de influencia entre las variables para conocer la estructura y la dinámica de desarrollo del programa EIB por medio de los egresados de pregrado y postgrado de la UNASAM. Así, esta investigación no es experimental, sino longitudinal porque abarca el estudio de impacto a lo largo de cinco años. Consideramos que con este tipo de investigación

hemos llegado a ‘medir’ las variables planteadas y se ha hecho un análisis e interpretación basada en la evaluación del impacto de los programas de formación docente en EIB de la UNASAM.

La presente investigación se ha realizado con datos empíricos a partir de las muestras recogidas por medio de encuestas y entrevistas de los agentes educativos en las cinco provincias del Callejón de Huaylas. Además, se ha complementado con el análisis documental de las fuentes técnico-pedagógicas por cada UGEL, así como una muestra de evaluación a los estudiantes del sexto grado.

En resumen, la presente investigación por su finalidad es aplicada; por su alcance temporal es seccional o sincrónica; por su profundidad es descriptiva; por su amplitud es macroeducativa; según su fuente es primaria; y por su carácter es cuantitativa y cualitativa.

### **3.2. Plan de recolección de la información y/o diseño estadístico**

La investigación comprendió tres etapas: (1) recopilación de datos, (2) procesamiento de datos y (3) análisis e interpretación de datos. La primera etapa correspondiente a la recopilación de datos se hizo en el trabajo de campo intensivo que se realizó después de la aprobación del proyecto de investigación en los lugares seleccionados. En cada uno de ellos se aplicó la encuesta a profesores egresados de la UNASAM, autoridades/especialistas de UGELs y padres de familia. Asimismo, se hizo entrevistas a profundidad a un grupo menor de los informantes antes señalados, previa identificación de los ‘mejores’ informantes. Además, se tomó una evaluación en las áreas de Comunicación y Matemática a los estudiantes del sexto grado de educación primaria. Adicionalmente, se ha

recabado información técnico-pedagógica de las diferentes UGELs consistentes en actas consolidadas de evaluación integral de educación primaria de menores desde el año 2005 hasta el 2010; así como, la nómina de las instituciones educativas EIB y las resoluciones correspondientes (2012).

### **3.2.1. Población**

La población objetiva estuvo conformada por un total de 543 agentes educativos conformado por los padres de familia de las instituciones educativas de la zona rural del Callejón de Huaylas en la que se desarrolla el programa de Educación Intercultural Bilingüe, egresados de la especialidad de Primaria y EBI, egresados de los programas de Maestría y Diplomado, autoridades/especialistas de EIB de las Unidades de Gestión Educativas Locales de las cinco provincias del Callejón de Huaylas y estudiantes del sexto grado del nivel primario.

### **3.2.2. Muestra**

Para la determinación del tamaño de la muestra de los agentes educativos se utilizó la siguiente fórmula:

$$n = \frac{Z^2 p q N}{E^2 (N-1) + Z^2 pq}$$

Donde:

Z = Nivel de confianza = 95%, equivalente a 1.96 según dato de tabla

p = probabilidad de éxito = 50%

q = probabilidad de fracaso = 50%

N = población (543)

E = margen de error = 5%

n = muestra (241)

Fórmula:

$$n = \frac{(1.96)^2 (0.50) (0.50) (543)}{(0.50)^2 (543-1) + (1.96)^2 (0.50) (0.50)}$$
$$n = 241$$

### CUADRO DE DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA

Grupo Muestral	Cantidad
Egresados de Primaria y Educación Intercultural Bilingüe	16
Egresados de Post Grado (Diplomado y Maestría en EIB)	40
Especialistas de Primaria/EIB de UGELs	06
Estudiantes del 6to grado de Educación Primaria	38
Padres de Familia	151
Total	241

### 3.3. Instrumento(s) de recolección de información

Los instrumentos de recolección de información estuvieron constituidos, básicamente, por los siguientes:

**La encuesta.** Esta técnica permitió recopilar información de la muestra, mediante el cuestionario. La recopilación de datos se realizó a través de preguntas que permitió medir los diversos indicadores de las variables de las hipótesis. Es decir, la encuesta permitió recopilar información de los agentes educativos para definir el problema y para probar la hipótesis. La validez y confiabilidad se concreta con

la estadística descriptiva, que se presenta con cuadros estadísticos representado por tortas.

**La entrevista semiestructurada** siguió una guía de preguntas abiertas sobre las opiniones, puntos de vista y apreciaciones de los agentes educativos sobre el nivel de satisfacción acerca de la aplicación del programa de educación intercultural bilingüe por los egresados de la UNASAM.

**La observación** estuvo acompañada de las anotaciones en notas o cuaderno de campo de los diferentes eventos observados.

**Análisis documental** se realizó con los documentos técnico-pedagógicos como resoluciones directorales de reconocimiento de las instituciones educativas EIB, actas de consolidado de notas. Así, como la evaluación aplicada a los niños y niñas del sexto grado de primaria.

### **3.4. Plan de procesamiento de la información y análisis estadístico de la información**

El procesamiento de los datos se inició paralelamente con el recojo de información (transcripción de las entrevistas) y la fase más intensiva se hizo una vez concluida con el recojo de datos y continuado con el análisis estadístico y su respectiva interpretación.

El procesamiento y análisis de la información comprendió las siguientes actividades: (1) organización de los datos, (2) categorización y codificación, (3) crítica de la información, (4) tabulación y (5) triangulación. El análisis y la interpretación de la información se realizaron numéricamente y textualmente en función a la perspectiva cuantitativa y cualitativa de la investigación.

Es importante señalar que el proceso del análisis de datos ha permitido relacionar y resumir un conjunto de variables que han permitido probar la hipótesis. Finalmente, la interpretación se realizó basada en las tablas estadísticas utilizando la estadística descriptiva confrontando con el análisis de los datos cualitativos procedentes de las entrevistas de profundidad.

#### IV. RESULTADOS

En este capítulo se presentan los datos, la descripción y el análisis de los mismos desde una perspectiva mixta cuantitativa y cualitativa sobre el impacto de los programas de formación docente en educación intercultural bilingüe (EIB) de la UNASAM en la calidad educativa en contextos rurales del Callejón de Huaylas. En primer lugar, se presentan los datos correspondientes a los egresados de pregrado (formación inicial) de la especialidad de Primaria y Educación Bilingüe Intercultural de la Facultad de Ciencias Sociales, Educación y de la Comunicación de la UNASAM; en seguida, se presenta los datos referentes a los egresados tanto del Diplomado en EIB como de la Maestría en EIB de la UNASAM (formación continua); a continuación se presentan los datos de los especialistas de primaria/EIB de las Unidades de Gestión Educativa Local del Callejón de Huaylas y, se concluye con los datos de los padres de familia de las diferentes instituciones educativas a lo largo del Callejón de Huaylas. Adicionalmente, se presenta los resultados de evaluación muestral a los niños y niñas del sexto grado de primaria y el análisis documental de las actas consolidadas de evaluación integral de los estudiantes del nivel primario.

Es preciso señalar que los datos cuantitativos obtenidos y analizados en primera instancia han sido complementados con datos cualitativos obtenidos mediante las entrevistas a profundidad realizadas a algunos informantes seleccionados de los egresados de Primaria y EBI, egresados del Diplomado en EIB y de la Maestría en EIB, padres y madres de familia y los especialistas de las Unidades de Gestión

Educativa (UGEL) del Callejón de Huaylas, así como con los documentos de informes de matrículas y de rendimiento académico. En tal virtud, los datos de las encuestas, ahora aparecen contrastados con datos cualitativos.

#### **4.1. Egresados de Primaria y Educación Bilingüe Intercultural**

Los egresados de la especialidad de Primaria y Educación Bilingüe Intercultural de la UNASAM desde el año 2007 hasta el 2010 suman 76<sup>7</sup>, de estos sólo el 50% aproximadamente han logrado titularse, de los cuales mínimamente laboran en las zonas rurales. La encuesta fue aplicada a 16 egresados de Primaria y EBI para obtener datos referentes al impacto social y educativo de la EIB en el Callejón de Huaylas. Estos datos han sido complementados y contrastados con entrevistas de profundidad realizadas a cuatro egresados<sup>8</sup> para obtener datos con respecto a la calidad de la formación docente que recibieron y el impacto social y educativo de la educación intercultural bilingüe.

##### **4.1.1. Formación profesional**

La percepción y la satisfacción de los egresados acerca de la formación profesional que recibieron en la especialidad de Primaria y Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en la UNASAM se expresan en los siguientes aspectos: vocación profesional, aprendizaje y dominio del quechua, conocimiento y práctica de la cultura andina, el currículo intercultural y metodología intercultural.

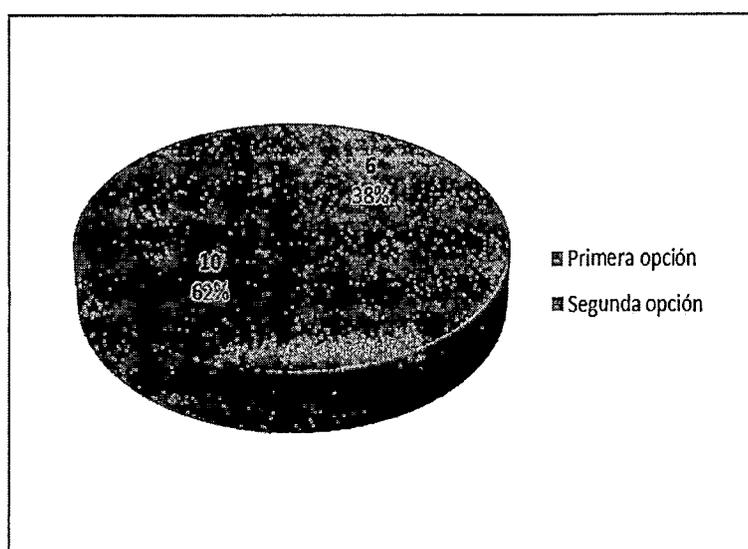
---

<sup>7</sup> En la Facultad de Ciencias Sociales, Educación y de la Comunicación de la UNASAM no existe un registro actualizado de egresados; tampoco existe un sistema de seguimiento a los egresados. No obstante, en el archivo de constancias de egresados que emite la Dirección de Escuela de Educación se constata que en el año 2007 egresaron 3, en el 2008 egresaron 12, en el año 2009 egresaron 34 y en el año 2010 egresaron 27.

<sup>8</sup> Para mantener el anonimato de los estudiantes entrevistados, usaremos los siguientes nombres: Jaime (entrevistado 1), Luis (entrevistado 2), Enrique (entrevistado 3) y Lucía (entrevistada 4).

En primer lugar, con respecto al fortalecimiento de la vocación profesional en el proceso de formación en la especialidad de Primaria y Educación Bilingüe Intercultural, las opiniones aparecen divididas debido a que existen un grupo de estudiantes que ingresaron por vocación y otro grupo de estudiantes que ingresaron por segunda opción en el proceso de admisión.

**GRÁFICO 01: OPCIONES DE INGRESO A PRIMARIA Y EBI**



Fuente: Elaboración propia

Por un lado, los estudiantes que ingresaron por primera opción y con vocación (38%) señalan que la formación en EIB les ha permitido fortalecer su vocación profesional convenientemente. Por otro lado, la mayoría de los estudiantes que ingresaron por segunda opción (62%) no se sienten muy convencidos con la propuesta educativa intercultural y bilingüe. Ellos refieren que al momento de iniciar al programa no sabían hablar el quechua y no tenían idea de lo que era la educación intercultural bilingüe. Este grupo de estudiantes estaban en desventaja frente a los que ingresaron por vocación y con conocimiento de la lengua quechua

y la cultura andina. Esta situación no mereció la atención respectiva por parte de los docentes. Pues, los docentes de la especialidad no planifican clases diferenciadas de acuerdo a los niveles de los estudiantes, sino en función de los que saben más. Por ello, los estudiantes se desmotivan y, consecuentemente, no les permite adquirir o fortalecer la vocación en esta carrera.

A partir de las entrevistas se pudo identificar algunos aspectos negativos que no permiten fortalecer la vocación en EIB, mas por el contrario el desgano. Los estudiantes entrevistados refieren la falta de buenos docentes especializados en EIB en la Facultad de Ciencias Sociales, Educación y de la Comunicación. Al respecto, por ejemplo Enrique, manifiesta:

*“Bueno, en la facultad faltan profesores de la especialidad, pues con los mismos docentes llevamos las pocas asignaturas de la especialidad. Además, los docentes usaban las mismas separatas no se renovaban y lo peor ni siquiera se analizaban críticamente solo nos dejaban tareas de comprensión. Además, imponían su criterio, no aceptaban nuestros puntos de vista. También, algunos docentes nos decían que nuestra especialidad no tenía futuro no era como la especialidad de inglés. También, los compañeros que ya habían egresado nos decían que no conseguían trabajo porque no había plazas para profesores de EIB y esto había sido verdad” (Huaraz, 14-05-12).*

Según el currículo de estudios aún vigente, en rigor existen, sólo tres asignaturas de especialidad: Interculturalidad, EBI I y EBI II. Las otras asignaturas son de formación general. En consecuencia, como señala Enrique, las tres asignaturas son insuficientes para fortalecer la vocación de los estudiantes, aun más cuando

ciertos docentes actúan de una manera poco apropiada desmereciendo a la especialidad.

En segundo lugar, sobre el aprendizaje y dominio en el habla, la lectura y la escritura del quechua, los egresados encuestados en su mayoría respondieron de manera poco favorable. Las entrevistas confirman esta apreciación de los estudiantes. Al respecto, Jaime refiere:

*“El profesor de quechua no tiene método, no lo entendíamos muy bien sus explicaciones, a lo menos lo que no hablan quechua pobrecitos sufrían mucho, incluso algunas compañeras llegaron a tener miedo al curso, con solo escuchar la palabra quechua decían que es una tortura. Al final, creo que no aprendieron muy bien la lengua, por eso estos compañeros no aplican la EBI donde trabajan, están más bien en las zonas urbanas nomás” (Carhuaz, 04-06-12).*

Esto implica que, la enseñanza y el aprendizaje de la lengua originaria necesitan ser revisada en términos de currículo de estudios, formación profesional del docente, metodología de enseñanza, materiales didácticos, uso de medios audiovisuales, actitudes de los estudiantes, entornos de práctica de la lengua. Además, teniendo en cuenta los criterios de ingreso a la universidad por primera o segunda opción es menester desarrollar programas diferenciados de enseñanza del quechua como lengua materna o como segunda lengua.

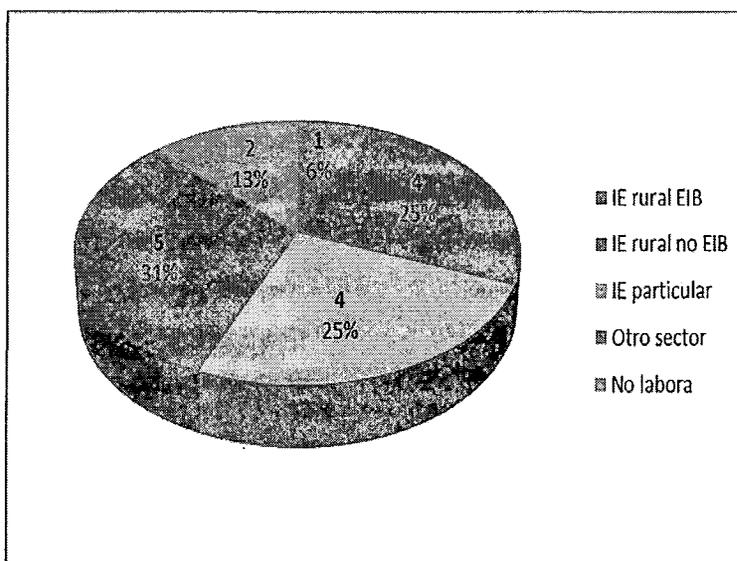
Finalmente, sobre aspectos relacionados con el aprendizaje de la cultura ancestral andina, el currículo intercultural, las metodologías interculturales y bilingües, los egresados señalaron que están convenientemente preparados. No obstante,

algunos refieren que les falta mayor reforzamiento, dado que en su actividad docente se enfrentan a realidades muy diversas y no tanto como cuando se les presentaba en sus clases durante su formación profesional.

#### 4.1.2. Impacto social y educativo

En primer término, es importante señalar que, los egresados de Primaria y EBI de la UNASAM en su gran mayoría no están laborando en las instituciones educativas de las zonas rurales del Callejón de Huaylas. Consecuentemente, tampoco están prestando servicios en las instituciones educativas EIB, porque ellos están laborando en las instituciones particulares de Huaraz y otras ciudades del Callejón de Huaylas. Además, algunos de ellos no están laborando ni siquiera en el magisterio sino en otros sectores. Pues, los egresados de Primaria y EBI tienen muchas limitaciones para conseguir un puesto de trabajo en la especialidad en que se formaron debido que no hay plazas docentes con dicha nomenclatura.

**GRÁFICO 02: SITUACIÓN LABORAL DE LOS EGRESADOS DE PRIMARIA EBI**



Fuente: Elaboración propia

Como se puede observar en el gráfico 02, de los 16 egresados encuestados, sólo cinco (31%) laboran en las instituciones educativas de las zonas rurales, de ellas, sólo una es considerada como EIB (6%). La cuarta parte de los egresados (25%) laboran en instituciones educativas particulares de Huaraz y otras ciudades del Callejón de Huaylas. El resto de los egresados, cinco (31%) no laboran en el sector educación, sino en otros sectores y otros dos (13%) están estudiando otra carrera. De los egresados que laboran en las instituciones educativas de las zonas rurales, regularmente solo una egresada desarrolla el enfoque intercultural bilingüe, el resto lo hacen por iniciativa propia porque las instituciones educativas donde laboran no están consideradas como EIB o porque a pesar que están consideradas como EIB no se desarrolla la EIB como una decisión institucional.

Los resultados de la encuesta y la entrevista sobre el impacto educativo y social de la educación intercultural bilingüe presentamos en los siguientes cuatro secciones: (a) Logro de aprendizaje de los niños y niñas, (b) Fortalecimiento de la lengua y cultura andina quechua, (c) Percepción de la satisfacción de los padres de familia sobre la EIB, (d) Percepción de las autoridades educativas sobre la EIB.

#### **a. Logro de aprendizaje de los niños y niñas**

Por una parte, los cinco profesores que laboran en las zonas rurales refieren que cuando enseñan en quechua, los niños y niñas responden mejor. Además, señalan que los niños y niñas participan más en las actividades de enseñanza y aprendizaje, así como en las actividades extracurriculares. No obstante, a excepción de una, los profesores señalan que, en rigor, no están implementando la EIB propiamente, sino sólo usan la lengua quechua para explicar algunos temas o

en su contrario para reforzar lo explicado en castellano. Optan por esta estrategia cuando se dan cuenta que los niños no han entendido como debido los temas desarrollados. Al respecto, el profesor Jaime mencionó:

*“Cuando enseño sólo en castellano, veo que mis niños no entienden completo. Pero, cuando les vuelvo a explicar en quechua lo entienden todo. Participan más, inclusive, se vuelven más preguntones. Yo he observado que en matemática rinden, inclusive, más que en comunicación porque los niños tienen problemas para la comprensión lectora. Entonces, en quechua aprenden mejor los niños” (Carhuaz, 04-06-12).*

Como se puede observar, a pesar que los docentes no están desarrollando propiamente la EIB, con el sólo uso ocasional de la lengua quechua para explicar ciertos temas y/o reforzar algunos temas desarrollados en castellano, los estudiantes muestran mejor comprensión de las lecciones, mayor participación y mejor desenvolvimiento. Según el profesor Jaime, los niños registran mejores logros de aprendizaje en el área de Matemática, antes que en Comunicación, pues los niños tienen dificultades para entender lo que leen. Esto implica, si realmente se implementara el programa EIB en las instituciones educativas, los logros serían mucho mejores.

Por otra parte, los otros trece profesores no opinan sobre el logro de aprendizajes con la implementación del programa EIB porque, sencillamente, no están implementando por no trabajar en instituciones educativas EIB. Al respecto, Lucía señala:

*“Es muy difícil conseguir trabajo, ya dos años estoy intentando pero nada. Es que para nuestra especialidad no hay plazas docentes. Además, piden experiencia, los que tienen más currículum ganan. Si no conseguimos trabajo cómo vamos a tener un buen currículum. Por eso, por ahora estoy trabajando ayudando a mi mamá no más en el mercado.*

*También algunos de mis compañeros que están trabajando no desarrollan EIB, solo creo uno o dos quizás” (Huaraz, 18-05-12).*

Lo que señala Lucía evidencia que muchos egresados de la especialidad de Primaria y EBI no están laborando en el magisterio y, los que laboran no implementan la EIB. Estos resultados preocupan y deben preocupar a los formadores en educación intercultural bilingüe, la FCSEC y la UNASAM en general. Pues, es lamentable que los recursos humanos formados en EIB no estén desempeñando sus funciones profesionales para lo que fueron formados debido a la falta de oportunidades laborales en su especialidad.

#### **b. Fortalecimiento de la lengua y cultura andina quechua**

Con relación a la pregunta, si en las instituciones educativas y en el Callejón de Huaylas en general, la implementación de la Educación Bilingüe Intercultural ha contribuido o está contribuyendo en el fortalecimiento de la lengua quechua y la cultura andina, más de la mitad de los encuestados manifiestan afirmativamente, pero el resto considera que los logros son poco efectivos. No obstante, es importante señalar que el posible fortalecimiento de la lengua y cultura quechua andinas no trasciende del ámbito escolar o comunal en la mayoría de los casos. Es decir, el uso de la lengua quechua y la práctica de las tradiciones andinas se dan sólo a nivel de las instituciones educativas, que en algunos casos, se reduce a las

sesiones de enseñanza y aprendizaje y, a nivel comunal. Es más, los niños y niñas hablan el quechua y practican las tradiciones culturales de su pueblo porque es el contexto social que los permite realizar, y así lo podrían hacer sin que se medie la educación intercultural bilingüe. Al respecto, Luis menciona:

*“Los niños cuando se les hablan en quechua hablan más y con más confianza; al inicio algunos tenían cierta vergüenza, pero al ver a sus compañeros ahora hablan más en quechua entre ellos y, a veces a nosotros también nos hablan en quechua. Cuando salen de su comunidad a las ciudades allí sí hablan castellano, sólo entre ellos muy despacio hablan quechua” (Yungay, 06-06-12).*

Entonces, el simple uso de la lengua y práctica de la cultura andina en el ámbito escolar no implica que se esté fortaleciendo ni la lengua ni la cultura, sino simplemente es la continuidad del uso natural de la lengua y cultura quechua que trasciende de las comunidades. Por lo tanto, fuera del contexto escolar y comunal no se observa tal ‘fortalecimiento lingüístico y cultural’ porque en la práctica no se logra incrementar mayor número de quechuahablantes y cultores de la cultura andina, tampoco se logra rescatar muchos elementos que se han perdido y se siguen perdiendo.

El hecho que los niños y niñas hablen más en quechua en las clases y en el entorno escolar, no implica necesariamente que se esté fortaleciendo la lengua quechua, sino es el contexto comunicativo del lugar que le permite dicho uso. Esto implica que amerita seguir bregando para que la EIB tenga resultados positivos más visibles no sólo a nivel de la escuela, sino también en el contexto

más allá de la escuela, es decir en el ámbito del Callejón de Huaylas y la región Ancash en general.

### **c. Satisfacción de los padres de familia sobre la enseñanza bilingüe e intercultural**

Los egresados encuestados consideran que los padres de familia no están de acuerdo ni que se enseñe en quechua ni los saberes de su pueblo a sus hijos porque ellos ya saben quechua y saben las costumbres y tradiciones culturales de su pueblo. Lo que necesitan los niños es aprender el castellano para que tengan éxito cuando salgan a las ciudades cuando sean jóvenes. Saber sólo quechua les condena a quedarse en la comunidad y vivir en la pobreza. Además; algunos padres suelen manifestar que el quechua no les sirve y que algunos profesores les han dicho que el quechua es atraso.

Sin embargo, algunos padres y, mayormente, las madres de familia consideran que sus hijos aprenden más rápido cuando les enseñan en quechua. Por ello consideran a la EIB como buena, aunque la enseñanza no sólo debe ser en quechua, sino en quechua y en castellano. Además, no sólo uno o dos profesores deben desarrollar la EIB, sino todos los docentes deberían de implementar y desarrollar el enfoque intercultural y bilingüe.

En rigor, la EIB a la manera cómo se está llevando a cabo: reforzamiento de algunos aspectos de la clase en quechua, la traducción de ciertos tópicos al quechua, uso del quechua por parte del docente sólo a nivel oral, etc. implica que la EIB se está desarrollando como una actividad voluntaria del docente porque en las instituciones educativas no se implementa el programa EIB. La actividad y

actitud voluntaria de los docentes no son sistemáticas, ni están programadas. Por lo tanto, la educación intercultural bilingüe llevada a cabo así, poco o nada contribuye para el desarrollo de la lengua y la cultura andina, tampoco para el aprendizaje sistemático del castellano. Inclusive, esa forma de enseñanza antes que permitir el aprendizaje significativo y productivo de ambas lenguas lo que posibilita es la mezcla de códigos con resultados de un aprendizaje del quechua interferido, así como del castellano interferido de los niños y niñas.

#### **d) Percepción de las autoridades educativas sobre la EIB**

Los encuestados y entrevistados coinciden en señalar que, por lo general, no hay mayor interés por el desarrollo de la educación intercultural bilingüe por parte de las autoridades (directores de las instituciones educativas, especialistas y otros). Con excepción de algunos especialistas que muestran cierta preocupación por la revaloración de la lengua y la cultura andinas, otras autoridades parecen desconocer o no le dan la debida importancia. Por el contrario, este grupo de autoridades, incluso, piensan que la educación intercultural bilingüe no aporta al desarrollo de los pueblos indígenas. Además, según las autoridades, los padres ya no quieren que les enseñen quechua a sus hijos, la prioridad de ellos es que aprendan el castellano, pero un 'buen castellano'. Otros encuestados prefirieron no contestar a esta pregunta por desconocer la percepción y opinión de las autoridades educativas.

#### **4. 2. Egresados del Diplomado en EIB y de la Maestría en EIB**

Los egresados tanto del Diplomado en EIB como de la Maestría en EIB tuvieron como condiciones previas de ingreso a los respectivos programas de ser docentes

en actividad profesional en las zonas rurales del Callejón de Huaylas, tener experiencia de trabajo con el enfoque educativo intercultural y bilingüe, tener dominio oral y escrito de la lengua quechua, entre otros. Éstas se constituyeron como requisitos básicos para involucrarse en los programas de formación continua en EIB.

La población de egresados en el Diplomado en EIB es de 70 y de la Maestría en EIB es de 28, haciendo un total de 98 egresados en los programas de formación continua. De ellos, la población encuestada estuvo constituida por 40 profesores, 28 egresados del Programa de Diplomado en Educación Intercultural Bilingüe (Programa que fue implementado para los profesores en ejercicio en el ámbito rural del Callejón de Huaylas) y 12 egresados de la Maestría en Educación, mención Educación Intercultural Bilingüe (6 de la primera y 6 de la segunda promoción, respectivamente). La encuesta fue complementada con una entrevista a profundidad realizada a ocho profesores, tres egresados del Diplomado en EIB, dos egresados de la Maestría en EIB y tres egresados<sup>9</sup> tanto del Diplomado como de la Maestría en EIB.<sup>10</sup> Con estos instrumentos se han obtenido datos referentes a la satisfacción sobre la formación profesional continua en EIB y el desempeño laboral; así como sobre el impacto educativo y social de los programas de Diplomado en EIB y la Maestría en EIB desarrollados por la escuela de Postgrado de la UNASAM.

---

<sup>9</sup> Para mantener el anonimato de los entrevistados, usaremos los siguientes nombres ficticios: Leonardo, Leandro y Leopoldo (egresados del Diplomado en EIB), Mario y Margarita (Egresados de la Maestría en EIB) y Cesáreo, Nélica y Carola (egresados del Diplomado en EIB y de la Maestría en EIB).

<sup>10</sup> Aproximadamente el 90% de los egresados del Diplomado en EIB continuaron con los estudios de Maestría en EIB, ambos programas estuvieron dirigidos, prioritariamente, a los docentes en actividad docente en las zonas rurales del Callejón de Huaylas.

#### 4.2.1. Formación profesional y desempeño laboral en EIB

Tanto los egresados del Diplomado en EIB como los de la Maestría en EIB coinciden en señalar que los estudios realizados en EIB han contribuido en su formación profesional y desempeño laboral de manera considerable. En ambos casos, los docentes lograron profundizar y fortalecer aspectos relacionados con las habilidades de hablar, leer y escribir en quechua, la producción de textos en quechua, el tratamiento intercultural de la diversidad lingüística y cultural, el manejo del currículo intercultural y las estrategias didácticas. Al respecto, Leandro refiere:

*“El Diplomado me ha sido muy útil para profundizar lo poco que sabía sobre la EIB. Nosotros tuvimos muy buenos profesores y casi todos eran especialistas en EIB y tenían mucha experiencia por haber trabajado en el Ministerio de Educación y el extranjero como la profesora Blanca Encinas, Hilda Shumashi, el profesor Félix Julca, Leonel Menacho y otros más. Nuestros cursos eran de EIB netamente. Ahí aprendimos bastante y eso lo aplicamos con nuestros niños en nuestras instituciones educativas”*  
(Huaraz, 23-05-12).

Por su parte, Nélida añade:

*“Siento mucho respeto por la EIB porque así me enseñaron en el Diplomado y la Maestría. Y, gracias, a eso ahora trabajo en la UGEL como especialista y desde aquí sigo inculcando para que la EIB triunfe en Huaraz en Ancash. Yo cuando ingresé al Diplomado sabía algo de interculturalidad, pero mis profesores me enseñaron nuevas cosas más*

*sobre cómo producir textos en quechua con los niños, entender mejor la interculturalidad y trabajar en nuestra diversidad valorando nuestras herencias ancestrales como la lengua, la cultura, las costumbres, formas de vivir en el campo” (Huaraz, 08-06-12).*

Como se puede observar en las citas, tanto el Diplomado en EIB y la Maestría en EIB; han sido importantes para fortalecer y profundizar en la formación teórica y la puesta en práctica de lo aprendido en el desempeño laboral de los egresados. En ambos programas, el currículo de estudios fue estructurado desde un enfoque intercultural y bilingüe. Por ello, todos los cursos tenían un componente altamente intercultural y bilingüe. Además, la interculturalidad se constituía como el eje transversal de la formación continua en EIB. Del mismo modo, la plana docente en su mayoría estuvo conformada por profesionales con formación profesional en EIB a nivel de Postgrado en el Perú y el extranjero (Julca y Nivin 2011). En adición, ambos programas estuvieron financiados por Diaconía, hecho que permitió contratar a los mejores docentes, elaboración y publicación de materiales de enseñanza, entre otros. Todos estos factores contribuyeron para el éxito de los programas de formación continua en EIB implementados por la Escuela de Postgrado de la UNASAM. Además, la formación continua recibida les ha posibilitado un mejor desempeño laboral y mejor posicionamiento en su respectiva institución educativa, la UGEL y el magisterio regional.

#### **4.2.2. Impacto educativo y social**

En la encuesta a egresados los ítems han estado orientados mayormente a conocer las percepciones sobre el impacto social y educativo que ha posibilitado la implementación de la propuesta educativa con enfoque intercultural y bilingüe.

Esto debido a que los egresados como ex estudiantes del Diplomado y de la Maestría en EIB de la UNASAM y, al mismo tiempo, profesores en ejercicio en el Callejón de Huaylas tienen la experiencia directa sobre la implementación de la EIB y las percepciones que se tienen desde la visión de los diferentes agentes educativos como las autoridades educativas, otros docentes, padres de familia y la comunidad.

Los resultados de la encuesta y la entrevista sobre el impacto educativo y social de los programas de formación continua en EIB de la UNASAM en el ámbito del Callejón de Huaylas presentamos en los siguientes cuatro secciones: (a) Logro de aprendizaje de los niños y niñas, (b) Fortalecimiento de la lengua y cultura andina quechua, (c) Percepción de la satisfacción de los padres de familia sobre la EIB, (d) Percepción de las autoridades educativas sobre la EIB.

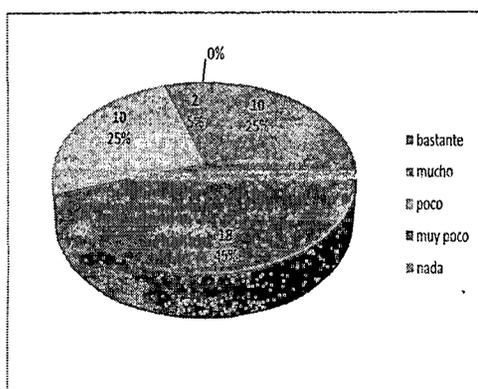
#### **a. Logro de aprendizaje de los niños y niñas**

La mayoría de los encuestados refieren que con la implementación de la EIB los logros de aprendizaje de los niños y niñas quechuahablantes han sido muy significativos. Es decir, la enseñanza en su lengua materna quechua a partir de los conocimientos y prácticas culturales locales ha posibilitado mejores logros cognoscitivos y actitudinales de los estudiantes. Dichos logros se han manifestado año a año a medida que los profesores iban experimentando la enseñanza bilingüe e intercultural. Por ello, los encuestados destacan con alto porcentaje de respuestas las alternativas correspondientes a “bastante” y “mucho”, pero diferenciando entre Comunicación y Matemática con mejores logros en las matemáticas.

## GRÁFICOS PARA MEDIR LA CALIDAD EDUCATIVA

GRÁFICO 03: LOGRO DE APRENDIZAJE

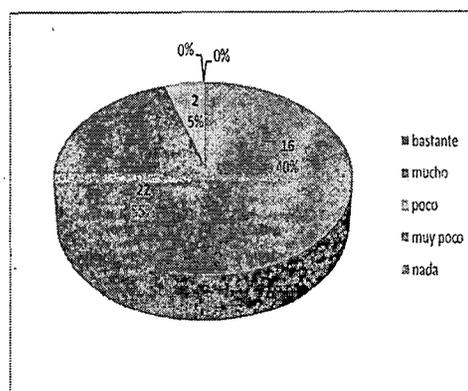
EN COMUNICACIÓN



Fuente: Elaboración propia

GRÁFICO 04: LOGRO DE APRENDIZAJE

EN MATEMÁTICA



Fuente: Elaboración propia

Como se puede ver en los gráficos de medición de la calidad educativa, los egresados señalan que la EIB contribuye significativamente en el aprendizaje y rendimiento de los niños y niñas de las zonas rurales quechuahablantes en las áreas de Comunicación y Matemática, con significativa preponderancia de la segunda. Así, el 70% de los encuestados consideran que el logro de aprendizaje en el área de Comunicación está entre “bastante” y “mucho”, mientras que en el área de Matemática el 95% de los encuestados consideran entre “bastante” y “mucho”. Sólo un grupo pequeño de profesores que conforman el 30% mencionan que el aporte de la EIB en el logro de aprendizajes en el área de Comunicación es mínimo (“poco” y “muy poco”). Por otra parte, con respecto a los logros de aprendizaje en el área de Matemática sólo el 5% considera que es “poco”. Esto implica que con la implementación y el desarrollo de la EIB, los niños y niñas registran mejores logros de aprendizajes. Al respecto, Mario señala que:

*“Cuando se les enseña a los niños en quechua, ellos entienden mucho mejor. Además, ellos participan muy activamente, a lo menos cuando desarrollamos las clases sobre sus costumbres y tradiciones en quechua, los niños y niñas se desenvuelven muy bien. Antes cuando enseñaba sólo en castellano mis niños tenían problemas, por eso reforzaba un poquito en quechua para que entiendan mejor. Pero, ahora con la EIB hago clases más en quechua y los niños y niñas responden muy bien. Con la EIB ha mejorado el aprendizaje de los niños en las diferentes áreas, aunque focalizamos más en Comunicación y Matemática, pero mejores logros en Matemática” (Caraz, 11-06-12).*

Por su parte, Margarita refiere:

*“Con la EIB los niños aprenden mejor porque se les enseña en su lengua materna. Pues, los niños entienden mejor cuando se les habla en quechua, pero cuando lo haces solo en castellano tienen dificultades. Por eso en ambos se debe enseñar a los niños; así sacan buenas notas. Asimismo, con la EIB los niños elevan su autoestima” (Recuay, 18-06-12).*

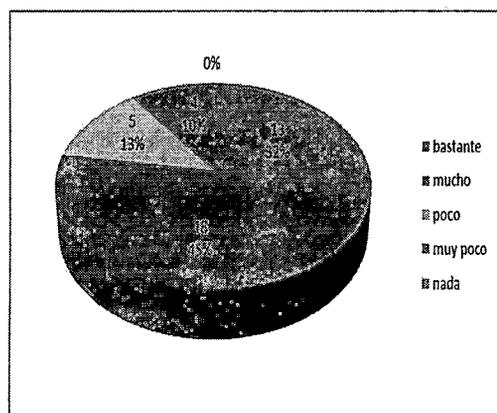
Las entrevistas confirman los resultados obtenidos mediante la encuesta. En rigor, los informantes señalan que con la implementación de la EIB, los niños y niñas registran mejores logros aprendizajes y sus logros se expresan en buenas calificaciones, principalmente en matemática. Existen estos resultados aun cuando los entrevistados hacen entrever que no se estaría desarrollando una EIB planificada y de modo sostenido, sino se reduce mayormente a la enseñanza en quechua sólo para reforzar algunos contenidos que no quedan claros con la explicación en castellano. En resumen, el enfoque educativo intercultural y

bilingüe posibilita a que los niños y niñas aprendan más y mejor, así como desarrollen su autoestima valorando positivamente su propia persona, cultura, lengua, entre otros, aun cuando no se implementa responsablemente la educación intercultural bilingüe.

**b. Fortalecimiento de la lengua y cultura quechua andinas**

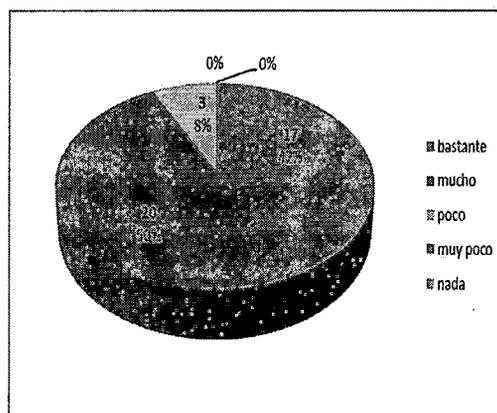
La formación continua en el Diplomado en EIB y la Maestría en EIB ha contribuido muy positivamente para que los profesores en ejercicio en las zonas rurales realicen un trabajo más comprometido para la valoración, uso y desarrollo de la lengua quechua y las tradiciones culturales andinas.

**GRÁFICO 05: FORTALECIMIENTO DE  
DEL QUECHUA**



Fuente: Elaboración propia

**GRÁFICO 06: FORTALECIMIENTO DE  
LA CULTURA ANDINA**



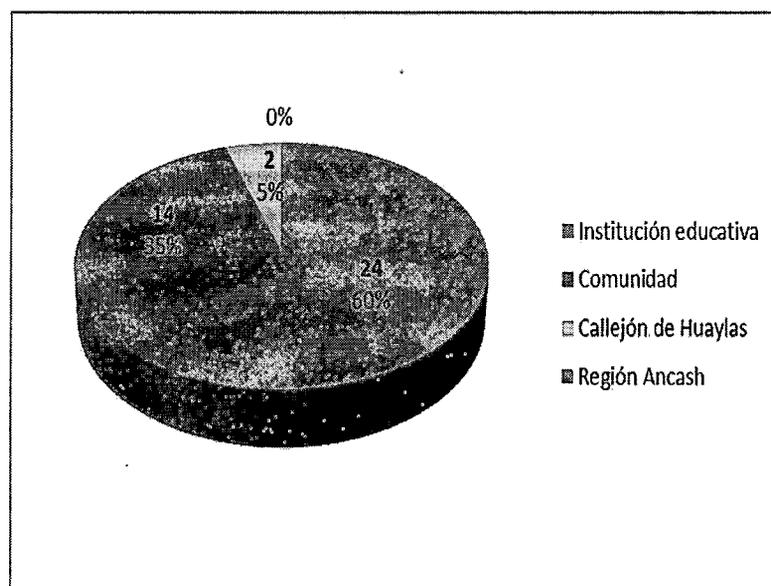
Fuente: Elaboración propia

Según los gráficos 05 y 06, el desarrollo de la EIB ha contribuido significativamente (“bastante” y “mucho”) en el fortalecimiento de la lengua quechua (77%) y de la cultura andina (92%). Sólo un porcentaje mínimo considera que la EIB ha contribuido “poco” o “muy poco” en el fortalecimiento del quechua (23%) y “poco” (8%) en la valoración y fortalecimiento de la cultura

andina. Como se puede observar, en todos los casos la EIB ha contribuido en la valoración, práctica y fortalecimiento de la lengua y cultura quechua andinas.

No obstante, es importante distinguir el contexto de mayor valoración, uso y fortalecimiento de la lengua y cultura quechua andinas. En ambos casos, el fortalecimiento, la mayor valoración, la mayor práctica del quechua y los elementos culturales andinos se dan sólo a nivel del contexto escolar y comunal más no a nivel más amplio. Esto implica que a nivel general, la práctica tanto del quechua como de la cultura ancestral andina se circunscribe mayormente al contexto escolar y comunal, mas no a nivel del Callejón de Huaylas.

**GRÁFICO 07: CONTEXTOS DE FORTALECIMIENTO Y PRÁCTICA DE LA LENGUA Y CULTURA QUECHUA ANDINAS**



Fuente: Elaboración propia

A pesar que los docentes egresados del Diplomado y Maestría en EIB consideran que la EIB ha contribuido para el fortalecimiento, valoración y mayor práctica del

quechua y los elementos culturales andinos, dichos logros se circunscriben solamente a los ámbitos escolar y comunal. Pues, no ha trascendido a contextos más amplios del Callejón de Huaylas y mucho menos a nivel regional.

Las entrevistas confirman dicha percepción de los egresados y atribuyen a la falta de trabajo más comprometido de los docentes, de las autoridades educativas y políticas y también a la falta de participación de los padres de familia. Además, como no existe un sistema de seguimiento, monitoreo y asesoramiento a los docentes que trabajan en las zonas rurales y en las instituciones educativas signadas como EIB, los docentes realizan un trabajo pedagógico intercultural elemental. Incluso, otros no desarrollan EIB porque por la oposición de algunos padres y la falta de supervisión educativa. Al respecto, Leopoldo manifiesta:

*“Cuando uno trabaja comprometidamente con la EIB, este programa da buenos resultados. Por ejemplo, desde que yo vengo trabajando con EIB mis niños y niñas responden muy bien. Antes... los niños tenían vergüenza hablar en quechua, pero ahora ellos usan más quechua en la escuela, a veces incluso entre ellos mismos hablan puro en quechua no más, aunque un poco mezclado con el castellano” (Yungay, 06-06-12).*

Por su parte, Cesáreo refiere:

*“Yo observo que en la institución educativa los niños y niñas hablan su quechua, valoran los saberes y conocimientos ancestrales, cantan con orgullo canciones quechuas. Pero cuando salen fuera de la comunidad, van a Huaraz o a otros pueblos hablan en castellano pareciera que tuvieran*

*vergüenza ante los castellano hablantes porque en esos lugares se habla mayormente castellano” (Huaraz, 01-06-12).*

Finalmente, Carola afirma:

*“En las escuelas rurales donde se implementa la EIB con profesores bien comprometidos se ve que el quechua se está usando más y hay mayor valoración de sus conocimientos locales. Pero a nivel más general, los logros no son muy visibles porque los propios quechuahablantes en las zonas urbanas hablan más en castellano y solo de vez en cuando en quechua. Por ejemplo, los que se van a estudiar en la secundaria hablan solo en castellano porque no hay EIB para la secundaria. Yo diría que el quechua sigue en las zonas rurales, aunque en algunas comunidades más cercanas a la pista o a las ciudades y en las zonas urbanas el castellano es la lengua que predomina” (Carhuaz, 04-06-12).*

Las entrevistas hacen entrever que la EIB tiene logros significativos en lo que concierne a la enseñanza y uso de la lengua quechua para su mantenimiento y revitalización a nivel de aula y de la institución educativa. Estos resultados animan a que se siga trabajando en el fortalecimiento del quechua e identificar las razones de el por qué algunos docentes tienen ciertas limitaciones para lograr dicho propósito. Sin embargo, el fortalecimiento de la lengua quechua sólo se da a nivel micro (instituciones educativas), pero a nivel macro no tiene mayor repercusión. Los factores que limitan el fortalecimiento del quechua y la cultura andina, en algunos casos, radican en el desempeño profesional de algunos profesores. Pero, también en otros casos obedece a cuestiones mucho más integrales como, por ejemplo, la migración del campo a la ciudad, la inexistencia

de programas de EIB para el nivel secundario y para las zonas urbanas, entre otras.

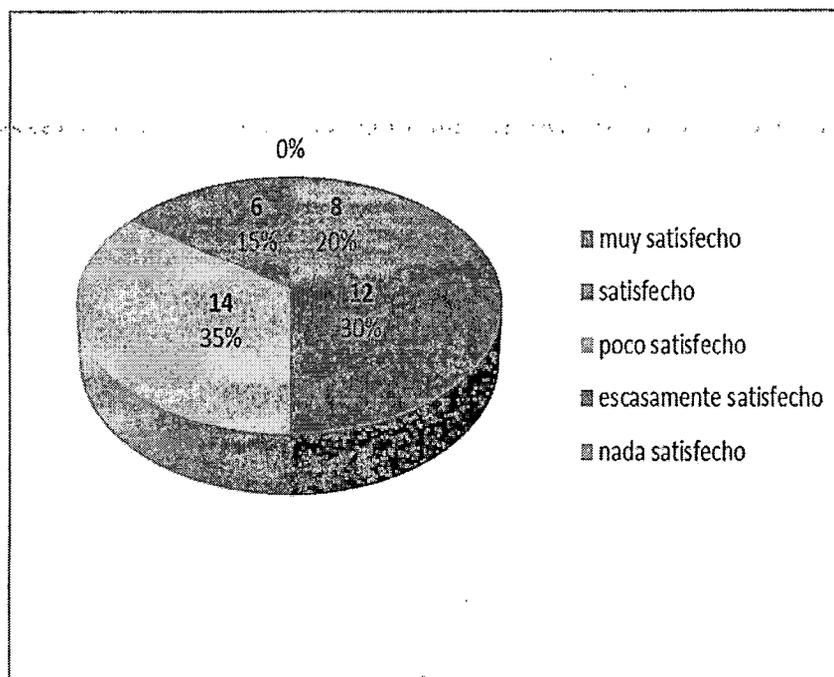
En resumen, a nivel macro todavía los logros de la EIB en lo referente al fortalecimiento, valoración y práctica de la lengua y cultura andina quechuas son poco o nada visibles en comparación con los logros a nivel micro (sesiones de clases a nivel de aula, instituciones educativas y la comunidad). Esto implica que se necesita seguir trabajando para los logros más significativos de la educación intercultural bilingüe que conlleve al incremento del número de quechuahablantes, así como la valoración y práctica de los elementos culturales ancestrales en ámbitos más allá de la escuela y la comunidad.

### **c. Satisfacción de los padres de familia con la enseñanza bilingüe e intercultural**

Con respecto a la satisfacción de los padres de familia con relación a la enseñanza con enfoque intercultural y bilingüe desde la perspectiva de los docentes, los resultados mayoritarios están compartidos entre las alternativas correspondientes a “satisfecho” y “poco satisfecho”. Como se puede ver en el gráfico que sigue; por un lado, la mitad de los encuestados señalan estar “muy satisfechos” (20%) y “satisfechos” (30%). Por otro lado, la otra mitad de los encuestados refieren que los padres están “poco satisfechos” (35%) y “escasamente satisfechos” (15%). Estos datos hacen entrever que en la opinión de los profesores encuestados, los padres de familia no están contentos con el programa EBI. Esto implica que dicho programa requiere de ciertos reajustes en la difusión del enfoque educativo bilingüe e intercultural, sensibilización de los agentes educativos, mayor

capacitación y compromiso de los profesores, así como de la sociedad civil en general en el reconocimiento y valoración de sus recursos culturales y tradiciones.

**GRÁFICO 08: SATISFACCIÓN DE LOS PADRES DE FAMILIA CON LA EIB**



Fuente: Elaboración propia

Los datos de las entrevistas confirman la percepción de los encuestados con respecto a la satisfacción de los padres de familia con la EIB. Al respecto, Margarita manifiesta:

*“Muchos padres de familia no están de acuerdo con la EIB, principalmente, los varones exigen que se les enseñe a sus hijos el castellano porque sus hijos ya saben quechua. En algunos casos suelen decir así porque los profesores realmente no les explican a los padres en qué consiste la EIB, ellos creen que la EIB es solo hablar en quechua y eso no es así. También algunos profesores que no llevan EIB, incluso, algunos que se han*

*capacitado en EIB, influyen en los padres de familia para que se opongan, porque para ellos les resulta más fácil trabajar en castellano” (Recuay, 18-06-12).*

Estos datos muestran que la educación intercultural bilingüe aún no ha tenido un impacto educativo y social positivo en el contexto más allá del ámbito áulico y escolar. En rigor, los padres de familia necesitan ver resultados positivos en la educación de sus hijos para aprobar y/o rechazar las propuestas educativas. En el caso de la EIB, la situación es un tanto difícil dado que a más de una década de su implementación en el Callejón de Huaylas los resultados aún no satisfacen a los usuarios del programa, los padres de familia.

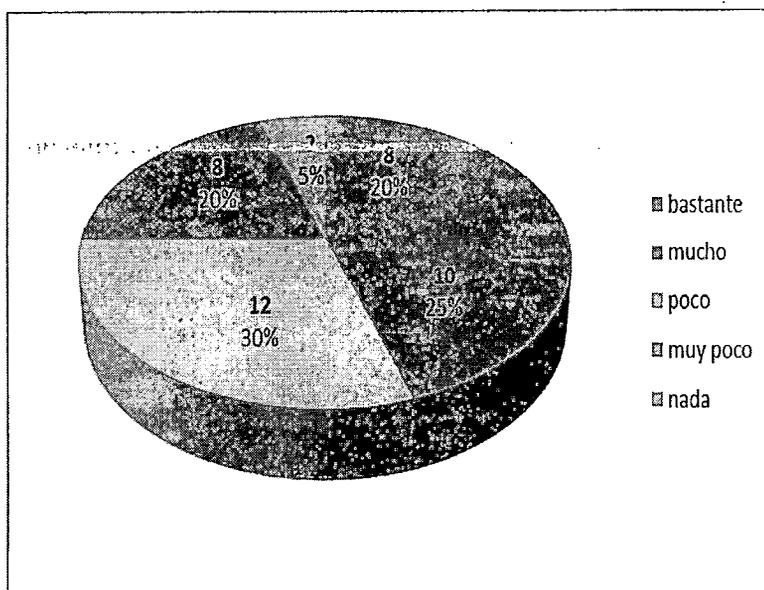
Estos resultados no son concordantes con las opiniones vertidas con respecto al logro de aprendizaje de los niños y niñas, así como el fortalecimiento de la lengua y cultura andina quechuas desarrolladas en las subsecciones (a) y (b). Esto implica que la EIB en la práctica no está logrando buenos resultados y, por lo tanto, el impacto educativo y social de la EIB aún es limitado al entorno escolar, y no ha logrado trascender a nivel comunal, distrital, provincial y regional.

#### **d. Percepción de las autoridades educativas sobre la EIB**

Según los encuestados, los logros de la propuesta educativa intercultural y bilingüe para las autoridades educativas (directores de las instituciones educativas, especialistas de las Unidades de Gestión Educativa Local, entre otros) son relativamente poco positivos. Así, en el gráfico 09, el 45% de los encuestados piensan que los logros de la EIB para las autoridades educativas oscilan entre “bastante” (20%) y “mucho” (25%). Mientras el 30% considera “poco”, el 20%

“muy poco”. Y, el 5% considera que la EIB aún no ha tenido ningún logro positivo.

**GRÁFICO 09: LOGROS DE LA EIB SEGÚN LAS AUTORIDADES EDUCATIVAS**



Fuente: Elaboración propia

Como se puede ver, las cifras del gráfico muestran claramente que la EIB aún no tiene considerables logros y, consecuentemente, aún no ha logrado impactar en las autoridades educativas y por extensión tampoco en la sociedad civil del Callejón de Huaylas.

#### **4.3. Especialistas de las Unidades de Gestión Educativa Local**

A nivel del Callejón de Huaylas existen seis especialistas de EIB (uno de la Dirección Regional de Educación y cinco de las Unidades de Gestión Educativa Local, UGEL). En este caso, se encuestaron y entrevistaron a la totalidad de los especialistas de EIB. La encuesta y la entrevista estuvieron orientadas para

obtener información con respecto a sus percepciones acerca del impacto social y educativo que ha generado el enfoque educativo intercultural y bilingüe a través de los recursos humanos formados en EIB en la UNASAM, tanto a nivel de pregrado (formación inicial) como a nivel de postgrado (formación continua: Diplomado y Maestría en EIB).

Es importante señalar que los especialistas de EIB no son seleccionados de acuerdo al perfil que requiere el programa EIB, sino obedece mayormente a cuestiones políticas. Por lo mismo, dichos especialistas no tienen una permanencia duradera, sino son cambiados frecuentemente. Por lo tanto, sólo tres docentes que vienen ejerciendo el cargo de especialistas tienen formación profesional en EIB, como egresados de los programas de Diplomado y Maestría en EIB de la UNASAM.

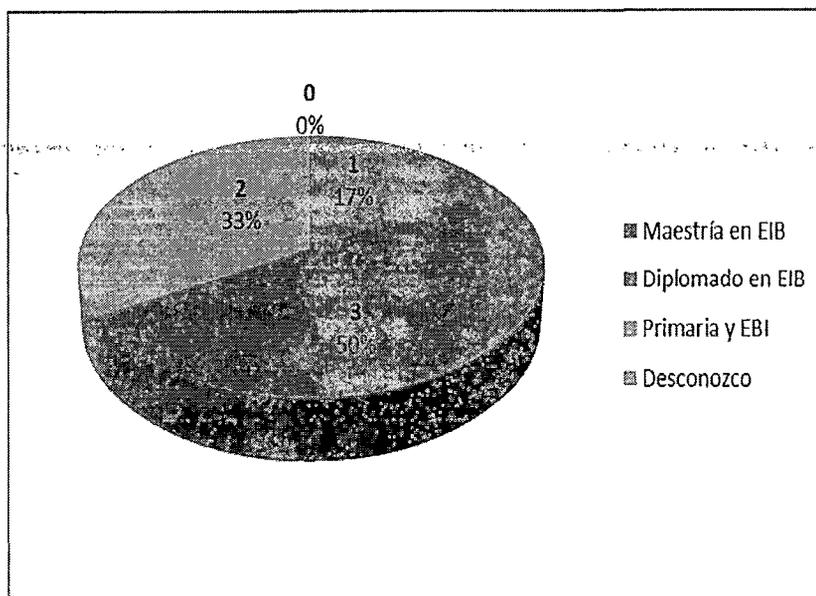
#### **4.3.1. Recursos humanos formados en EIB**

Con respecto a los recursos humanos formados en educación intercultural bilingüe, los especialistas de las UGELs refieren sólo a los egresados de los programas de formación continua, el Diplomado y la Maestría en EIB.

Como se puede ver en el gráfico que sigue, los especialistas encuestados refieren que los profesores de EIB se formaron en el Diplomado en EIB (50%) y en la Maestría en EIB (17%). Alrededor de la tercera parte de los especialistas (33%) desconocen si los docentes rurales tienen formación en educación intercultural bilingüe, por lo mismo también desconocen el programa y la institución formadora. Estos datos reflejan que, realmente, quienes están trabajando -de alguna manera- con el enfoque intercultural bilingüe son los egresados del

Diplomado y la Maestría en EIB, más no los egresados del pregrado de la especialidad de Primaria y EBI.

**GRÁFICO 10: RECURSOS HUMANOS FORMADOS EN EIB**



Fuente: Elaboración propia

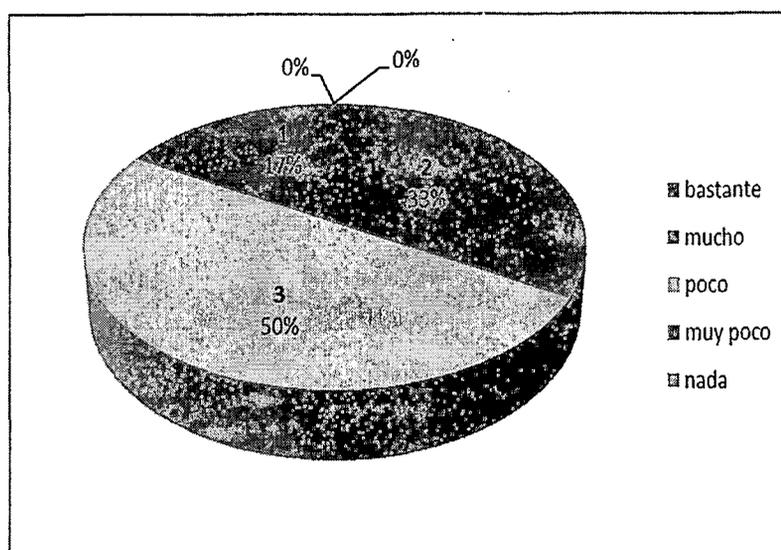
Como ya se señaló en las secciones precedentes, los egresados de Primaria y EBI en su generalidad no están laborando en las zonas rurales, sino en las instituciones particulares de las zonas urbanas y, otros no están laborando en el magisterio. Por su parte, los egresados del Diplomado en EIB y de la Maestría en EIB previo al ingreso a dichos programas ya laboraban en contextos rurales y éste fue uno de los requisitos de ingreso a dichos programas.

#### **4.3.2. Impacto educativo y social**

Los especialistas de las UGELs consideran que los programas de EIB de la UNASAM no han generado mayor impacto educativo y social en el contexto del Callejón de Huaylas. Así, las dos terceras partes (67%) señalan que los programas

de EIB de la UNASAM aún no han logrado un impacto positivo, sino sólo “poco” (50%) y “muy poco” (17%). No obstante, el 33% de los encuestados consideran que sí hay un impacto positivo. Es importante, señalar que tres de los seis especialistas de la UGELs son egresados del Diplomado en EIB, así como de la Maestría en EIB de la UNASAM.

**GRÁFICO 11: IMPACTO EDUCATIVO Y SOCIAL**



Fuente: Elaboración propia

Los especialistas consideran que EIB no ha trascendido más allá de las aulas de clases. Además, señalan que no todos los que se formaron en EIB implementan la EIB. En adición, la EIB es un programa marginal en las propias UGELs, prácticamente es el trabajo solitario que realizan los especialistas sin mayor apoyo de las autoridades y el resto del personal. Al respecto, Juliana afirma<sup>11</sup>:

<sup>11</sup> Para mantener el anonimato de los especialistas de usará otros nombres, tales como: Juliana, Laura, Nélica, Leonardo, Rogelio y Pedro.

*“Por más que nosotros estamos abocados para el desarrollo de la EIB, sin embargo no recibimos el apoyo de las autoridades, con las limitaciones que tenemos no podemos hacer mucho. Por ejemplo, no hay apoyo para ir a monitorear, hacer talleres de capacitación y seguimiento. Pero además, hay colegas a pesar que han estudiado el Diplomado en EIB, no trabajan EIB, más por el contrario han aprovechado para su currículum y para trasladarse a la ciudad. Pero, también hay que reconocer que algunos colegas sí, por su propia voluntad, están llevando adelante, eso es muy bueno, claro a nivel general todavía no se visibiliza” (Recuay, 18-06-12).*

Por su parte, Nélica refiere:

*“Nosotros estamos abocados de lleno para llevar adelante la EIB, pero a pesar de ello todavía no logramos el compromiso de los profesores porque algunos se oponen. También estamos tratando de sensibilizar a los padres que no quieren que se les enseñe en quechua a sus hijos. A veces son los mismos profesores que hacen la mala campaña para desprestigiar la EIB. Por todo ello, creo que aún no hemos logrado que la EIB tenga un impacto positivo como quisiéramos. Lo lindo sería que todos estemos identificados con nuestro quechua y nuestra cultura andina” (Huaraz, 01-06-12).*

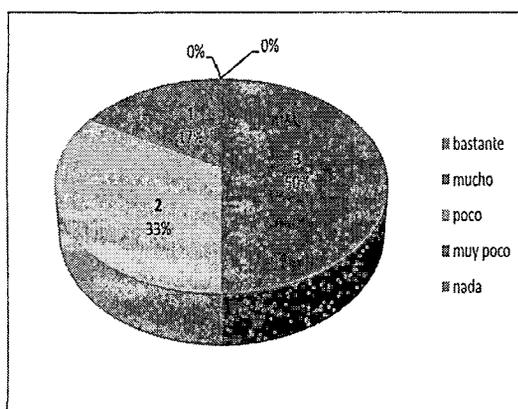
Las entrevistas evidencian que los programas de EIB de la UNASAM aún no han logrado impactar positivamente ni en lo educativo ni en lo social. Por lo que la EIB se constituye como una modalidad educativa marginal y voluntaria de algunos docentes comprometidos. Además, la falta de monitoreo y estímulo conlleva a que los docentes no implementen la EIB de manera comprometida y responsable.

### a. Logros de aprendizaje de los niños y niñas

Los encuestados consideran que, en las instituciones educativas donde los profesores están trabajando con el enfoque intercultural y bilingüe, los logros de los niños y niñas son positivos. Además, distinguen que los estudiantes muestran mejores aprendizajes y mejor rendimiento en el área de Matemática con relación a Comunicación.

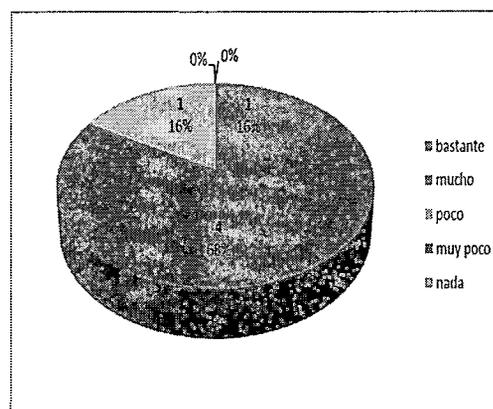
## GRÁFICOS PARA MEDIR LA CALIDAD EDUCATIVA

**GRÁFICO 12: APRENDIZAJE  
EN COMUNICACIÓN**



Fuente: Elaboración propia

**GRÁFICO 13: APRENDIZAJE  
EN MATEMÁTICA**



Fuente: Elaboración propia

Los gráficos muestran que cuando los profesores desarrollan la educación intercultural bilingüe, los estudiantes muestran mejor rendimiento escolar, en especial en el área de Matemática (84%) con relación al área de Comunicación (50%). No obstante, algunos encuestados consideran que hay limitaciones por lo que los logros aún son “pocos” y “muy pocos” (16% y 50%, respectivamente). Los especialistas refieren que cuando se les enseña a los niños en su propia

lengua, es decir en quechua, ellos tienen mejores aprendizajes, participan más, entienden más y, por lo tanto, registran mejor rendimiento escolar. Así, en los reportes anuales se visualiza que hay menos niños y niñas que repiten de grado en comparación con los años anteriores cuando no se desarrollaba la EIB. Inclusive, en los últimos años, los niños de algunas instituciones EIB han ganado en los concursos de lecto-escritura a nivel local, regional e, incluso, nacional, como es el caso de los niños de la Institución Educativa de Ichic Llacta, Caraz. Al respecto, Leonardo, señala:

*“Con la EIB los niños han mejorado su rendimiento si comparamos con los años anteriores. En las instituciones educativas EIB, los niños y niñas participan más cuando sus profesores hacen clases en quechua, leen y escriben en quechua y también en castellano. Si hay logros, pero si todos los profesores trabajaran conscientemente con el enfoque intercultural y bilingüe el éxito de la EIB sería grandioso, así se contagiaría también a otros profesores que no aplican y se oponen a la EIB” (Caraz, 11-06-12).*

Por su parte, la especialista de Yungay, Laura refiere:

*“Los logros de los niños en matemática está en un 50% en cuanto a ejercicios y operaciones, mientras que en comunicación los logros están en un 30% y trabajan mezclando el quechua con el castellano. Pienso que hemos trabajado mal no hemos seguido el diagnóstico psicolingüístico ni el nivel de los niños rurales, por eso los niños siguen siendo tímidos, pero en su lengua materna son rápidos y participan bien. Pero, los padres prefieren el castellano porque piensan que sus hijos ya saben quechua” (Yungay, 06-06-12).*

La especialista de la UGEL Yungay muestra su preocupación por la no enseñanza adecuada del quechua como L1 y del castellano como L2, por consiguiente, los niños hablan el castellano mezclado con el quechua y viceversa. Asimismo, ve como una limitación a que los padres prefieran más la enseñanza del castellano a sus hijos en lugar del quechua. Todo esto limita el mejor logro de aprendizajes en las áreas básicas.

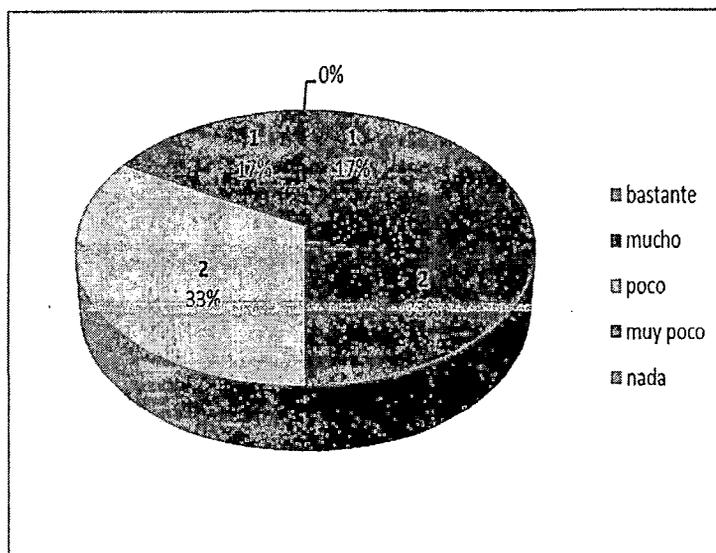
Finalmente, es importante subrayar que a pesar los profesores ocasional y superficialmente aplican la EIB (usan quechua para reforzar lo explicado en castellano), los logros son relativamente positivos en comparación a la instituciones educativas donde no se implementa la EIB. Entonces, si se desarrollara la EIB de una manera planificada y sistemática, con seguimiento y monitoreo de los especialistas, dotación de materiales educativos, incentivos para docentes, los logros serían mayores.

#### **b. Fortalecimiento de la lengua y cultura andina quechua**

La valoración y fortalecimiento de la lengua quechua y la cultura andina se logra en las instituciones educativas donde se implementa la EIB. Es decir, en estos contextos los niños y niñas hablan en quechua sin miedo y sin temor, por el contrario, la hablan muy orgullosos.

Como se puede ver en el gráfico que sigue, el 50% de los encuestados manifiestan que la lengua y cultura andinas se han fortalecido “mucho” y “bastante”. No obstante, una cantidad similar piensa que dicho fortalecimiento ha sido sólo “poco” o “muy poco”, pero de todas maneras existe mayor valoración y uso de la lengua quechua y práctica de las tradiciones culturales locales.

**GRÁFICO 14: FORTALECIMIENTO DE LA LENGUA Y CULTURA ANDINAS**



Fuente: Elaboración propia

Por una lado, desde una mirada interna a nivel de las instituciones educativas y quizá a nivel de comunidad, los niños hablan con mayor libertad en quechua porque sus profesores usan el quechua cuando enseñan algunas materias. Así, los niños no tienen mayores restricciones para usar su lengua materna, sino por el contrario tienen la libertad para usarlo no sólo en las actividades de enseñanza y aprendizaje, sino también en actividades extracurriculares. Por lo mismo, también practican las costumbres y tradiciones culturales. Por otro lado, desde una mirada externa y más amplia a nivel distrital, provincial y regional, dicha valoración y práctica lingüística y cultural se ve opacada porque los niños y jóvenes quechuahablantes se ven absorbidos por la sociedad hispanohablante. Al respecto, Laura señala:

*“A nivel de las instituciones educativas donde los profesores trabajan con la EIB, los niños y niñas han recuperado su autoestima. Ellos hablan en*

*quechua y te muestran sus costumbres muy orgullosos. Por ejemplo, en la escuela de Chilca los niños se desenvuelven muy bien porque los dos profesores que trabajan allí ya un buen tiempo vienen trabajando con la educación intercultural bilingüe” (Yungay, 06-06-12).*

Por su parte, Rogelio afirma:

*“A nivel de la escuela sí se observa mayor identificación y práctica con el quechua, pero nuestro reto es abarcar espacios más amplios. Es decir, lo que queremos es, así como en la escuela o comunidad los niños hablan en quechua, así deberían hacer en las ciudades. Frente a los castellano hablantes se chupan hablar en su lengua, por eso a ese nivel todavía nos falta seguir bregando con la EIB” (Carhuaz, 04-06-12).*

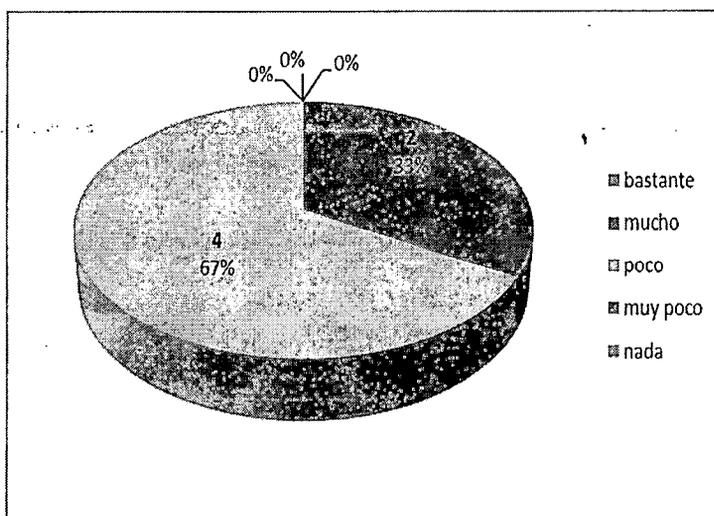
En suma, a nivel general aún no se viabiliza el uso mayoritario de la lengua quechua. Los esfuerzos que hacen los docentes que voluntariamente y por iniciativa propia implementan la EIB se reduce al ámbito escolar y comunal, y no ha llegado trascender a ámbitos más amplios.

### **c. Satisfacción de los padres de familia**

Los padres de familia esperan logros de aprendizaje en sus hijos y de acuerdo a ello muestran su aceptación o rechazo a las propuestas pedagógicas. En general, dado que no se está desarrollando la EIB de una manera sistemática y planificada en el Callejón de Huaylas, los logros son mínimos. Por lo que los padres de familia no están muy satisfechos con esta propuesta educativa. Como se puede ver en el gráfico, la mayoría de los especialistas encuestados (67%) consideran que

los padres de familia no estarían aún satisfechos con la EIB, mientras que sólo el 33% consideran que sí estarían satisfechos.

**GRÁFICO 15: SATISFACCIÓN DE LOS PADRES DE FAMILIA**



Fuente: Elaboración propia

Estos datos muestran que la EIB registra limitaciones en diferentes aspectos, tales como voluntad y compromiso de los docentes para enseñar en la lengua y cultura propia, falta de capacitación y seguimiento a los docentes por los especialistas, dotación de materiales didácticos, incentivos para docentes, mayor integración entre escuela y comunidad, entre otros. Al respecto, Pedro dice:

*“Cuando los profesores trabajan bien la EIB, los padres apoyan, pero cuando los profesores no trabajan bien, incluso hablan mal del quechua desvalorándolo, los padres se desmotivan, no apoyan y piensan que la EIB no les va servir para que avancen sus hijos. Por eso, los padres de familia no están muy satisfechos porque los profesores no hacen conscientemente la EIB, pese que algunos han sido capacitados. Pero también tienen razón los*

*padres en decir se enseña en quechua sólo en la primaria porque en la secundaria todo es en castellano y por eso exigen que a sus hijos se les enseñe más castellano para que no sufran en los colegios grandes y en las ciudades” (Huaraz, 13-07-12).*

La educación intercultural bilingüe empezó a implementarse en algunas instituciones educativas como acción del Ministerio de Educación o de las Organizaciones No Gubernamentales y no por la lucha y petición de los padres de familia. Esto implica que el desarrollo de la educación intercultural bilingüe en el Callejón de Huaylas no se ha dado como una exigencia de las poblaciones indígena-campesinas. Pues, la educación intercultural bilingüe no ha constituido ni constituye una agenda de la lucha de las poblaciones campesinas. Por lo tanto, es comprensible que los padres no estén muy identificados con la EIB por considerar que sus hijos ya saben hablar quechua, que esta lengua no les va a conducir hacia el éxito, sino quedarse en el atraso en el medio rural. Pues, históricamente, se les ha hecho creer a los campesinos que su lengua, su cultura, sus saberes y conocimientos no tienen valor y no sirven para el desarrollo por lo que deben sustituir por otro mejor.

También es cierto que no existe un programa educativo intercultural y bilingüe integral que abarque todos los niveles educativos. Es sabido que la propuesta educativa con enfoque intercultural y bilingüe se implementa sólo en algunas instituciones educativas de las zonas rurales y sólo en el nivel primario.<sup>12</sup> No existe una educación intercultural en las zonas urbanas ni en el nivel secundario

---

<sup>12</sup> Es preciso recordar que recién en el presente año 2012, las UGELs han determinado y reconocido casi a la totalidad de las instituciones educativas rurales de educación primaria y también de secundaria como centros de EIB mediante Resoluciones Directorales, antes de esta fecha las instituciones educativas EIB eran solo algunas de educación primaria.

donde se siga enseñando en la lengua materna de los estudiantes, así como en la segunda lengua. Esto implica que en el Perú, la Educación Intercultural bilingüe ha sido pensada sólo para el nivel primario como un modelo lingüístico de transición y no como de mantenimiento y desarrollo.

#### **4. 4. Padres de familia del ámbito rural del Callejón de Huaylas**

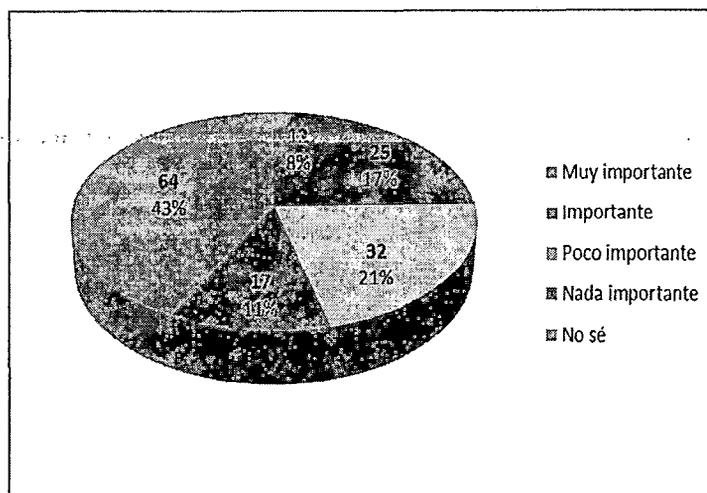
En las cinco provincias que conforman el Callejón de Huaylas se encuestó a 150 padres de familia, correspondiendo alrededor de 30 padres y madres por cada provincia. Es importante precisar que las comunidades fueron elegidas al azar donde en algunas de ellas se encuentran laborando algunos docentes egresados de la UNASAM tanto de los programas de pregrado Primaria y EBI como de postgrado Diplomado y Maestría en EIB. También para complementar los datos de las encuestas se hizo entrevistas a algunos padres y madres de familia sobre su percepción acerca de la importancia de la educación intercultural bilingüe, importancia de la enseñanza en quechua, logro de aprendizaje de los niños y niñas, y la satisfacción sobre la implementación de la EIB.

##### **a. Importancia de la Educación Intercultural Bilingüe**

La mayoría de los padres y madres de familia desconocen qué es la educación intercultural bilingüe, por lo mismo para ellos no queda clara su importancia. Como se puede observar en el gráfico que sigue, 43% de los encuestados señalan no saber acerca de la educación intercultural bilingüe. Y, precisamente, por falta de información sobre el enfoque pedagógico intercultural bilingüe, los beneficios lingüísticos, culturales y pedagógicos de esta propuesta educativa para las poblaciones indígena-campesinas, el 11% considera “nada importante” y el 21%

“poco importante”. Sólo la cuarta parte de los encuestados (25%) consideran que la educación intercultural bilingüe es importante “mucho” y “bastante”.

**GRÁFICO 16: IMPORTANCIA DE LA EIB**



Fuente: Elaboración propia

El grupo de padres de familia que tienen dicha opinión forman parte de la junta directiva de la asociación de padres de familia, autoridades locales, miembros del comité de aula. Esto implica, por el cargo que ocupan están en mayor contacto con la dirección del colegio y los profesores en dicho proceso reciben mayor información sobre la propuesta educativa intercultural y bilingüe.

Un padre de familia de Ataquero (Carhuaz), Lucas refiere:

*“No sé señor que será educación bilingüe, tal vez mis hijos que van al colegio deben saber. Pero yo no he escuchado hablar de eso” (Carhuaz, 16-06-12).*

Por su parte, otro padre de familia de la comunidad de Santa Catalina (Huaraz), Felipe, manifiesta:

*“A los padres familia nadie nos explica nada, sólo nos llaman para hacer un trabajo o dar cuotas para actividades del colegio. Bilingüe creo será pues... tal vez quechua, no? Como no sabemos que es bilingüe, no puedo decir si es bueno o malo. Si es quechua está bien, pero con castellano también” (Huaraz, 13-07-12).*

Asimismo, Julián, un padre de familia de Chilca (Yungay), refiere:

*“El profesor Pedro, también Víctor nos han explicado que bilingüe es para que los niños aprendan mejor y más rápido. Dice que en quechua los niños rápido no más aprenden. Entonces, si nuestros hijos van aprender mejor está bien en quechua hemos dicho nosotros” (Chilca, 24-10-12).*

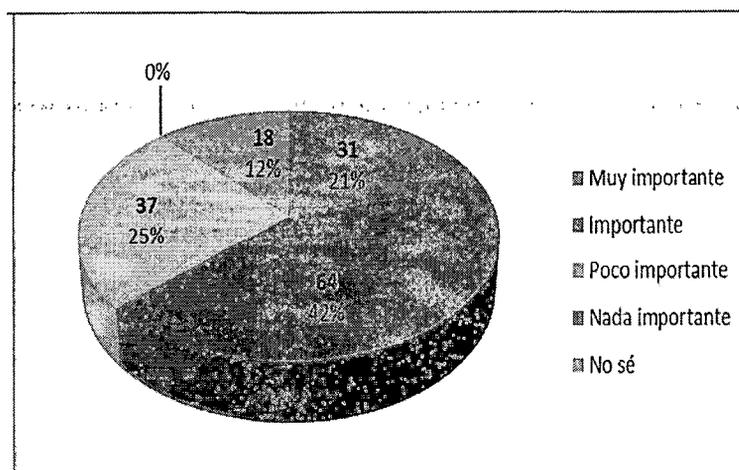
Las entrevistas evidencian que los padres de familia no están enterados sobre la propuesta educativa intercultural bilingüe, tampoco si en la institución educativa de su comunidad se aplica o no este programa. Falta un mayor trabajo de parte de los directivos y docentes de las instituciones educativas, así como de las autoridades de la UGELs para informar y sensibilizar a los padres de familia. Si en alguna comunidad existe la no valoración o el rechazo a la EIB, en rigor no es porque el programa es malo, sino por desconocimiento o mala información.

#### **b. Importancia de la enseñanza del quechua y la cultura local**

Los encuestados consideran importante la enseñanza del quechua y de la cultura andina en la escuela porque éstos forman parte de su tradición cultural. Los padres de familia consideran la gran importancia de la enseñanza del quechua y la cultura andina porque forma parte de sus tradiciones histórico-culturales. Como se puede ver en el gráfico que sigue, el 63% considera “muy importante” e “importante”, el

25% poco importante, el 12% no opina ni a favor ni en contra y ningún encuestado considera “nada importante”.

**GRÁFICO 17: IMPORTANCIA DE LA ENSEÑANZA DEL QUECHUA Y CULTURA ANDINA**



Fuente: Elaboración propia

Los datos del cuadro evidencian que los padres están de acuerdo sobre la enseñanza en quechua a sus hijos, así como mantener sus tradiciones culturales. Pero también, no quieren que la educación sea sólo en quechua, sino en ambas lenguas quechua y castellana porque la primera les servirá para las interacciones comunicativas a nivel de la comunidad y la segunda en las ciudades y contextos más amplios. Al respecto, Teodomira, una madre de Llacshu (Caraz), refiere:

*“Nuqakuna munayaa ishkan shimichawni qichwachawpis kastillanuchawpis. Jovinyar mana qichwata qunqayaanpaq allim qichwachaw yachatsiyanman, niykurpis kastillanuta wanaynami hatun*

*pueblukunachaw piwanpis parlayaanapaq, trabahunkunachaw, viajinkunachaw*<sup>13</sup> (Caraz, 03-06-12).

Por su parte, Verónica, una madre de familia de Utupampa (Mancos, Yungay), menciona:

*“Está bien en quechua en castellano<sup>14</sup> también. En quechua dice los niños aprenden rápido. Pero nunaakunaqa (nuestros esposos) dicen que en quechua se atrasan más los chicos, pero eso dice debe ser todo en castellano mejor”* (Yungay, 10-06-12).

Asimismo, Gerónimo, un padre de familia de Huamarín (Huaraz), señala:

*“El quechua es importante, dicen que es como el inglés. Como acá nuestros hijos hablan quechua no más eso sería más fácil para ellos que dominen lectura y escritura. También castellano es importante yo quiero que mis hijos lean bien en quechua y también en castellano, o sea en los dos sería mucho mejor”* (Huaraz, 22-07-12).

Los padres de familia entrevistados valoran la importancia de la enseñanza en quechua más que de los elementos culturales andinos. Las madres son las que se identifican más con el quechua y quieren que sus hijos aprendan en quechua en la escuela. Un grupo de padres de familia no comparten dicha propuesta, quieren que se enseñe en la escuela sólo en castellano y, un tercer grupo refiere que la enseñanza debe ser en quechua y en castellano. Es importante mencionar que las

---

<sup>13</sup> ‘Nosotros queremos en ambas lenguas, en quechua y en castellano. Para que no se olviden hablar quechua cuando sean joven está bien que les enseñen en quechua, así también es importante el castellano para que hablen en los pueblos grandes, en sus trabajos, en sus viajes’ (traducción de Félix Julca).

<sup>14</sup> En esta sección tratamos de reproducir el habla real de los informantes por ello en la transcripción aparece *kastillanu*, *tamién*, etc. y no castellano, también porque así hablan los informantes.

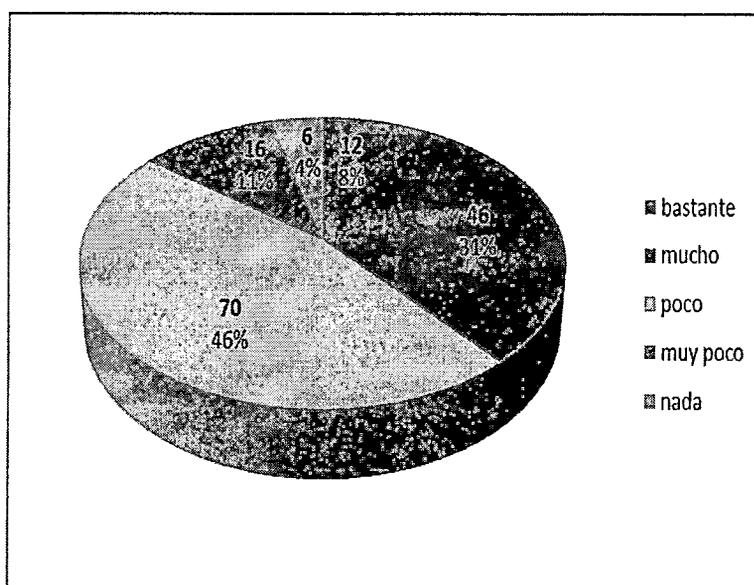
madres tienen mayor preferencia por el quechua debido que muchas de ellas son monolingües en quechua o tienen a ésta como la lengua prioritaria de comunicación. Por el contrario, los padres en su mayoría son bilingües en diferentes grados y esto les lleva a preferir a ambas lenguas o más el castellano.

### c. Logros de aprendizaje de los niños y niñas

Los encuestados señalan que el logro de aprendizaje de sus hijos no es muy significativo. En general, como se puede ver en el cuadro que sigue, alrededor de la mitad de los encuestados piensan que los logros de aprendizaje de los niños es “poco” (46%), “muy poco” (11%) y “nada” (4%). Sólo el 39% piensa que los logros de aprendizaje son buenos distribuidos de la siguiente manera: “mucho” 31% y “bastante” 8%.

## GRÁFICO PARA MEDIR LA CALIDAD EDUCATIVA

**GRÁFICO 18: LOGROS DE APRENDIZAJE DE NIÑOS Y NIÑAS**



Fuente: Elaboración propia

En rigor, debido a la ocupación agrícola de los padres y el trabajo en casa y en la chacra de las madres, no les posibilita hacer un seguimiento del logro de aprendizaje de los hijos. La opinión de los padres se centra básicamente en la opinión de los profesores y las calificaciones en las libretas. Además, no todos los padres, principalmente, las madres saben leer y escribir. Al respecto, Marino, un padre de familia de Rechuaihuanca (Carhuaz) afirma:

*“Antes los profesores nos exigían bastante, inclusive con castigo nos enseñaban. Con tanto miedo teníamos que aprender. Yo he estudiado hasta segundo de primaria no más, pero sé escribir y leer. Ahora los niños de cuarto y quinto todavía no saben leer muy bien están deletreando todavía. La educación no está tan bien que digamos, está fallando profesor”*  
(Carhuaz, 04-06-12).

Asimismo, Régula, una madre de familia de Huarca (Yungay) señala:

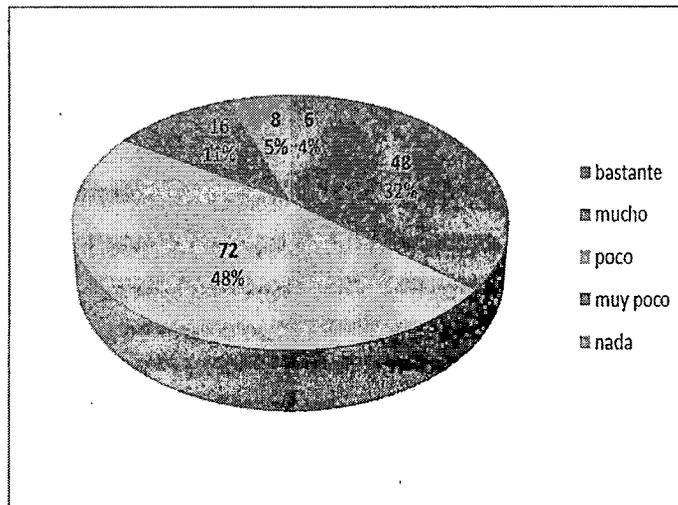
*“Nosotros no sabemos leyer, por eso no sabemos cómo estarán nuestros hijos. Mi esposo no más a veces un poco les revisa cuando tiene un poquito de tiempo. Aquí en la chacra no hay tiempo señor. Los profesores deben saber cómo están aprendiendo nuestros hijos”* (Yungay, 06-06-12).

El logro de aprendizaje de los niños y niñas según los padres de familia no es muy significativo. En rigor, los padres en su mayoría no saben si realmente sus hijos muestran mejores logros de aprendizaje. Esta opinión está basada en la información de los profesores.

#### d. Satisfacción con la EIB

Los padres de familia manifiestan no estar muy satisfechos con la educación intercultural bilingüe debido a que los resultados no son muy positivos. Lo que ellos esperan es que sus hijos terminen la primaria hablando y escribiendo bien el quechua, pero también el castellano. La gran dificultad que tienen los niños es desenvolverse en castellano.

**GRÁFICO 19: SATISFACCIÓN CON LA EIB**



Fuente: Elaboración propia

Como se puede ver en el gráfico precedente, más de la mitad de los encuestados (59%) consideran que están “poco” y “muy poco” satisfechos con la EIB, incluso el 5% considera que están “nada satisfechos”. Sólo el 36% de los encuestados refieren estar “mucho” y “bastante” satisfechos.

En rigor, como no se implementa realmente una educación intercultural bilingüe, sino se usa el quechua sólo como un instrumento que facilite el entendimiento de ciertos tópicos que no entienden los estudiantes en castellano. Además como los docentes no enseñan *el* castellano sino *en* castellano. Los propios niños aprender el castellano con sus limitaciones y, por lo tanto, registran transferencias de su

lengua materna quechua cuando hablan el castellano. Asimismo, los padres observan que con una modalidad de educación bilingüe como se desarrollan en sus instituciones educativas, los niños no tienen mayores éxitos cuando pasan a estudiar a la secundaria, principalmente, cuando la realizan en los colegios urbanos. Veamos las declaraciones de algunos padres de familia. Por ejemplo, Cirilo, un padre de familia de Punyan, Carhuaz refiere:

*“Nosotros queremos que nuestros hijos aprendan bien el quechua y el castellano también. Pero, no pueden con el castellano y cuando van al colegio sufren mucho. No entienden bien a los profesores y salen siempre con rojos. Por eso, como con el bilingüe no enseñan bien castellano a mí me parece no muy bueno este bilingüe” (Carhuaz, 10-06-12).*

Por su parte, Martina, una madre de familia de Jangas, manifiesta:

*“En mi caserío sí estaban bien mis hijos porque sacaban buenas notas, dicen porque sus profesores les hacía entender en quechua. Pero ahora en secundaria puro jalados están porque todo dice que es castellano. Entonces quechua no les sirve, dice que es más bien atraso. Por eso con la bilingüe no me parece, debe ser más bien para que los chicos triunfen en colegio en universidad” (Huaraz, 19-07-12).*

Como se puede observar en las citas, los padres de familia no están de acuerdo con la enseñanza bilingüe e intercultural porque no les sirve mucho para la vida secundaria. Si bien, a nivel comunal responden y tienen relativo éxito escolar, en contextos más amplios como en colegios grandes y universidades, el quechua ya no les es muy útil porque la enseñanza es enteramente en castellano y tienen

muchas limitaciones. Por lo tanto, a pesar que los padres están de acuerdo con la enseñanza en quechua y de la cultura andina; no obstante, muestran su desconformidad por la forma como se desarrolla la EIB y por los logros mínimos de este programa.

Según la visión de los padres de familia la educación intercultural bilingüe no ha logrado el impacto social y educativo esperado dado que sus logros no son muy favorables. En dicha perspectiva, es importante también distinguir que el conocimiento de los padres de familia sobre la educación intercultural bilingüe y la percepción sobre sus logros es variado. Este hecho motiva un estudio más exhaustivo desde una perspectiva multidisciplinaria. En el siguiente capítulo de discusión se esbozan algunos aspectos básicos que explican dicho fenómeno en contraste con la percepción de otros agentes educativos y de otros estudios realizados en el contexto nacional e internacional.

#### **4. 5. Evaluación de los estudiantes**

A más de una década de implementación del programa de educación intercultural bilingüe en las instituciones rurales del Callejón de Huaylas no se ha realizado ningún estudio de logros de aprendizaje de los niños y niñas. En consecuencia, no existen documentos que den cuenta de que si los estudiantes mejoraron o no sus aprendizajes, de que si la EIB ha permitido la valoración y mayor uso de la lengua quechua y los diferentes elementos de la cultura andina. En este marco, se consideró pertinente realizar un examen de conocimientos en las áreas de Comunicación y Matemática a los niños y niñas del sexto grado de educación primaria de cinco instituciones educativas consideradas como bilingüe e intercultural, una por cada provincia haciendo un total de 38 estudiantes. Cabe

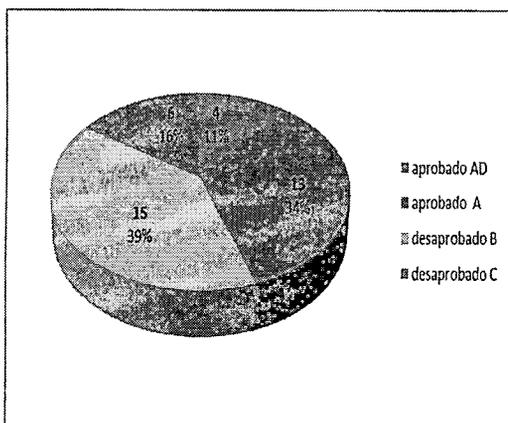
indicar que la mayoría de las instituciones educativas de las zonas rurales, principalmente, las más alejadas de las ciudades, son multigrados con pocos estudiantes en cada uno de los grados.

Estos resultados nos han permitido observar y analizar la situación real en que se encuentran los niños y niñas con respecto a los logros de aprendizaje. Asimismo, nos han permitido contrastar con los datos provenientes de las encuestas y entrevistas a los docentes, especialistas de EIB y padres de familia.

Los resultados de los exámenes confirman, en primer lugar, que los niños y niñas registran mejores logros en el área de matemática en comparación con el área de comunicación (ver anexo). No obstante, dichos logros de aprendizaje no son muy significativos porque no superan la escala mínima de aprobación en el sistema literal de evaluación que se aplica en el nivel primario, es decir, los niños y niñas del sexto grado en su mayoría no logran aprobar el examen.

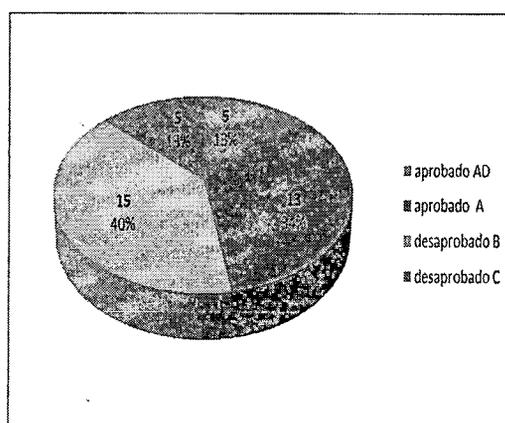
### GRÁFICOS PARA MEDIR LA CALIDAD EDUCATIVA

**GRÁFICO 20: RENDIMIENTO EN COMUNICACIÓN**



Fuente: Elaboración propia

**GRÁFICO 21: RENDIMIENTO EN MATEMÁTICA**



Fuente: Elaboración propia

Como se pueden ver en los gráficos 20 y 21, el rendimiento escolar en las áreas de matemática y comunicación de los niños y niñas del sexto grado no muestran logros significativos que reflejen la calidad educativa. No obstante, en el área de matemática los niños y niñas responden ligeramente mejor que en el área de comunicación. Así, en matemática, el 47% de estudiantes aprueban (13% con el calificativo de AD y 34% con el calificativo de A), mientras que en el área de comunicación el 45 % aprueban (11% con el calificativo de AD y 34% con el calificativo de A). Asimismo, en el área de matemática el 53% desapueba con los calificativos de B 40% y C 13%, mientras que en el área de comunicación el 55% desapueba con calificativos de B 39% y C 16%. Es importante precisar que los estudiantes responden mejor en el área de matemática en comparación con el área de comunicación, no obstante sus logros se basan mayormente en la resolución de problemas de cálculo mecánico más no de razonamiento (ver anexo 6).

Estos resultados nos muestran que los niños y niñas no superan el 50% de aprobados en ninguna de las áreas básicas. Esta realidad refleja que los docentes no estarían implementando el programa de educación intercultural bilingüe como es debido, sino sólo como una situación marginal y ocasional. Asimismo, se observa que en la escritura no están utilizando el alfabeto estandarizado del quechua ancashino, sino mezclan con el alfabeto castellano. Es decir, los niños y niñas escriben el quechua con el alfabeto castellano mezclando con el alfabeto quechua. Estos resultados son preocupantes por lo que urge realizar un mejor trabajo educativo implementando talleres de capacitación a los profesores sobre escritura quechua, enseñanza de y en la L1, enseñanza de y en la L2, producción de textos, resolución de problemas matemáticos, didáctica de la enseñanza de las

diferentes áreas curriculares con enfoque intercultural y bilingüe, acciones de seguimiento y monitoreo.

#### **4. 6. Análisis documental de las actas consolidadas de evaluación integral**

Además de la evaluación de los estudiantes, el análisis de la calidad educativa y el impacto del programa de educación intercultural bilingüe se ha desarrollado tomando como una muestra las actas consolidadas de evaluación integral del primer grado al sexto grado del 2005 al 2010 de una institución educativa de la UGEL Yungay (ver anexo). En el cuadro que sigue se presenta el consolidado total de la evaluación integral de los estudiantes de todos los grados del nivel primario desde el año 2005 al 2010. Los logros de aprendizaje se presentan expresados en las escalas de calificación AD, A, B y C seguidas por la cantidad de estudiantes encerradas entre paréntesis. Las escalas de calificación, según el Diseño Curricular Nacional (2009), refieren lo siguiente:

AD = logro destacado (cuando el estudiante evidencia el logro de los aprendizajes previstos, demostrando incluso un manejo solvente y muy satisfactorio en todas las áreas propuestas).

A = logro previsto (cuando el estudiante evidencia el logro de los aprendizajes previstos en el tiempo programado).

B = en proceso (cuando el estudiante está en camino de lograr los aprendizajes previstos, para lo cual requiere acompañamiento durante un tiempo razonable para lograrlo).

C = en inicio (cuando el estudiante está empezando a desarrollar los aprendizajes previstos o evidencia dificultades para el desarrollo de éstos y necesita mayor

tiempo de acompañamiento e intervención del docente de acuerdo con su ritmo y estilo de aprendizaje.

Asimismo, en la columna de situación final, la P representa promovido y la D desaprobado o repite el grado.

**CUADRO 1: CONSOLIDADO DE EVALUACIÓN INTEGRAL DE LOS ESTUDIANTES DEL NIVEL PRIMARIO DEL AÑO 2005 AL 2010**

AÑO LECTIVO	GRADO ESTUDIOS	MATRICULADOS	RETIRADOS	ÁREAS CURRICULARES									SITUACIÓN FINAL
				Comunicación L1	Comunicación L2	Lógico matemática	Ciencia y Ambiente	Personal Social	Educación Física	Educación Artística	Formación Religiosa	Biohuerto/Escolar /RRNN-Turismo	
2005	1°	9	4	A (5)	A (5)	A (5)	A (5)	A (5)	A (5)	A (5)	A (5)	A (5)	P (5)
	2°	5	-	A (3) C (2)	A (3) C (2)	A (3) C (2)	A (3) B (2)	A (3) B (2)	A (5)	A (5)	A (5)	A (5)	P (3) D (2)
	3°	10	-	A (6) C (4)	A (6) C (4)	A (6) C (4)	A (4) B (2) C (2)	A (4) B (2) C (4)	A (6) B (4)	A (3) B (6) C (1)	A (5) B (5)	A (6) B (4)	P (6) D (4)
	4°	5	-	A (5)	A (5)	A (5)	A (3) B (2)	A (2) B (3)	A (3) B (2)	A (2) B (3)	A (4) B (1)	A (4) B (1)	P (5)
	5°	6	2	A (3) C (1)	A (3) C (1)	A (3) C (1)	A (3) C (1)	A (3) C (1)	A (2) B (2)	A (2) B (2)	A (3) B (1)	A (3) B (1)	P (3) D (1)
	6°	7	-	A (7)	A (7)	A (7)	A (7)	A (7)	A (5) B (2)	A (7)	A (7)	A (7)	P (7)
2006	1°	12	5	A (7)	A (7)	A (7)	A (7)	A (7)	A (7)	A (7)	A (7)	A (7)	P (7)
	2°	7	1	A (3) C (3)	A (3) C (3)	A (3) C (3)	A (5) B (1)	A (3) C (3)	A (5) B (1)	A (3) B (3)	A (5) B (1)	A (5) B (1)	P (3) D (3)
	3°	7	-	A (7)	A (7)	A (7)	A (2) B (5)	A (2) B (5)	A (7)	A (3) B (3)	A (5) B (2)	A (7)	P (7)
	4°	6	1	A (5)	A (5)	A (5)	A (3) B (2)	A (4) B (1)	A (5)	A (3) B (2)	A (5)	A (5)	P (5)
	5°	7	1	AD (1) A (5)	AD (1) A (5)	A (6)	A (6)	A (6)	AD (1) A (4) B (1)	A (5) B (1)	A (5) B (1)	A (5) B (1)	P (6)
	6°	3	-	A (3)	A (3)	A (3)	A (3)	A (3)	A (3)	A (3)	A (3)	A (3)	P (3)
2007	1°	7	3	A (4)	A (4)	A (4)	A (4)	A (4)	A (4)	A (4)	A (4)	A (4)	P (4)
	2°	10	-	A (7) C (3)	A (7) C (3)	A (7) C (3)	A (10)	A (7) B (3)	A (10)	A (7) B (3)	A (10)	A (10)	P (7) D (3)
	3°	3	-	A (2) C (1)	A (2) C (1)	A (2) C (1)	A (2) C (1)	A (2) C (1)	A (3)	A (2) B (1)	A (2) B (1)	A (3)	P (2) D (1)
	4°	7	-	A (6) C (1)	A (6) C (1)	A (6) C (1)	A (6) C (1)	A (6) B (1)	A (7)	AD (1) A (6)	A (7)	A (7)	P (6) D (1)
	5°	6	1	A (5)	A (5)	A (5)	A (5)	A (5)	A (4) B (1)	A (4) B (1)	A (4) B (1)	A (5)	P (5)
	6°	6	-	A (5) C (1)	A (5) C (1)	AD (1) A (4) C (1)	A (5) C (1)	A (5) C (1)	AD (1) A (4) B (1)	A (5) B (1)	A (5) B (1)	A (5) B (1)	P (5) D (1)

AÑO LECTIVO	GRADO ESTUDIOS	MATRICULADOS	RETIRADOS	ÁREAS CURRICULARES									SITUACIÓN FINAL
				Comunicación L1	Comunicación L2	Lógico matemática	Ciencia y Ambiente	Personal Social	Educación Física	Educación Artística	Formación Religiosa	Biohuerto Escolar /RRNN Turismo	
2008	1°	8	1	A (7)	A (7)	A (7)	A (7)	A (7)	A (7)	A (7)	A (7)	A (7)	P (7)
	2°	7	-	A (5) C (2)	A (5) C (2)	A (5) C (2)	A (5) B (2)	A (5) B (2)	A (7)	A (7)	A (7)	A (7)	P (5) D (2)
	3°	9	1	A (6) C (2)	A (6) C (2)	A (6) C (2)	A (6) B (2)	A (6)	AD(1) A (7)	A (7) B (1)	A (7) B (1)	A (8)	P (6) D (2)
	4°	3	-	A (3)	A (3)	A (3)	A (3)	A (3)	A (3)	AD(2) A (1)	A (3)	A (3)	P (3)
	5°	7	1	A (5) C (1)	A (5) C (1)	A (5) C (1)	A (5) C (1)	A (5) C (1)	AD(1) A (5)	AD(1) A (5)	AD(1) A (5)	A (6)	P (5) D (1)
	6°	7	1	AD(2) A (4)	AD(2) A (4)	A (6)	A (6)	AD(4) A (2)	AD(4) A (2)	AD(4) A (2)	AD(4) A (2)	A (6)	A (6)
2009	1°	3	-	A (3)	A (3)	A (3)	A (3)	A (3)	A (3)	A (3)	A (3)	A (3)	P (3)
	2°	9	-	A (6) C (3)	A (6) C (3)	A (6) C (3)	A (9)	A (6) B (3)	A (9)	A (9)	A (9)	A (9)	P (6) D (3)
	3°	7	-	A (7)	A (7)	A (7)	A (7)	A (7)	A (7)	A (7)	A (7)	A (7)	P (7)
	4°	6	1	A (5)	A (5)	A (5)	A (5)	A (5)	A (5)	AD(2) A (3)	A (5)	A (5)	P (5)
	5°	4	-	A (3)	A (3)	A (3)	A (3)	A (3)	A (3)	AD(3) A (1)	A (3)	A (3)	P (3)
	6°	6	2	A (4)	A (4)	A (4)	A (4)	A (4)	A (4)	AD(1) A (3)	A (4)	A (4)	P (4)
2010	1°	5	-	A (5)	A (5)	A (5)	A (5)	A (5)	A (5)	A (5)	A (5)	A (5)	P (5)
	2°	6	-	A (4) C (2)	A (4) C (2)	A (4) C (2)	A (6)	A (4) B (2)	A (6)	A (4) C (2)	A (6)	A (6)	P (4) D (2)
	3°	8	-	AD(1) A (6) C (1)	AD(1) A (6) C (1)	AD(1) A (6) C (1)	AD(1) A (7)	AD(1) A (5) B (1)	AD(1) A (7)	AD(1) A (7)	AD(1) A (7)	AD(1) A (7)	P (7) D (1)
	4°	7	-	A (7)	A (7)	A (7)	A (7)	A (7)	AD(3) A (4)	AD(2) A (3) B (2)	A (7)	AD(1) A (6)	P (7)
	5°	6	-	A (6)	A (6)	A (6)	A (6)	A (6)	AD(2) A (3) B (1)	AD(1) A (5)	A (6)	AD(1) A (5)	P (6)
	6°	5	2	A (3)	AD(2) A (1)	A (3)	A (3)	A (3)	AD(2) A (1)	AD(2) A (1)	A (3)	AD(1) A (2)	P (3)

Fuente: Elaboración propia basada en las actas consolidadas de evaluación integral del nivel de educación primaria EBR 2005-2010 de la IIEE de Chilca, UGELYungay.

El cuadro muestra que en las primeras cinco áreas curriculares: Comunicación (L1 y L2), Lógico matemática, Ciencia y Ambiente y Personal Social hay logros de aprendizaje expresados mayormente con los calificativos de A y C, lo que significa que los logros son limitados; mientras que en las otras cuatro áreas curriculares: Educación Física, Educación Artística, Formación Religiosa y Biohuerto/Recursos Naturales-Turismo-Desarrollo Regional existe relativamente mejores logros que se expresan con los calificativos aprobatorios de AD, A y B.

Como se puede observar en el cuadro que sigue, a nivel general, en las áreas básicas de Comunicación y Matemática los logros de aprendizaje son muy similares. Es preciso destacar que a medida que pasan los años se observa una ligera mejoría en el logro de aprendizajes reduciéndose el calificativo de C a favor de A y B, e incluso, en el 2008 y 2010 ya aparece el calificativo de AD aunque esto se reduzca sólo a un estudiante en cada caso.

**CUADRO 2: LOGROS COMPARATIVOS EN LAS ÁREAS BÁSICAS DE COMUNICACIÓN (L1 Y L2) Y MATEMÁTICA**

Año lectivo	Comunicación		Matemática	Totales
	L1	L2		
2005	A (29) C (7)	A (29) C (7)	A (29) C (7)	36
2006	A (31) C (3)	A (31) C (3)	A (31) C (3)	34
2007	A (29) C (6)	A (29) C (6)	A (29) C (6)	35
2008	AD (1) A (31) C (5)	AD (1) A (31) C (5)	A (32) C (5)	37
2009	A (28) C (3)	A (28) C (3)	A (28) C (3)	31
2010	AD (1) A (31) C (2)	AD (1) A (31) C (2)	AD (1) A (31) C (2)	34

**Fuente:** Elaboración propia basada en las actas consolidadas de evaluación integral del nivel de educación primaria 2005-2010 de la IIEE de Chilca, UGEL Yungay.

Con relación a los estudiantes matriculados, retirados, promovidos y desaprobados por cada año lectivo se observa cambios importantes. Así, el número de matriculados disminuye en los últimos años de 42 a 34, este hecho amerita un estudio sobre las causas para dar las alternativas de solución. El número de retirados también disminuye favorablemente de 6 y 8 que fueron en los primeros años (2005 y 2006) a 3 y 2 en los últimos años (2009 y 2010). El número de promovidos se mantiene constante entre 28 y 32 por cada año lectivo.

Finalmente, el número de desaprobados se reduce en los últimos años, de 7 que fueron en el 2005 a 2 en el 2010. Este dato evidencia una leve mejora en los logros de aprendizaje de los estudiantes.

**CUADRO 3: ESTUDIANTES MATRICULADOS, RETIRADOS PROMOVIDOS Y DESAPROBADOS - UGEL YUNGAY**

Año escolar	Matriculados	Retirados	Promovidos	Desaprobados
2005	42	6	29	7
2006	42	8	31	3
2007	39	4	29	6
2008	41	4	32	5
2009	34	3	28	3
2010	34	2	32	2

**Fuente:** Elaboración propia basada en las actas consolidadas de evaluación integral del nivel de educación primaria 2005-2010 de la IIEE de Chilca, UGEL Yungay.

Adicionalmente, para comparar con el caso de la Institución Educativa de Chilca de la UGEL Yungay, a continuación se presenta el cuadro consolidado de estudiantes matriculados, retirados, promovidos y desaprobados de una institución educativa de la UGEL Huaylas.

**CUADRO 4: ESTUDIANTES MATRICULADOS, RETIRADOS, PROMOVIDOS Y DESAPROBADOS - UGEL HUAYLAS**

Año escolar	Matriculados	Retirados	Promovidos	Desaprobados
2005	95	19	53	21
2006	89	20	57	12
2007	82	10	56	16
2008	73	08	53	12
2009	65	06	52	07
2010	57	06	51	00

**Fuente:** Elaboración propia basada en los cuadros estadísticos de matriculados, promovidos, repitentes y retirados de la IIEE de Ichic Llacta, UGEL Huaylas.

En la Institución Educativa de Ichic Llacta, UGEL Huaylas, se observa una variación considerable en los estudiantes matriculados, retirados, promovidos y desaprobados por cada año escolar. Así, el número de matriculados disminuye en los últimos años de 95 en el 2005 a 57 en el 2010, este hecho preocupa dado que alrededor del 60% de la población estudiantil ha disminuido en cinco años. El número de retirados también disminuye, pero favorablemente de 19 y 20 que fueron en los primeros años (2005 y 2006) a 6 en los dos últimos años (2009 y 2010). El número de promovidos se incrementa año a año, de acuerdo a la proporción del número de matriculados. Finalmente, el número de desaprobados se reduce considerablemente de 21 que fueron en el 2005 a cero en el 2010. Este dato evidencia una mejora progresiva en los logros de aprendizaje de los estudiantes.

En resumen, según el análisis documental de las actas consolidadas de evaluación integral del nivel de educación primaria EBR del 2005 al 2010 de la Institución Educativa de Chilca, UGEL Yungay y los cuadros estadísticos de matriculados, promovidos, repitentes y retirados de la Institución Educativa de Ichic Llacta, UGEL Huaylas se concluye que existe una ligera mejoría en los logros de aprendizaje. Asimismo, existe un logro progresivo en cuanto a número de estudiantes promovidos y la disminución gradual de estudiantes retirados. No obstante, en ambos casos se observa la gradual disminución de estudiantes matriculados año a año motivado por diversas causales.

## V. DISCUSIÓN

La calidad educativa se traduce en el impacto social y educativo. En tal virtud, al implementar un programa de formación docente con enfoque intercultural y bilingüe se espera que genere cambios importantes en la praxis educativa que se traduzca en logros de aprendizaje. En este marco, la formación docente en educación intercultural bilingüe en la UNASAM ha permitido un desarrollo académico-profesional diferenciado entre el programa de formación inicial y formación continua.

Por un lado, los egresados de pregrado, Primaria y EBI, manifiestan estar poco satisfechos con la formación recibida. Esto obedece a su ingreso por segunda opción (ver gráfico 1), un currículo de estudios poco intercultural y la carencia de docentes especializados en EIB. Estos factores no les han permitido lograr una formación profesional óptima, tampoco fortalecer su vocación profesional (ver entrevistas a Enrique, pág. 58 y Jaime, pág. 59). Este resultado guarda correspondencia con lo manifestado por Zúñiga (2008), quien refiere que la formación profesional en EIB es deficitaria debido a la falta de reflexión sobre el vínculo con otros conceptos o principios declarados en la educación peruana. En la educación superior, es imperativo el conocimiento y la reflexión sobre las diversas realidades socioculturales, sociolingüísticas y económicas del país.

Por otro lado, los egresados de postgrado Diplomado y Maestría en EIB manifiestan estar satisfechos con la formación recibida (ver entrevista a Leandro, pág. 68) porque les permitieron reforzar y profundizar en el enfoque intercultural bilingüe. Ellos al ingresar al programa ya laboraban en instituciones educativas

rurales bilingües. Además, el currículo de estudios respondía al enfoque intercultural bilingüe y los docentes fueron variados y especialistas en las respectivas áreas. Estos factores favorecieron su satisfacción con los programas.

Cabe indicar que, cuando un programa de formación docente es planificado e implementado acorde a las necesidades, demandas e intereses de los usuarios, los logros son satisfactorios (ver entrevista a Nélidea, pág. 69). Coherente con esta afirmación, García (2008) refiere que, el éxito del programa de formación docente en EIB del PROEB Andes radica en la calidad del currículo de estudios, plana docente y recursos que ha generado el impacto significativo de la EIB y la política indígena en América Latina. Asimismo, las percepciones positivas de los egresados de postgrado en EIB guardan relación con los resultados de otras investigaciones de evaluación de la EIB realizadas en el Perú y América Latina como los de Hornberger (2000), López (2002, 2004), Trapnell y Siguan (2004) y Zavala (2008) quienes sostienen que un programa serio de formación docente en EIB que responda a las necesidades, demandas e intereses de los pueblos han resultado exitosos como son los casos del PROEIB Andes en Bolivia y FORMABIAP en la Amazonía Peruana. En síntesis, a pesar de que los egresados de formación continua consideran significativa la formación recibida; sin embargo, esto no repercute en la calidad educativa y el impacto positivo de la EIB a nivel de los usuarios del Callejón de Huaylas.

La educación intercultural bilingüe en el Callejón de Huaylas aún no es de calidad. De acuerdo a los resultados obtenidos en la evaluación de estudiantes, se puede señalar que la EIB desarrollado por los egresados en EIB de la UNASAM en el ámbito rural del Callejón de Huaylas registra avances poco significativos en

la calidad educativa (ver gráficos 20 y 21). Los agentes educativos coinciden en señalar que, con la implementación de la EIB, los niños y niñas han mejorado relativamente sus logros de aprendizaje. Asimismo, en el análisis documental de las actas consolidadas de evaluación integral 2005-2010 y de los cuadros estadísticos de matriculados, promovidos, repitentes y retirados del 2005-2010, se evidencian una ligera mejora en los logros de aprendizaje, así como el incremento de promovidos, disminución de deserción escolar, pero una gradual disminución de estudiantes matriculados año a año (ver cuadros 1, 2, 3 y 4).

Sin embargo, la evaluación evidencia que más de la mitad de los estudiantes no alcanzan los aprendizajes previstos en ninguna de las áreas básicas. En los gráficos 20 y 21 se puede observar que, solo entre 11% y 13% alcanzan logros destacados (AD = 18-20), el 34% alcanzan los logros previstos (A = 14-17), entre 39% y 40% están en camino de lograr los aprendizajes (B = 11-13), entre 16% y 13% (C = 00-10) están empezando a desarrollar los aprendizajes evidenciando dificultades y necesitando de mayor acompañamiento e intervención. Por consiguiente, los logros de aprendizaje de los estudiantes han mejorado con relación a los años anteriores cuando no se implementaba la EIB, pero que aún no son significativos porque no se traducen en el logro de aprendizajes y el rendimiento académico.

Esta realidad muestra que la EIB atraviesa por serios problemas debido a que no se implementa la EIB de acuerdo a los lineamientos teórico-prácticos, metodológicos, del enfoque educativo intercultural y bilingüe, sino sólo de una manera casual y superficial haciendo uso de la lengua quechua simplemente para reforzar, aclarar o ampliar los temas desarrollados en la lengua castellana.

Además, los docentes que desarrollan la EIB no reciben capacitación, seguimiento, monitoreo por parte de los especialistas. Por consiguiente, en las instituciones educativas EIB no se enseña ni la L1 ni la L2, tampoco se explicita la interculturalidad en el currículo escolar ni se ejercita en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Al respecto, Julca (2005:71) afirma “En lo que se refiere a la interculturalidad en el aula hay un abismo entre lo que se dice y lo que se hace”. En general, estos resultados confirman las afirmaciones de Hidalgo y otros (2008) quienes señalan aun cuando la EIB surgió para dar mayor cobertura educativa a los hijos del sector indígena-campesino, los resultados de la calidad educativa son mínimos e insignificantes en comparación a la educación en las zonas urbanas. Asimismo, López (2002: 165-6) señala que, “resulta preocupante observar que los niños y niñas no logran las competencias y capacidades relacionadas con la lectura y la escritura en su lengua de uso predominante en las zonas rurales”.

Las percepciones y datos sobre la baja calidad de la educación intercultural bilingüe en las zonas rurales del Callejón de Huaylas confirman los pronunciamientos de los expertos en la materia. Así, Foro Educativo (2010) señala que la educación en las zonas rurales del Perú registra claros signos de insuficiente calidad, poca pertinencia y gran inequidad. Asimismo, Patricia Salas (actual Ministra de Educación), refiere que la educación del país muestra una inequidad en gran escala, donde los niños más pobres reciben la peor educación. En síntesis, la calidad educativa en EIB en el ámbito rural del Callejón de Huaylas registra logros mínimos a pesar del tiempo transcurrido y las experiencias vividas.

La EIB en el Callejón de Huaylas aún no ha logrado impactar positivamente en los usuarios, los agentes educativos y la sociedad en general por sus resultados poco significativos. Definitivamente, la educación intercultural bilingüe que se implementa en las instituciones educativas de las zonas rurales del Callejón de Huaylas no ha logrado satisfacer las necesidades, intereses, demandas y expectativas de los agentes educativos y miembros de la comunidad por la limitada formación y desempeño docente (ver gráficos 08, 09, 15, 19 y entrevistas a Cirilo, pág. 100 y Martina, pág. 100). Por lo tanto, el restringido impacto de la EIB obedece al factor docente y al mismo programa implementado por el Ministerio de Educación que registra una serie de limitaciones.

Estos resultados son explicados por López (2002: 166) quien refiere que “muchos docentes están de acuerdo con la EBI, pero creen que se trata de una opción transitoria de uso de la lengua indígena en la educación. De un lado, preocupa esta falta de coincidencia entre la propuesta del Ministerio de Educación y la práctica docente y, de otro, sugiere la necesidad de una difusión mayor de las ventajas de la EIB, así como de una mayor capacitación docente. Asimismo, se confirma los resultados a los que arribaron Zúñiga, Sánchez y Zacharías (2000), López (2002) y Julca (2005) quienes refieren que, falta sensibilizar a los padres de familia e incluso a los profesores acerca de los fines y objetivos de la EIB, y las ventajas de la utilización de la lengua materna de los estudiantes en la educación. Por falta de información, algunos padres y profesores rechazan la EIB. La sensibilización tienen particular importancia para evitar la errónea interpretación de que la EIB es sólo la enseñanza en quechua y para que los padres y la comunidad en su conjunto informados respecto de las ventajas pedagógicas, culturales y políticas que tiene

la utilización de las lenguas indígenas como vehículos de la educación, tomen conciencia de las necesidades básicas de aprendizaje de sus hijos.

Finalmente, con las aseveraciones antes señaladas la hipótesis: si la educación intercultural bilingüe desarrollada por los egresados de los programas de formación inicial y continua en educación intercultural bilingüe de la Universidad Nacional “Santiago Antúnez de Mayolo” son poco eficientes, entonces impactan limitadamente en la calidad educativa en el ámbito rural del Callejón de Huaylas entre los años del 2005 y 2010, queda confirmada.

## VI. CONCLUSIONES

1. Los padres de familia, docentes y autoridades educativas muestran poca satisfacción acerca de la Educación Intercultural Bilingüe, pese a que consideran la importancia del quechua y la cultura andina.
2. Los programas de formación docente en EIB de la UNASAM han impactado limitadamente en lo educativo y en lo social en el Callejón de Huaylas por sus resultados poco favorables.
3. Los egresados del programa de formación docente inicial en EIB de la UNASAM señalan no estar satisfechos con su formación, pues la consideran poco eficiente porque no responde a las necesidades y demandas socioeducativas del contexto regional.
4. Los egresados del programa de formación docente continua de Diplomado y Maestría en EIB de la UNASAM en un 90% están satisfechos con la formación recibida debido a que contribuyeron en fortalecer sus capacidades y habilidades pedagógicas y elevar su desempeño docente.
5. La educación intercultural bilingüe implementada por los egresados de EIB de la UNASAM en los ámbitos rurales del Callejón de Huaylas en sus cinco años de aplicación aún no ha logrado avances significativos en la calidad educativa.
6. Los programas de formación docente en EIB de la UNASAM y el programa EIB del Ministerio de Educación se desarrollan sin tomar en cuenta las reales demandas de los usuarios ni el contexto sociocultural y lingüístico, por lo que generan bajos niveles de aprendizaje y bajo rendimiento académico.

## VII. RECOMENDACIONES

1. Se recomienda evaluar periódicamente el currículo de estudios de los programas de Educación Intercultural Bilingüe, tanto de la especialidad de Primaria y Educación Intercultural Bilingüe como del nivel de Postgrado (Diplomado y Maestría) de la UNASAM a fin de actualizar para que respondan a las necesidades, demandas e intereses de las poblaciones indígena-campesinas de la región.
2. Sería conveniente desarrollar un programa de seguimiento y capacitación permanente a los egresados de los programas de formación docente inicial y continua en Educación Intercultural Bilingüe de la UNASAM a fin de mejorar el desempeño docente yendo de la práctica a la teoría para volver a la práctica.
3. Se debería firmar convenios con el Gobierno Regional, la Dirección Regional de Educación, las Unidades de Gestión Educativa Local y las Organizaciones No Gubernamentales para realizar acciones conjuntas de provisión de plazas docentes, capacitación y monitoreo en educación intercultural bilingüe a fin de mejorar la calidad educativa en las zonas rurales del Callejón de Huaylas.
4. Se recomienda promover programas transversales de formación docente en educación intercultural bilingüe incorporando la participación de los padres de familia, los líderes comunales y la sociedad civil en general en los procesos de planificación, desarrollo y evaluación curricular.
5. Se debería realizar acciones permanentes de sensibilización a los padres de familia, autoridades comunales, profesores y la sociedad civil en general sobre la importancia de la lengua y cultura andina para su tratamiento en la escuela.

## VIII. BIBLIOGRAFÍA

- Alcazar, Lorena y Balcazar, Rosa. 2001. *Oferta y demanda de formación docente en Perú*. Lima: MECEP, Ministerio de Educación.
- Ames, Patricia. 2004. “Experiencias relevantes de educación orientada al desarrollo rural alternativo en el Perú”. En *La Nueva Ruralidad: Desafíos y propuestas*. Lima: Ayuda en Acción.
- Ansión, Juan. 2003. “Por una educación intercultural”. En *Revista Pedagógica Maestros*. Vol. 08. Lima. 19-20.
- Arredondo, Víctor. 1998. *Desarrollo Histórico de la Formación de Profesores Universitarios*. Lima
- Bermejo, Saúl. *Hacia una educación intercultural. Crecer en un mundo plurinacional*. Puno: Imprenta San Valentín.
- Chávez, Amancio. 2003. *Formación de profesores de castellano y su enseñanza en las zonas bilingües*. Lima: CONCYTEC.
- Couturejuzón, Lourdes. 2004. *Impacto de la maestría en informática en salud*. La Habana: Instituto Superior de Ciencias Médicas.
- Delgado, Kenneth. 1997. *Evaluación y calidad de la educación*. Lima: Editorial Magisterial.
- Escobar, Nery. 1999. “Formación Docente: Un reto permanente”. En *TAREA Revista de Educación y Cultura*, pp. 46 – 51.
- Escobar, Nery; Küper, Wolfgang y Valiente, Teresa. 1999. *Formación Docente: Miradas desde su práctica formativa*. Lima: MED y GTZ.

- García, María Elena. 2008b. *Estudio del Impacto del PROEIB Andes*. Cochabamba: PROEIB Andes.
- Godenzzi, Juan. (ed.) 1996. *Interculturalidad y educación en los Andes y la Amazonía*. Cuzco: Centro Bartolomé de Las Casas.
- Godenzzi, Juan y Calvo, Julio. 1998. *Multilingüismo y Educación Bilingüe en América y España*. Cuzco: Centro Bartolomé de Las Casas.
- Gorodokin, Ida. 2003. *La formación docente y su relación con la epistemología*. San Luis: Universidad Nacional de San Luis, Argentina.
- Hargreaves, A. 1998. *Profesorado, cultura y postmodernidad, cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.
- Heise, María (Comp.). 2001. *Interculturalidad: creación de un concepto y desarrollo de una actitud*. Lima: FORTE – PE.
- Hernández, Roberto y otros. 1999. *Metodología de la Investigación*. Segunda edición. México McGraw-Hill.
- Hidalgo, Lilian y otros. 2008. *Docencia y contextos multiculturales. Reflexiones y aportes para la formación de docentes desde un enfoque intercultural*. Lima: Tarea.
- Hornberger, Nancy. 2000. *La política y la práctica de la educación bilingüe en los andes: ideología, identidad e interculturalidad*. Ms.
- Huberman, S. 1996. *Cómo aprenden los que enseñan, la formación de formadores, nuevos modelos para nuevas prácticas*. Buenos Aires: AIQUE.

- Ingvarson, L. y Kleinhenz, E. 2006. “Estándares Profesionales de Práctica y su importancia para la Enseñanza”. En *Revista de Educación*, N° 340, pp. 290.
- Julca, Felix. 2000. *Uso de las lenguas quechua y castellano en la escuela urbana: un estudio de caso*. Tesis de maestría. Cochabamba: PROEIB Andes.
- Julca, Felix. 2005. “Hacia una intercultural más allá de las aulas rurales”. En *Maestros Revista Pedagógica Nro. 25-26*. Lima, pp. 70-72.
- Julca, Felix. 2009. *Lengua y sociedad andina. Lingüística quechua, educación intercultural y derechos lingüísticos*. Lima. Urpichallay y Gráfica Líder.
- Julca, Felix. 2010. “Diversidad cultural y educación superior en Ancash”. En *Revista ISEES-Inclusión Social y Equidad en Educación Superior 7*. Santiago de Chile: Fundación Equitas.
- Julca, Félix y Carlosama, Jesús. 1999. *Evaluación Externa del Programa de Educación Bilingüe Intercultural del Perú – Región Ancash*. Lima: Ms.
- Julca, Felix y Nivin, Laura. 2011. “Hacia una Universidad más inclusiva e intercultural en Ancash: el caso de la formación docente en la UNASAM”. En *Sembrando Huellas 2, Revista de la FCSEC-UNASAM*. pp, 19-33.
- Jung, Ingrid. 1994. “Propuesta de formación del maestro bilingüe”. En *Foro Educativo*. Lima: Foro Educativo, 277-292.
- Lizama, Jesús (Coord.). 2010. *Los caminos de la educación intercultural en América Latina*. Barcelona: Icaria, Desarrollo Rural.
- López, Luis Enrique. 1993. *Lengua. Materiales de apoyo para la formación docente en educación intercultural bilingüe*. La Paz-Bolivia, UNICEF.

- López, Luis Enrique. 1996. “No más danzas de ratones grises: sobre interculturalidad, democracia y educación”. En Godenzzi (editor). *Interculturalidad y educación en los Andes y la Amazonía*. Cuzco: Centro Bartolomé de Las Casas. 23-82.
- López, Luis Enrique. 1999. ¿Qué nos dice la ejecución de la educación intercultural bilingüe?. En H. Muñoz (Coord.). *Un futuro desde la autonomía y la diversidad*. Xalap, México: Universidad Veracruzana. 273-294.
- López, Luis Enrique. 2004. “Interculturalidad y educación superior: el caso de la formación docente”. En Vichez, Valdez y Rosales (ed.). *Interculturalidad y Bilingüismo en la formación de recursos humanos*. Lima: UNMSM, 17-34.
- López, Luis Enrique. (Coord.). 2002. “A ver, a ver... ¿Quién quiere salir a la pizarra? ¿Jumasti? ¿Jupasti? Cambios iniciales en la escuela rural bilingüe peruana. Lima: MECEP – Ministerio de Educación.
- López, Luis Enrique. 2006. *Desde arriba y desde abajo: Visiones contrapuestas de la educación intercultural bilingüe en América Latina*. Ms.
- Lozano, Ruth. 2001. *Formación docente en educación bilingüe intercultural*. Lima: Ministerio de Educación y Cooperación Técnica Alemana, GTZ.
- Monografías. 2010. *Calidad educativa y mejora continua*. [consultada: 31-03-2010]. [http://www.monografias.com/usuario/perfiles/julio\\_cgf/datos](http://www.monografias.com/usuario/perfiles/julio_cgf/datos)
- Montero, Carmen *et al.* 2001. *La escuela rural: modalidades y prioridades de intervención*. Lima: Ministerio de Educación.

- Montoya, Rodrigo. 2008. “Ausencia de culturas indígenas en la educación superior peruana”. En *Revista de Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior, ISEES*, N° 02. Santiago de Chile: Fundación Equitas. pp.119-132.
- Ministerio de Educación. 2003. *Propuesta de la nueva docencia en el Perú*. Lima: MED.
- Muñoz, Carlos. 2003. *Desarrollo de una propuesta para la construcción de indicadores del impacto social de la educación en América Latina y el Caribe*. México: Universidad Iberoamericana.
- Oxa, Justo. 2008. “Formación docente y educación cultural bilingüe: ¿Qué necesitamos hacer? En Hidalgo, Lilian y otros. *Docencia y contextos multiculturales*. Lima: Tarea. 31-40.
- Roncal, Federico. (s.a). *Impacto social de la educación*. Corvalán: UNESCO.
- Rodríguez, Gregorio; Gil, Javier y García, Eduardo. 1999. *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Sepúlveda, Gastón. 1999. *Desafíos pedagógicos de la educación rural*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación de Chile.
- Sichra, Inge. 2001. “Huellas de interculturalidad en un ámbito intercultural de educación superior”. En M. Heise (Comp.) *Interculturalidad: Creación de un concepto y desarrollo de una actitud*. Lima: Programa FORTE-PE. 193-202.
- Tedesco, Juan. 1982. “Calidad de la enseñanza y procesos sociales”. En *La investigación educacional en relación con el proyecto principal*. Lima: OREALC.

- Trapnell, Lucy. 1991. “Una alternativa en marcha: la propuesta de formación magisterial de AIDSESEP”. En Pozzi-Escott, Zúñiga, y López (eds.). *Educación bilingüe intercultural. Reflexiones y desafíos*. Lima: FOMCIENCIAS.
- Trapnell, Lucy. 2005. “La educación intercultural bilingüe en Perú: debilidades y aportes al desarrollo local”. En Hernaiz, Sanjinés y Villarán (Comp.). *Educación y desarrollo local: tensiones y perspectivas*. pp. 263-288.
- Trapnell, Lucy. 2008. *Interculturalidad, conocimiento y poder*. Lima: Instituto del Bien Común.
- Trapnell, Lucy y Neyra, Eloy. 2004. *Situación de la Educación Intercultural Bilingüe en el Perú*. Documento de Trabajo. Banco Mundial y PROEIB Andes.
- Valiente, Teresa. 1999. “Interculturalidad y desarrollo curricular en el Perú”. En *Pueblos indígenas y educación N° 45/46*. Quito: Abya-Yala. 51-76.
- Vásquez, Enrique; Chumpitaz, Annie y Jara, César. 2009. *Niñez indígena y educación intercultural bilingüe en el Perú*. Lima: UNICEF, TAREA, CARE.
- Vásquez, José. 2008. “Demanda, necesidad y desafíos de la formación de maestros interculturales”. En Hidalgo, Lilian y otros. *Docencia y contextos multiculturales*. Lima: Tarea. 71-95.
- Vigil, Nila. 2011. *Reflexiones de Invierno*. Lima: Tarea.
- Walsh, Catherine. 2009. *Interculturalidad, Estado y Sociedad, luchas (de)coloniales de nuestra época*. Quito: Abya Ayala.
- Zavala, Virginia. 2008. *Balance y perspectivas de la EIB en Bolivia, Perú y Ecuador*. Lima: CARE Perú.

- Zúñiga, Madeleine. 2008. *La Educación Intercultural Bilingüe: El caso peruano*. Buenos Aires: Laboratorio de Políticas Públicas.
- Zúñiga, Madeleine; Sánchez, Liliana y Zacharías, Daniela. 2000. *Demanda y necesidad de educación bilingüe. Lenguas indígenas y castellano en el Sur Andino*. Lima: Programa Especial MECEP-MED / GTZ / KfW.

## **ANEXOS**

## ANEXO 1



UNIVERSIDAD NACIONAL "SANTIAGO ANTÚNEZ DE MAYOLO"

ESCUELA DE POSTGRADO

### ENCUESTA A EGRESADOS DE EIB DE LA UNASAM

Estimado egresado de la Universidad Nacional "Santiago Antúnez de Mayolo" la presente encuesta tiene por objetivo conocer el impacto social y educativo de los programas de formación docente en Educación Bilingüe Intercultural de la UNASAM del ámbito rural del Callejón de Huaylas-Ancash; para lo que le pedimos que responda las preguntas con sinceridad.

#### I. Datos Generales:

Programa que estudió: ( ) Primaria y EIB ( ) Diplomado en EIB ( ) Maestrías en EIB

Tiempo de servicios en la docencia ( ) Tiempo que trabaja con EIB ( )

Centro de labores: ( ) IE rural ( ) IE rural EIB ( ) IE urbano ( ) IE particular ( ) no laboro

#### II. formación profesional en EIB

La formación en Educación Bilingüe Intercultural (EIB) ha contribuido en:

- Consolidar y afianzar tu vocación profesional en la especialidad.  
a) bastante      b) mucho      c) poco      d) muy poco      e) nada
- Tu aprendizaje y/o dominio en el habla, la lectura y la escritura del quechua.  
a) bastante      b) mucho      c) poco      d) muy poco      e) nada
- Tu conocimiento y práctica de la cultura andina.  
a) bastante      b) mucho      c) poco      d) muy poco      e) nada
- Conocer y aplicar el currículo y metodología intercultural bilingüe.  
a) bastante      b) mucho      c) poco      d) muy poco      e) nada

#### III. Sobre la calidad educativa y el impacto de la EIB

- Con la EIB los estudiantes han mejorado su rendimiento escolar en comunicación:  
a) bastante      b) mucho      c) poco      d) muy poco      e) nada
- Con la EIB los estudiantes han mejorado su rendimiento escolar en matemática:  
a) bastante      b) mucho      c) poco      d) muy poco      e) nada
- Creas que con la implementación de la EIB se ha fortaleciendo la lengua quechua y la cultura andina.  
a) bastante      b) mucho      c) poco      d) muy poco      e) nada
- Consideras que los padres de familia están satisfechos con la enseñanza bilingüe e intercultural en su Institución Educativa y el Callejón de Huaylas.  
a) Muy satisfecho      b) satisfecho      c) no sé      d) poco satisfecho      e) nada satisfecho
- Creas que la percepción de las autoridades educativas con respecto a la EIB es favorable:  
a) bastante      b) mucho      c) poco      d) muy poco      e) nada

Gracias por su colaboración.

## ANEXO 2



UNIVERSIDAD NACIONAL "SANTIAGO ANTÚNEZ DE MAYOLO"

ESCUELA DE POSTGRADO

### ENCUESTA A ESPECIALISTAS DE UGELs DEL CALLEJÓN DE HUAYLAS

Estimado profesor(a), la presente encuesta tiene por objetivo conocer el impacto social y educativo de los programas de formación docente en Educación Intercultural Bilingüe de la UNASAM en el ámbito rural del Callejón de Huaylas-Ancash; para lo que le pedimos que responda las preguntas con sinceridad.

#### I. Datos generales:

UGEL..... Cargo.....  
Tiempo de servicios en la docencia..... Tiempo que trabaja con la EIB.....

#### II. Recursos humanos

1. Los profesores de EIB dónde se formaron en esta especialidad?  
a) UNASAM      b) Otra universidad \_\_\_\_\_      c) Desconozco
2. Los profesores de EIB egresados de la UNASAM en qué programa se formaron?  
a) Primaria y EBI      b) Diplomado en EIB      c) Maestría en EIB      d) Desconozco

#### III. Impacto social y educativo

3. Con la EIB los estudiantes han mejorado su rendimiento escolar en comunicación:  
a) bastante      b) mucho      c) poco      d) muy poco      e) nada
4. Con la EIB los estudiantes han mejorado su rendimiento escolar en matemática:  
a) bastante      b) mucho      c) poco      d) muy poco      e) nada
5. Crees que con la implementación de la EBI se ha fortaleciendo la lengua quechua y la cultura andina.  
a) bastante      b) mucho      c) poco      d) muy poco      e) nada
6. Consideras que los padres de familia están satisfechos con la enseñanza bilingüe e intercultural en su Institución Educativa y el Callejón de Huaylas.  
a) Muy satisfecho      b) satisfecho      c) no sé      d) poco satisfecho      e) nada satisfecho

Gracias por su colaboración.



### ANEXO 3

UNIVERSIDAD NACIONAL "SANTIAGO ANTÚNEZ DE MAYOLO"

ESCUELA DE POSTGRADO

## ENCUESTA A PADRES DE FAMILIA

Estimado padre de familia, la presente encuesta tiene por objetivo conocer el impacto social y educativo de los programas de formación docente en Educación Intercultural Bilingüe de la UNASAM del ámbito rural del Callejón de Huaylas-Ancash; para lo que le pedimos que responda las preguntas con sinceridad.

### I. Datos Generales:

Institución Educativa..... Comunidad .....

Distrito..... Provincia.....

### II. Sobre el impacto del programa de Educación Intercultural Bilingüe

1. En la Institución Educativa donde estudia su hijo(a) se desarrolla la Educación Bilingüe.  
a. Sí            b. No
2. Considera que es importante la educación intercultural bilingüe?  
a. muy importante    b. Importante    c. Poco importante    d. Nada importante    e. No sé
3. Considera que es necesario e importante que se enseñe el quechua y las costumbres locales en la Escuela.  
a. muy importante    b. Importante    c. Poco importante    d. Nada importante    e. No sé
4. Cree que con la EIB su(s) hijo(s) aprenden mejor y han mejorado su rendimiento escolar?:  
a) bastante    b) mucho    c) poco    d) muy poco    e) nada
5. Está satisfecho con la enseñanza bilingüe e intercultural en la Institución Educativa de su comunidad.  
a) Muy satisfecho    b) satisfecho    c) poco satisfecho    d) nada satisfecho

*Gracias por su colaboración.*



## ANEXO 4

UNIVERSIDAD NACIONAL "SANTIAGO ANTÚNEZ DE MAYOLO"

ESCUELA DE POSTGRADO

# GUÍA DE ENTREVISTA A EGRESADOS Y ESPECIALISTAS

1. Los padres de familia consideran que es importante la educación intercultural bilingüe?
2. Los padres de familia están satisfechos con la educación intercultural bilingüe?
3. Cree que los profesores de EIB están convenientemente preparados?
4. Considera que los profesores están implementando realmente la enseñanza bilingüe e intercultural?
5. Considera que con la enseñanza bilingüe e intercultural los niños han mejorado sus aprendizajes?
6. La educación intercultural bilingüe es de calidad en el Callejón de Huaylas?
7. La educación intercultural bilingüe tiene un impacto positivo en los usuarios y la sociedad civil?



**ANEXO 5**  
**UNIVERSIDAD NACIONAL "SANTIAGO ANTÚNEZ DE MAYOLO"**  
**ESCUELA DE POSTGRADO**

**GUÍA DE ENTREVISTA A PADRES DE FAMILIA**

1. Para Ud. es importante la educación intercultural bilingüe?
2. Ud. está satisfecho con la educación intercultural bilingüe?
3. Considera que es importante que se enseñe en quechua y la cultura andina en la escuela?
4. Los profesores enseñan en quechua y castellano a sus hijos?
5. Cuando los profesores enseñan en quechua, sus hijos entienden mejor y rinden más?

**ANEXO 6**  
**EVALUACIÓN MUESTRAL**

**COMPROBANDO TUS LOGROS EN MATEMÁTICA**  
**6to Grado de Primaria**

Institución Educativa: \_\_\_\_\_

Nombre: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_

1. En Chilca acaban de cosechar maíz. Algunas personas han llevado su maíz a vender a la feria de Yungay:

Hombres	Peso del maíz @
Leonardo Pérez	18
Carlos Macedo	25
Nemecio Rodríguez	28
Lucio Montes	35
Fabián Alva	26
Juana López	32
Total	

- a. ¿Cuántas arrobas han llevado entre todos? \_\_\_\_\_
- b. Si venden cada arroba a S/. 18.00 nuevos soles ¿Cuánto recibirá cada uno?  
\_\_\_\_\_
- c. Si todos juntan el dinero ¿Cuántos nuevos soles habrá? \_\_\_\_\_
2. Juan compró una caja de leche a S/. 48.00 y cinco latas de atún filete a S/. 25. 00.  
¿Cuánto gastó? \_\_\_\_\_
- Si pagó con un billete de S/.100.00, ¿cuánto de vuelto recibió? \_\_\_\_\_

3. En una galonera había 16 litros de aceite y se han sacado 7 litros. Si el precio de un litro de aceite es de S/. 7.00 nuevos soles, ¿cuánto cuesta el aceite que queda en la galonera? \_\_\_\_\_
4. Bruno ha recorrido 12 Km. Si le quedan tres tramos de 42 Km. cada uno, ¿cuántos Km. Recorrerá en total? \_\_\_\_\_
5. Carlos tiene 13 hermanos. Cada hermano le da S/. 5.00 soles en el día de su santo y sus cuatro tíos le dan S/. 15.00 soles cada uno. Con el dinero que tiene compra pasteles. ¿Cuántos pasteles puede comprar si cada pastel vale S/. 5.00 soles?  
\_\_\_\_\_
6. A Juan, su abuela le regaló 2 billetes de 20 nuevos soles y 175 nuevos soles. ¿Cuántos nuevos soles le ha regalado?  
\_\_\_\_\_
7. Luis está leyendo un libro de 70 páginas. Si va por la página 30, ¿cuántas le quedan por leer? \_\_\_\_\_ Él lee cada día 5 páginas. ¿Cuántos días tardará para leer todas las páginas que le faltan? \_\_\_\_\_
8. Limachaw carnicerush, huk watachaw rantishqanpita qillqashqa huk raprachaw kaynaw:

Maypita	Ayka toruta	Huk torupa chanin	Llapan
Arequipa	625	1350	
Ayacucho	186	1280	
Ancash	871	1380	
Huancayo	1523	1600	
Llapan			

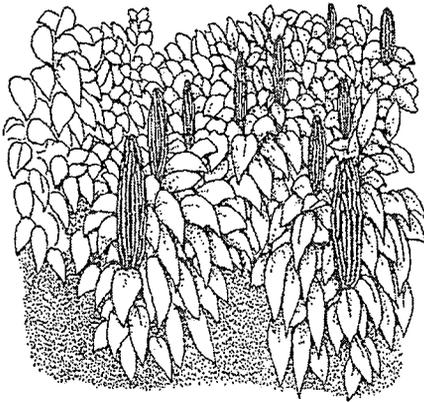
**Tapukuykuna:**

- a. ¿Ayka qillaytataq gastashqa carniceru Arequipapita, Huancayupita, Ayacuchupita, Ancashpitawsn rantipakur?  
\_\_\_\_\_
- b. ¿Maypita rantipakurtaq llapanpita wallkanta gastashqa?  
\_\_\_\_\_
- c. ¿Maypita rantipakurtaq llapanpita atskanta gastashqa?  
\_\_\_\_\_

## COMPROBANDO TUS LOGROS EN COMUNICACIÓN

### 6to Grado de Primaria

Lee atentamente y en silencio la siguiente lectura:



#### QUINUA Y KIWICHA: LOS ALIMENTOS DEL SIGLO XXI

La Revista Científica "Temas" de Buenos Aires, en un artículo publicado recientemente nos invita a **incorporar** en nuestra alimentación la quinua y la kiwicha, cereales de alto valor nutritivo que ayudan al funcionamiento del cerebro.

La quinua y la kiwicha son plantas **oriundas** de Perú, Ecuador, Bolivia y el norte de Argentina. Fueron una fuente muy rica en la dieta de los incas, mayas y aztecas. Se cultivan a cuatro mil metros de altura. En la actualidad se han hecho experimentos y se ha conseguido adaptarlos a menor altura.

Estos cereales **proveen** al organismo de la mayor cantidad de nutrientes y **constituyen** los aportes más destacados de nuestra América a la alimentación mundial de los últimos años. Así como la papa salvó a Europa de la hambruna, hace ya doscientos años, ahora la quinua y la kiwicha podrán ayudar a la humanidad a superar los problemas de desnutrición.

La quinua y la kiwicha son los alimentos más completos y balanceados que existen. Contienen vitaminas, minerales y proteínas en proporciones **excepcionales**; razón por la cual son considerados los alimentos del siglo XXI.

Teniendo en cuenta la lectura "Quinua y kiwicha: los alimentos del siglo XXI", responde las siguientes preguntas:

a) ¿Cuál es la idea principal del texto?

---

---

---

b) ¿A qué ayudan la quinua y la kiwicha?

---

---

---

c) ¿De dónde son oriundas estas plantas?

---

---

---

d) ¿De qué proveen al organismo?

---

---

---

e) ¿Por qué se consideran los alimentos del siglo XXI?

---

---

---







## ACTA CONSOLIDADA DE EVALUACIÓN INTEGRAL DEL NIVEL DE EDUCACIÓN PRIMARIA EBR - 2008

Datos de la Institución Educativa o Programa Educativo		Período Lectivo										Ubicación Geográfica			
Nombre de la Institución Educativa o Programa Educativo		Código de la Institución Educativa		Código del Programa Educativo		Código del Nivel Educativo		Código del Año Educativo		Código del Semestre Educativo		Código del Estudiante		Código de la Institución Educativa	
LAREL YUNGAY		2047		0047		0047		0047		0047		0047		0047	
Código del Estudiante		Apellidos y Nombres (Orden Alfabético)													
1		DOLores Milla, Evelyn Arce													
2		SINCLAIR OLIVERA, Lilian Victoria													
3		SANTORO MONTAÑEZ, Rosalva Susana													
4															
5															
6															
7															
8															
9															
10															
11															
12															
13															
14															
15															
16															
17															
18															
19															
20															
21															



## ACTA CONSOLIDADA DE EVALUACIÓN INTEGRAL DEL NIVEL DE EDUCACIÓN PRIMARIA EBR - 2009

Datos de la Institución Educativa o Programa Educativo		Período Lectivo										Ubicación Geográfica			
Nombre de la Institución Educativa o Programa Educativo		Código de la Institución Educativa		Código del Programa Educativo		Código del Nivel Educativo		Código del Año Educativo		Código del Semestre Educativo		Código del Estudiante		Código de la Institución Educativa	
LAREL YUNGAY		2047		0047		0047		0047		0047		0047		0047	
Código del Estudiante		Apellidos y Nombres (Orden Alfabético)													
1		DOLores Milla, Evelyn Arce													
2		SINCLAIR OLIVERA, Lilian Victoria													
3		SANTORO MONTAÑEZ, Rosalva Susana													
4															
5															
6															
7															
8															
9															
10															
11															
12															
13															
14															
15															
16															
17															
18															
19															
20															
21															

## ACTA CONSOLIDADA DE EVALUACIÓN INTEGRAL DEL NIVEL DE EDUCACIÓN PRIMARIA EBR - 2010

Datos de la Institución Educativa o Programa Educativo		Período Lectivo										Ubicación Geográfica			
Nombre de la Institución Educativa o Programa Educativo		Código de la Institución Educativa		Código del Programa Educativo		Código del Nivel Educativo		Código del Año Educativo		Código del Semestre Educativo		Código del Estudiante		Código de la Institución Educativa	
LAREL YUNGAY		2047		0047		0047		0047		0047		0047		0047	
Código del Estudiante		Apellidos y Nombres (Orden Alfabético)													
1		DOLores Milla, Evelyn Arce													
2		SINCLAIR OLIVERA, Lilian Victoria													
3		SANTORO MONTAÑEZ, Rosalva Susana													
4															
5															
6															
7															
8															
9															
10															
11															
12															
13															
14															
15															
16															
17															
18															
19															
20															
21															





## EDUCACIÓN PRIMARIA



### CUADRO ESTADÍSTICO CONSOLIDADO - 2008

GERENCIA REGIONAL DE EDUCACIÓN - ANCASH  
UNIDAD DE GESTIÓN EDUCATIVA LOCAL - HUAYLAG

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

I.E. N° 86480 "Román Villón Alba" Ichic Llacta  
DISTRITO: Caraz

CARACTERÍSTICAS	1°			2°			3°			4°			5°			6°			TOTAL
	H	M	T	H	M	T	H	M	T	H	M	T	H	M	T	H	M	T	
MATRICULADOS	08	08	16	10	06	16	10	07	17	07	04	11	03	04	07	02	04	06	73
APROBADOS	05	06	11	06	04	10	05	04	09	06	04	10	03	04	07	02	04	06	53
DESAPROBADOS	-	-	-	02	02	04	04	03	07	01	-	-	-	-	-	-	-	-	12
REC. PEDAGÓGICA	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
RETIRADOS	03	02	05	02	-	02	01	-	01	-	-	-	-	-	-	-	-	-	08
TRASL. A OTRA I.E.																			
POSTERG. DE EVAL.																			
FALLECIDOS																			
N° DE SECCIONES			01			01			01			01			01			01	06
N° DE DOCENTES			01			01			01			01			01			01	04

Ichic Llacta, 22 de Diciembre de 2008

Albino Pérez Andía  
Director



## EDUCACIÓN PRIMARIA

### CUADRO ESTADÍSTICO CONSOLIDADO 2010



MINISTERIO DE EDUCACIÓN  
UNIDAD DE GESTIÓN EDUCATIVA LOCAL - HUAYLAG

I.E. N° 86480..... LUGAR: Ichic Llacta.....  
DISTRITO: Caraz.....  
DIRECTOR Albino Pérez Andía.....

CARACTERÍSTICAS	1°			2°			3°			4°			5°			6°			TOTAL		
	H	M	T	H	M	T	H	M	T	H	M	T	H	M	T	H	M	T	H	M	T
MATRICULADOS	06	06	12	07	06	13	05	05	10	07	03	10	04	03	07	01	04	05	30	27	57
PROMOVIDOS	05	05	10	05	05	10	05	05	10	07	03	10	04	03	07	01	03	04	27	24	51
REPITE DE GRADO																					
REC. RECUPERACION																					
RETIRADOS	01	01	02	02	01	03											01	01	03	03	06
N° DE SECCIONES			01			01			01			01			01			01			06
N° DE DOCENTES			01			01			01			01			01			01			04

Ichic Llacta, 31 Diciembre del 2010

Albino Pérez Andía  
 DIRECTOR

13 DE DIC 2010

Prof. Elyco Jorge Mejía Pasión  
 ESPECIALISTA EN EDUCACIÓN PRIMARIA  
 U.S.E.L. - HUAYLAG - CARAZ

## ANEXO 9



# Resolución Directoral

## Unidad de Gestión Educativa Local - Carhuaz

### N° 00721

Carhuaz, 16 MAYO 2012

Visto el Informe N° 001-2012-COMITÉ ESPECIAL de fecha 11/04/2012, y documentos adjuntos que constan en (40) folios útiles;

#### CONSIDERANDO:

Que, la Constitución Política del Perú, en el Artículo 17°, último párrafo, establece que el Estado, fomenta la educación bilingüe intercultural, según las características de cada zona; así como la preservación de las diversas manifestaciones culturales y lingüísticas del país;

Que, la Ley General de Educación N° 28044, respecto a la Educación Intercultural Bilingüe, establece que el ministerio de Educación 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, asimismo, incorpora la historia de los pueblos, sus conocimientos y tecnologías, sistemas de valores y aspiraciones sociales y económicas; garantiza el aprendizaje en la lengua materna de los educandos y del castellano como segunda lengua y; en ese sentido, determina la obligación de los docentes de dominar tanto la lengua originaria de la zona donde laboran como el castellano;

Que, la Resolución Ministerial N° 0622-2011-ED, que aprueba la Directiva para el desarrollo del año escolar 2012, dispone que el Ministerio de Educación en coordinación con los Gobiernos Regionales, pondrá en vigencia una norma técnica que permitirá la identificación, reconocimiento y registro de las Instituciones Educativas que deben ofrecer el servicio de Educación Intercultural Bilingüe EIB, para garantizar que los niños, niñas y adolescentes de los pueblos originarios reciban una educación pertinente y de calidad, en su lengua originaria y en castellano, y en diálogo intercultural;

Que, mediante Resolución Ministerial N° 0008-2012-ED, el Ministerio de Educación, aprueba la Directiva que establece los procedimientos para la identificación, reconocimientos y registro de las Instituciones Educativas de Educación Intercultural bilingüe con la finalidad de contar con un registro oficial de instituciones educativas de todas las regiones del país, que permita implementar en forma progresiva la Política Nacional de Educación Intercultural Bilingüe;

Que, en ese orden de ideas, el Director de la Unidad de Gestión Educativa Local de Carhuaz, ha cumplido con los procedimientos señalados en la norma, como la conformación del Comité Especial para el proceso de identificación, reconocimiento y registro de las Instituciones Educativas Interculturales Bilingües y el desarrollo de los procedimientos, aplicando los criterios señalados en la norma acotada;

Que, asimismo, el Comité Especial, ha cumplido con elevar a la Dirección de la Unidad de Gestión Educativa Local, el Informe Técnico N° 001-2012-COMITÉ ESPECIAL, detallado y sustentado respecto a las instituciones educativas que deben brindar servicios educativos interculturales bilingües, informado que el proceso se ha desarrollado en estricto cumplimiento de las disposiciones establecidas en la Directiva aprobada mediante Resolución Ministerial N° 0008-2012-ED resultando procedentes su reconocimiento oficial, sugiriendo además, dar inicio a la implementación progresiva de Educación Intercultural Bilingüe;

Estando a lo informado por el Área de Gestión Pedagógica, decretado por el Área de Administración, dispuesto por el Director de la Unidad de Gestión Educativa Local de Carhuaz, y

De conformidad a las facultades conferidas por la Ley N° 28044, Ley General de Educación, Decreto Legislativo N° 276, Ley de Bases de la Carrera Administrativa, D.S. N° 015-2002-ED, D.S. N° 023-2003-ED;

SE RESUELVE:

Artículo 1º: RECONOCER a las Instituciones Educativas de Educación Intercultural Bilingüe que fueron identificadas conforme a la R.M. N° 0008-2012-ED, de acuerdo al cuadro siguiente:

INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE – I.I.EE.								
Item	Código modular	Denominación	Lengua (s) originaria(s)	Nivel y modalidad	Tipo (*)	Distrito	Provincia	Característica (**)
1	0644450	314	Quechua	Inicial	Multigrado	Yungar	Carhuaz	Rural
2	0681114	323	Quechua	Inicial	Multigrado	Yungar	Carhuaz	Rural
3	1044015	400	Quechua	Inicial	Multigrado	Marcará	Carhuaz	Rural
4	1525948	412	Quechua	Inicial	Multigrado	Marcará	Carhuaz	Rural
5	1044056	407	Quechua	Inicial	Multigrado	Acopampa	Carhuaz	Rural
6	0735746	364	Quechua	Inicial	Multigrado	Amashca	Carhuaz	Rural
7	1043975	395	Quechua	Inicial	Unidocente	Carhuaz	Carhuaz	Rural
8	0735738	363	Quechua	Inicial	Unidocente	Carhuaz	Carhuaz	Rural
9	1041821	409	Quechua	Inicial	Unidocente	Carhuaz	Carhuaz	Rural
10	0735753	365	Quechua	Inicial	Multigrado	Carhuaz	Carhuaz	Rural
11	1041845	410	Quechua	Inicial	Multigrado	Carhuaz	Carhuaz	Rural
12	0735761	366	Quechua	Inicial	Unidocente	Carhuaz	Carhuaz	Rural
13	1389063	88287	Quechua	Inicial	Multigrado	Ataquero	Carhuaz	Rural
14	1389055	86757	Quechua	Inicial	Multigrado	Ataquero	Carhuaz	Rural
15	0384974	86718	Quechua	Inicial	Multigrado	Tinco	Carhuaz	Rural
16	1041862	411	Quechua	Inicial	Multigrado	Anta	Carhuaz	Rural
17	0644898	311	Quechua	Inicial	Multigrado	Pariahuanca	Carhuaz	Rural
18	0735779	367	Quechua	Inicial	Unidocente	SM de aco	Carhuaz	Rural
19	0597854	288	Quechua	Inicial	Multigrado	SM de aco	Carhuaz	Rural
20	1389097	86816	Quechua	Inicial	Multigrado	SM de aco	Carhuaz	Rural
21	0476275	235	Quechua	Inicial	Polidocente	Marcará	Carhuaz	Rural
22	1041789	408	Quechua	Inicial	Unidocente	Marcará	Carhuaz	Rural
23	1389071	86301	Quechua	Inicial	Unidocente	Carhuaz	Carhuaz	Rural

INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE – I.I.EE.								
Item	Código modular	Denominación	Lengua (s) originaria(s)	Nivel y modalidad	Tipo (*)	Distrito	Provincia	Característica (**)
1	0386110	86315	Quechua	Primaria Menores	Multigrado	Yungar	Carhuaz	Rural
2	0386128	86723	Quechua	Primaria Menores	Multigrado	Yungar	Carhuaz	Rural
3	0386102	86283	Quechua	Primaria Menores	Multigrado	Yungar	Carhuaz	Rural
4	0385997	86717	Quechua	Primaria Menores	Multigrado	Marcará	Carhuaz	Rural
5	0819391	86988	Quechua	Primaria Menores	Multigrado	Marcará	Carhuaz	Rural
6	1042266	86988-3	Quechua	Primaria Menores	Multigrado	Marcará	Carhuaz	Rural
7	0819425	86988-1	Quechua	Primaria Menores	Multigrado	Marcará	Carhuaz	Rural
8	0418780	86281	Quechua	Primaria Menores	Unidocente	Acopampa	Carhuaz	Rural
9	0384982	86719	Quechua	Primaria Menores	Unidocente	Acopampa	Carhuaz	Rural
10	0384956	86319	Quechua	Primaria Menores	Unidocente	Amashca	Carhuaz	Rural
11	0384941	86318	Quechua	Primaria Menores	Multigrado	Amashca	Carhuaz	Rural
12	0384990	86720	Quechua	Primaria Menores	Multigrado	Amashca	Carhuaz	Rural
13	0545947	86819	Quechua	Primaria Menores	Unidocente	Shilla	Carhuaz	Rural
14	0418756	86274	Quechua	Primaria Menores	Multigrado	Carhuaz	Carhuaz	Rural

15	0384974	86718	Quechua	Primaria Menores	Multigrado	Tinco	Carhuaz	Rural
16	0418749	86273	Quechua	Primaria Menores	Multigrado	Carhuaz	Carhuaz	Rural
17	0418871	86293	Quechua	Primaria Menores	Multigrado	Carhuaz	Carhuaz	Rural
18	0384842	86297	Quechua	Primaria Menores	Unidocente	Carhuaz	Carhuaz	Rural
19	0384859	86298	Quechua	Primaria Menores	Multigrado	Carhuaz	Carhuaz	Rural
20	0385021	86763	Quechua	Primaria Menores	Multigrado	Carhuaz	Carhuaz	Rural
21	0418764	86275	Quechua	Primaria Menores	Unidocente	Carhuaz	Carhuaz	Rural
22	1203454	86280-1	Quechua	Primaria Menores	Multigrado	Marcará	Carhuaz	Rural
23	0384891	86303	Quechua	Primaria Menores	Multigrado	Carhuaz	Carhuaz	Rural
24	0644955	86934	Quechua	Primaria Menores	Multigrado	Carhuaz	Carhuaz	Rural
25	0418822	86268	Quechua	Primaria Menores	Multigrado	Ataquero	Carhuaz	Rural
26	0418814	86287	Quechua	Primaria Menores	Polidocente	Ataquero	Carhuaz	Rural
27	0384933 0385013	86317 86757	Quechua Quechua	Primaria Menores Primaria Menores	Multigrado Multigrado	Ataquero Ataquero	Carhuaz Carhuaz	Rural Rural
28	0386136	86279	Quechua	Primaria Menores	Multigrado	Anta	Carhuaz	Rural
29	0412205	86311	Quechua	Primaria Menores	Unidocente	Anta	Carhuaz	Rural
30	0412197	86310	Quechua	Primaria Menores	Multigrado	Anta	Carhuaz	Rural
31	0386144	86309	Quechua	Primaria Menores	Multigrado	Anta	Carhuaz	Rural
32	0487991	86024	Quechua	Primaria Menores	Unidocente	Anta	Carhuaz	Rural
33	0386037	86762	Quechua	Primaria Menores	Unidocente	Pariahuanca	Carhuaz	Rural
34	0386011	86316	Quechua	Primaria Menores	Unidocente	Pariahuanca	Carhuaz	Rural
35	0386078	86321	Quechua	Primaria Menores	Unidocente	San Miguel de Aco	Carhuaz	Rural
36	0545541	86816	Quechua	Primaria Menores	Polidocente	San Miguel de Aco	Carhuaz	Rural
37	0386060	86320	Quechua	Primaria Menores	Multigrado	San Miguel de Aco	Carhuaz	Rural
38	0364883	86301	Quechua	Primaria Menores	Multigrado	Carhuaz	Carhuaz	Rural
39	0384867	86299	Quechua	Primaria Menores	Multigrado	Carhuaz	Carhuaz	Rural
40	0384917	86313	Quechua	Primaria Menores	Multigrado	Carhuaz	Carhuaz	Rural
41	0385005	86721	Quechua	Primaria Menores	Unidocente	Carhuaz	Carhuaz	Rural
42	0418897	86295	Quechua	Primaria Menores	Unidocente	San Miguel de Aco	Carhuaz	Rural
43	0597898	86894	Quechua	Primaria Menores	Polidocente	San Miguel de Aco	Carhuaz	Rural
44	0717942	86961	Quechua	Primaria Menores	Multigrado	Marcará	Carhuaz	Rural
45	0792523	86986	Quechua	Primaria Menores	Unidocente	Yungar	Carhuaz	Rural
46	0792531	86987	Quechua	Primaria Menores	Unidocente	Carhuaz	Carhuaz	Rural
47	1041987	86988-2	Quechua	Primaria Menores	Unidocente	Carhuaz	Carhuaz	Rural

INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE – I.I.EE.								
Item	Código modular	Denominación	Lengua (s) originaria(s)	Nivel y modalidad	Tipo (*)	Distrito	Provincia	Característica (**)
1	0906867	86289 "Virgen de Natividad"	Quechua	Secundaria Menores		Amashca	Carhuaz	Rural
2	020569	86720 "Juan Lazaro Cadillo Gonzales"	Quechua	Secundaria Menores		Amashca	Carhuaz	Rural
3	0906834	86293 "Santa Ursula"	Quechua	Secundaria Menores		Carhuaz	Carhuaz	Rural
4	1389105	86297 "Señor de los Aflijidos"	Quechua	Secundaria Menores		Carhuaz	Carhuaz	Rural
5	0906800	86763 "Juan Velasco Alvarado"	Quechua	Secundaria Menores		Carhuaz	Carhuaz	Rural
6	0906925	86287 "Pedro Celestino Cochachin de la Cruz Huarca"	Quechua	Secundaria Menores		Atsquiero	Carhuaz	Rural
7	1412676	86816 "Santa Inés"	Quechua	Secundaria Menores		San Miguel de Aco	Carhuaz	Rural

Artículo 2°.- CREAR EL REGISTRO de Instituciones Educativas de Educación Intercultural Bilingüe, conforme al formato y sistema del Ministerio de Educación y realizar su actualización en forma anual. El Especialista del Área de Gestión Institucional tendrá a cargo el registro correspondiente.

Artículo 3°.- REMITIR copia de la presente resolución a la Dirección Regional de Educación de Ancash, para la sistematización y fines administrativos que correspondan.

Artículo 4°.- ENCARGAR al Área de Gestión Institucional y Área de Gestión Administrativa, la implementación progresiva de la Educación Intercultural Bilingüe en las Instituciones Educativas citadas en el Artículo 1°, en coordinación con los Especialistas de la Dirección Regional de Educación – Ancash.

Regístrese, Comuníquese y cúmplase,

**ORIGINAL FIRMADO**

LIC. FERMIN ERNESTO LEYVA COCHACHIN  
 Director de Programa Sectorial III  
 Unidad de Gestión Educativa Local  
 CARHUAZ

D-UGELChz/FELC  
 DSA.II/WCGM  
 EA.II/BAGB  
 TA.II/JATJ

16 MAYO 2012  
 Lo que transcribo a Ud. para su conocimiento y demás fines.

SECRETARÍA II  
 UGEL - CARHUAZ