

Hacia una propuesta de evaluación para instituciones de educación intercultural bilingüe



SERIE ESTUDIOS Y EXPERIENCIAS

***HACIA UNA PROPUESTA DE EVALUACIÓN
PARA INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN
INTERCULTURAL BILINGÜE***

***Sistematización del proceso de construcción
de la matriz de evaluación para instituciones
de educación intercultural bilingüe y su
implementación en la autoevaluación
(2011-2017)***



**Consejo Directivo Ad Hoc**

Carolina Barrios Valdivia, Presidenta
Fabiola León-Velarde Servetto
María Moloche Ghilardi

Secretaría Técnica

Haydeé Chacón Cabanillas (e)

Dirección de Evaluación y Acreditación de Educación Básica y Técnico Productiva

Directora : Aída Candiotti Sarmiento
Coordinadores : José Nacimiento Beltrán, Luis Velásquez Cárdenas
Especialistas : Nancy Tacilla Ramirez, Rossemery Saavedra Cancán, Gaby Balcazar Medina, Liz Kehuarucho Ramirez,
Moisés Suxo Yapuchura, Betty Zárate Aguilar

Esta publicación del Sineace se ha desarrollado con base en las sistematizaciones encomendadas a Moisés Bazán Novoa y Ana María Robles Capurro.

Diseño y diagramación

Rubén Colonia

Formato digital

Saxo Yopublico

ISBN N° 9788771436020

Primera edición

Lima, Febrero de 2018

© Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa
Calle Manuel Miotta 235, Urb. San Antonio, Miraflores, Lima 18, Perú
Teléfonos: (51-1) 221-4826, (51-1) 221-4807 anexo 108
E-mail: cir@sineace.gob.pe / www.sineace.gob.pe

Se autoriza la reproducción total o parcial siempre y cuando se mencione la fuente.

ÍNDICE

Presentación	11
Introducción	13
Primera parte: Proceso de construcción de la propuesta de evaluación para instituciones de educación intercultural bilingüe	19
I. Antecedentes	21
1.1. Construcción de la propuesta de evaluación para instituciones de educación básica regular. 2009-2011.	21
1.2. La educación intercultural bilingüe en el Perú	25
II. Adecuación de la matriz de evaluación de instituciones EBR para las instituciones de educación intercultural bilingüe 2011-2013	31
2.1. Estudios sobre las características de las instituciones de educación intercultural bilingüe y aportes para la elaboración de la matriz de evaluación de la gestión.....	32
2.2. Propuesta de matriz de evaluación de la calidad de la gestión educativa de instituciones de educación básica regular de educación intercultural bilingüe.....	36
III. Validación de la propuesta de matriz de evaluación de la calidad de la gestión educativa de instituciones de educación intercultural bilingüe. 2013-2014	37
3.1. Consulta con funcionarios y especialistas de la DIGEIBIR y de la Mesa Técnica de Educación Intercultural Bilingüe.....	37
3.2. Consulta con docentes y especialistas de educación de las regiones Loreto y Cusco.....	39
IV. Adecuación de la matriz de evaluación de instituciones de educación intercultural bilingüe al nuevo modelo de acreditación para instituciones de educación básica. 2014-2016	49
4.1. Nuevo modelo de acreditación para instituciones de educación básica.....	49
4.2. Incorporación de nuevos factores, estándares e indicadores a la matriz de evaluación EIB. 2015.....	50
4.3. Adecuación de la matriz de evaluación de EIB al nuevo modelo de acreditación para instituciones de educación básica. 2017	53

V. Validación de los criterios a evaluar para instituciones EIB	54
5.1. Consulta con los especialistas de la DIGEIBIRA.....	54
5.2. Consulta con actores educativos de las instituciones EIB participantes en la <i>Experiencia innovadora de mejoramiento de la calidad educativa</i> . Segunda etapa, 2017	56
 Segunda Parte: Autoevaluación de instituciones de educación intercultural bilingüe	61
I. Iniciando la autoevaluación con instituciones de educación intercultural bilingüe. 2015	63
1.1. Talleres de fortalecimiento de capacidades en autoevaluación con la IE de PERFAL N.º 44 de Quispicanchi. 2015.....	64
II. Experiencia innovadora de mejoramiento de la calidad educativa en instituciones de educación intercultural bilingüe. Primera etapa, 2016	66
2.1. Objetivos.....	66
2.2. Coordinación con autoridades	67
2.3. Características de las instituciones de educación intercultural bilingüe participantes.....	69
2.4. Momentos de la experiencia.....	73
III. Experiencia innovadora de mejoramiento de la calidad educativa en instituciones de educación intercultural bilingüe. Segunda etapa, 2017	121
3.1. Objetivos.....	122
3.2. Continuación de la experiencia innovadora de mejoramiento en Amazonas y Cusco.....	123
3.3. Ampliación de la experiencia innovadora de mejora en instituciones de educación intercultural bilingüe de Puno y Ayacucho	130
 Tercera parte: Conclusiones, lecciones aprendidas y perspectivas	143
Bibliografía	153
Anexos	157

SIGLAS Y ABREVIATURAS

AMAPAFA	Asociación de madres y padres de familia
AIDSESP	Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana
APAFA	Asociación de padres de familia
ASPI	Acompañantes de soporte pedagógico intercultural
CAAAP	Centro Amazónico de Antropología y Aplicación Práctica
CNE	Consejo Nacional de Educación
CONEI	Consejo Educativo Institucional
CONEIB	Comisión Nacional de Educación Intercultural y Bilingüe
DCN	Diseño Curricular Nacional
DEA EBTP	Dirección de Evaluación y Acreditación de Educación Básica y Técnico Productiva
DEIB	Dirección de Educación Intercultural y Bilingüe
DIGEIBIR	Dirección General de Educación Intercultural, Bilingüe y Rural
DIGEIBIRA	Dirección General de Educación Básica Alternativa, Intercultural Bilingüe y de Servicios Educativos en el Ámbito Rural
DINEBI	Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural
DINEIBIR	Dirección General de Educación Intercultural, Bilingüe y Rural
DRE	Dirección Regional de Educación
DREA	Dirección Regional de Educación Ayacucho
EB	Educación básica
EBR	Educación básica regular
ECE	Evaluación Censal a Estudiantes
EIB	Educación intercultural bilingüe
EIT	Educación Intercultural para Todos
FODA	Fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas
FORMABIAP	Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana
IE	Institución educativa
IESP	Instituto de educación superior pedagógica
II. EE.	Instituciones educativas

ILV	Instituto Lingüístico de Verano
IPEBA	Instituto Peruano de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Básica y Técnico Productiva
IPEDEHP	Instituto Peruano de Educación en Derechos Humanos y la Paz
ISP	Instituto superior pedagógico
MINEDU	Ministerio de Educación
ONG	Organización no gubernamental
PAT	Plan anual de trabajo
PCI	Proyecto curricular institucional
PEBI	Programa de educación bilingüe Intercultural
PEEB-P	Proyecto de Educación Bilingüe de Puno
PEI	Proyecto Educativo Institucional
PEIEB	Plataforma Estatal de Información Educativa
PEL	Proyecto Educativo Local
PELA	Programa Estratégico Logros de Aprendizaje
PEN	Proyecto Educativo Nacional
PER	Proyecto de Educación Rural
PERFAL N.º 44	Proyecto de Educación Rural Fe y Alegría 44
PISA	Programa para la evaluación internacional de estudiantes
PNEB	Política Nacional de Educación Bilingüe
PRONOEI	Programa No Escolarizado de Educación Inicial
RER	Red Educativa Rural
SAIPE	Servicio Agropecuario para la Investigación y Promoción Económica
SINEACE	Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa
SISEVE	Sistema de Seguimiento contra la Violencia Escolar
TERCE	Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo
UGEL	Unidad de Gestión Educativa Local
UMC	Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes
UNICEF	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia

LISTA DE CUADROS, GRÁFICOS Y FOTOGRAFÍAS

Cuadros

Cuadro 1.	Factores de la matriz de evaluación para la acreditación de la calidad de la gestión educativa de instituciones de educación básica regular. 2011	24
Cuadro 2.	Instituciones educativas EIB seleccionadas para estudio Valdivia 2011	32
Cuadro 3.	Instituciones educativas EIB seleccionadas para estudio Trapnell y Zavala 2011	34
Cuadro 4	Factores y estándares incorporados a la matriz de evaluación de educación intercultural bilingüe con los indicadores específicos para esta modalidad (matriz de transición)	51
Cuadro 5.	Matriz de evaluación para instituciones de EIB (matriz de transición)	52
Cuadro 6.	Comparación sobre adecuación de la estructura de la matriz de evaluación de EIB	53
Cuadro 7.	Distribución 1 de estándares, criterios y rúbricas en consulta de la matriz de evaluación EIB	57
Cuadro 8.	Distribución 2 de estándares, criterios y rúbricas en consulta de la matriz EIB	58
Cuadro 9.	II. EE. EIB participantes de la experiencia de autoevaluación	70
Cuadro 10.	Personal docente del nivel de educación primaria de las II. EE. seleccionadas	71
Cuadro 11.	Estudiantes del nivel primaria de las II. EE. seleccionadas	71
Cuadro 12.	Muestra por instrumento y actor educativo para la IE N.º 16705 de Urakusa	77
Cuadro 13.	Muestra por instrumento y actor educativo para la IE N.º 16300 de Seasmi	77
Cuadro 14.	Muestra por instrumento y actor educativo para la IE N.º 50504 Umuto	80
Cuadro 15.	Muestra por instrumento y actor educativo para la IE N.º 50535 Huarahuara	80
Cuadro 16.	Comité de Calidad Urakusa	90
Cuadro 17.	Comité de Calidad Seasmi	90
Cuadro 18.	Comité de Calidad Huarahuara	90
Cuadro 19.	Comité de Calidad Umuto	91
Cuadro 20.	Plan parcial de mejora del estándar 2-IE Urakusa	112
Cuadro 21.	Plan parcial de mejora del indicador 5.2-IE Seasmi	112
Cuadro 22.	Plan parcial de mejora del estándar 6-IE Huarahuara	113
Cuadro 23.	Plan parcial de mejora del estándar 5-IE Umuto	114
Cuadro 24.	Elaboración de planes parciales de mejora	128
Cuadro 25.	Nuevas II. EE. EIB participantes de la experiencia de autoevaluación. 2da etapa. 2017	131
Cuadro 26.	Docentes y estudiantes de las instituciones educativas	132
Cuadro 27.	Elaboración de planes parciales de mejora	141

Gráficos

Gráfico 1.	Línea de tiempo de la construcción de la propuesta de evaluación EIB y su implementación	16
Gráfico 2.	Estructura de la primera matriz de evaluación para la acreditación de la calidad de la gestión educativa de Instituciones de educación básica regular. 2011	24
Gráfico 3.	Estructura del nuevo modelo de evaluación para instituciones educativas de educación básica. 2016	50
Gráfico 4.	Momentos de la experiencia	74

Fotografías

Foto 1.	IE Seasmi, Amazonas	21
Foto 2.	Taller de consulta en Cusco. 2014	41
Foto 3.	Taller de consulta con DIGEIBIRA. 2017	55
Foto 4.	Validación de la matriz de evaluación en IE Urakusa. 2017	57
Foto 5.	IE Seasmi, Amazonas	63
Foto 6.	Primer taller sobre autoevaluación con instituciones de PERFAL N.º 44 de Quispicanchi, Cusco. 2015	65
Foto 7.	Funcionario del Gobierno Regional inaugurando el Primer taller de la Primera experiencia innovadora de mejoramiento de la calidad educativa. Amazonas. 2016	68
Foto 8.	Taller Primera experiencia innovadora de mejoramiento de la calidad educativa. Amazonas. 2016	73
Foto 9.	Monitoreando la experiencia. Cusco. 2016	78
Foto 10.	Taller en IE Huarahuara, Cusco. 2017	106
Foto 11.	Taller en IE Umuto, Cusco. 2017	108
Foto 12.	IE Carumas, Puno. 2017	130
Foto 13.	Taller en Callaza, Puno. 2017	133
Foto 14.	Taller en IE Tocas Quesera, Ayacucho. 2017	134
Foto 15.	Taller en IE San Rafael, Ayacucho. 2017	136
Foto 16.	Taller en IE Carumas, Puno. 2017	137
Foto 17.	IE Callaza, Puno. 2017	145

PRESENTACIÓN

El SINEACE valora a la diversidad como una riqueza, y tiene claro que "...el Perú es un país donde la diversidad se expresa en cultura, población, territorio y recursos; donde aún no existe igualdad de oportunidades para que todos los peruanos accedan a una educación de calidad...".* En 2011, en la presentación de la primera matriz de evaluación para la acreditación de instituciones de educación básica regular, suscribió el lema: diversidad como punto de partida, diversidad y calidad educativa con equidad como punto de llegada.

Esto se puede entender, desde el enfoque intercultural, como el reconocimiento de la compleja diversidad étnica y cultural que caracteriza históricamente a nuestro país; pero que, a la vez, se plantea como meta el cierre de brechas para igualar las oportunidades para todos, sin distinciones, manteniendo y fortaleciendo dicha diversidad.

Es en el afán por atender a la diversidad cultural y lingüística del Perú que se emprendió desde 2011 un largo camino para lograr, de manera participativa, una propuesta de evaluación pertinente para instituciones educativas interculturales bilingües que, si bien están comprendidas dentro de la educación básica regular, tienen características, necesidades y problemáticas particulares.

Hoy, el SINEACE se reafirma en el propósito de revalorizar la diversidad cultural, y pone a disposición la ruta seguida para alcanzar una propuesta de evaluación que orienta a las instituciones educativas en sus procesos de mejora, que pone en relieve los saberes locales, las lenguas, las prácticas y valores comunitarios y que toma en cuenta la vinculación estrecha con el proyecto de desarrollo y los derechos colectivos de los pueblos originarios de nuestro país.

Consejo Directivo Ad Hoc

SINEACE

* IPEBA (2012: 7).

INTRODUCCIÓN

En el año 2011, el SINEACE presentó la propuesta de evaluación para instituciones educativas (II. EE.) de Educación Básica Regular (EBR) a través del documento denominado *Matriz de evaluación para la acreditación de la calidad de la gestión educativa de instituciones de educación básica regular. Diversidad como punto de partida, diversidad y calidad educativa con equidad como llegada*,¹ donde establecía la concepción de la calidad que se requiere lograr, así como los propósitos de la evaluación centrada en la gestión educativa, las etapas del proceso de acreditación y una matriz que contenía los factores, estándares e indicadores que serían los referentes tanto para la autoevaluación como para la evaluación externa.² Si bien esta propuesta de evaluación era de aplicación en instituciones educativas de EBR, tanto públicas como privadas de las diferentes regiones de un Perú diverso, surgió en los diferentes grupos de reflexión promovidos por el SINEACE-IPEBA³ el interés por determinar si esta matriz de evaluación sería aplicable también en instituciones de educación intercultural y bilingüe (EIB).

1 En adelante, para facilitar la lectura, nos referiremos a este documento como “matriz”.

2 Se pueden encontrar más detalles sobre el proceso de construcción de este documento en SINEACE (2016). *Acreditación en educación básica y técnico productiva (2009-2015)*.

3 El Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (SINEACE) fue estipulado en la Ley General de Educación 28044 y normado mediante Ley N.º 28740 en 2006. Funcionó hasta 2014 a través de tres órganos operadores, de acuerdo con niveles/ámbitos educativos. El Instituto Peruano de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (IPEBA) estuvo encargado de la Educación Básica y Técnico Productiva. En 2014, a través de la Ley Universitaria N.º 30220, se dispuso la reorganización del SINEACE y se derogaron los órganos operadores. A partir de entonces desarrolla su misión a través de direcciones de línea.

En tal sentido, en ese mismo año, se encomendó el desarrollo de dos estudios: “Adaptación de los indicadores de gestión educativa para la autoevaluación de instituciones educativas de educación intercultural bilingüe” y “Adaptación de la matriz de evaluación de la calidad de la gestión educativa de instituciones de educación básica del IPEBA a las características de escuelas EIB”, con la finalidad de conocer, en primer lugar, si la propuesta de evaluación era aplicable en instituciones EIB y, de ser así, si requería modificaciones para hacerla más pertinente.

Con ambos estudios, se comprobó que la matriz de evaluación era aplicable a las instituciones EIB, pero con ciertas modificaciones y énfasis específicos de la gestión en instituciones EIB. Asimismo, se obtuvo una primera versión de la matriz de evaluación para instituciones educativas EIB,⁴ que se esperaba fuera una propuesta técnica y metodológica que ayudara a dichas instituciones a identificar sus fortalezas y aspectos por mejorar.

Esta matriz fue consultada entre los años 2013 y 2014 con diversos actores involucrados a nivel nacional. De estas consultas se obtuvieron múltiples e importantes aportes que fueron incorporados a la propuesta de evaluación.

Si bien la propuesta de evaluación para instituciones educativas EIB estuvo pensada para instituciones polidocentes y multigrado, uno de los aportes más claros, tanto de los estudios como de las consultas, fue que esta matriz no era aplicable para instituciones educativas unidocentes y, además, que en estos contextos era necesaria una propuesta de evaluación para redes.

En 2015, veintidós (22) instituciones educativas EIB pertenecientes al Proyecto de Educación Rural Fe y Alegría (PERFAL) N.º 44 de Quispicanchi, en Cusco, se autoevaluaron con la matriz de evaluación EIB. De esta manera no solo se probó la pertinencia de los estándares e indicadores, sino la de las herramientas de recojo y procesamiento de información.

4 En adelante, nos referiremos a este documento como “matriz de evaluación EIB”.

En 2016, se implementó la autoevaluación en cuatro instituciones educativas de Amazonas y Cusco, bajo la lógica de mejora educativa. Por esa razón, se denominó *Experiencia innovadora de mejoramiento de la calidad educativa* y tuvo la finalidad de identificar las condiciones necesarias para su implementación, así como la viabilidad del proceso mismo. Se desarrolló con asistencia técnica permanente de especialistas de la Dirección de Evaluación y Acreditación para la Educación Básica y Técnico Productiva (DEA EBTP), el soporte de actores locales comprometidos con la experiencia y bajo la atenta mirada de una consultora especialista que monitoreó y registró todo el proceso.

En diciembre de 2016, se aprobó el nuevo modelo de acreditación para la Educación Básica, que contenía los estándares para la evaluación de instituciones educativas de todas las modalidades de dicho nivel. Este modelo, a diferencia del previo, pone énfasis en la tutoría y el clima institucional, y no se centra únicamente en la gestión escolar, sino que incluye la evaluación de resultados educativos a partir del perfil de egreso previsto para todos⁵ los estudiantes peruanos. Otro aspecto novedoso es que en su metodología de evaluación se incluye el uso de rúbricas. Por ello, se hizo necesaria una nueva adaptación de la matriz de evaluación EIB a este modelo y la elaboración de las rúbricas requeridas.

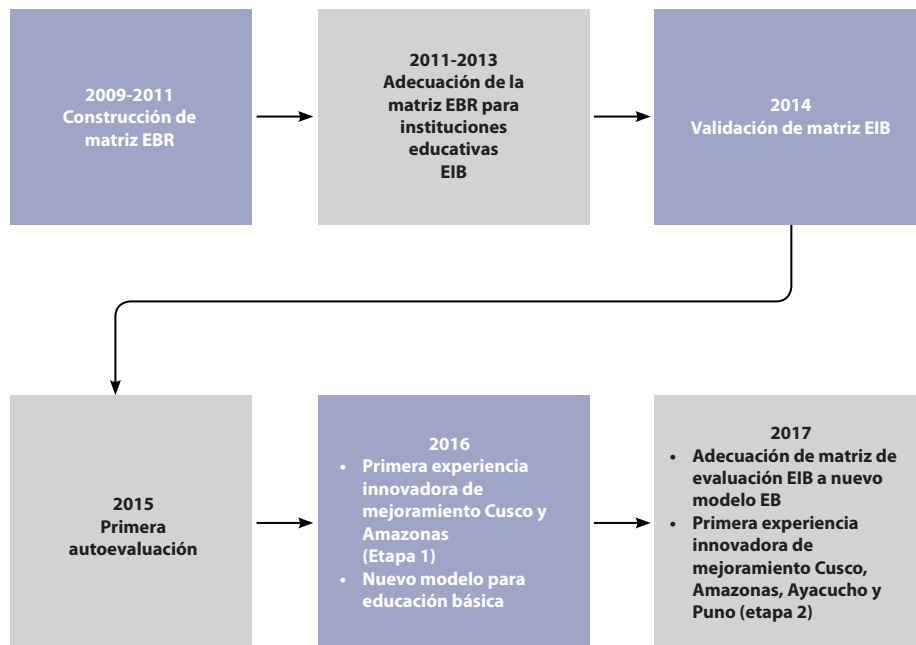
En 2017, se implementó la segunda parte de la *Experiencia innovadora de mejoramiento de la calidad educativa*. Se continuó el trabajo con las escuelas de Amazonas y Cusco, y se amplió la intervención a cuatro instituciones educativas más, pertenecientes a las regiones Ayacucho y Puno. Este año se validó el nuevo modelo adaptado para instituciones educativas EIB y se hizo seguimiento a la autoevaluación en condiciones regulares, es decir, con la asistencia técnica y el monitoreo que se brinda a cualquier institución educativa del país.

A continuación, se presenta una línea de tiempo que permitirá comprender mejor el desarrollo del proceso:

⁵ En adelante, el uso del genérico masculino hará referencia a grupos integrados tanto por hombres como por mujeres.

GRÁFICO 1.

Línea de tiempo de la construcción de la propuesta de evaluación EIB y su implementación



Fuente: Elaboración propia.

El presente documento se desarrolla con el propósito de recuperar la experiencia de indagación, adaptación, validación y aplicación de la matriz de evaluación —desde la voz de los principales actores educativos directamente involucrados—, y de identificar las condiciones que hicieron viables dichos procesos, con la perspectiva de tomar decisiones sobre la implementación generalizada de esta propuesta de evaluación en las instituciones de educación intercultural bilingüe del país, a partir de su aprobación oficial por el Consejo Directivo Ad Hoc del SINEACE.

El presente documento ha sido elaborado a partir de las sistematizaciones y testimonios recogidos por consultores externos. Se contó con la colaboración de

diversos actores que fueron parte de las experiencias, así como de especialistas de las unidades de gestión educativa local (UGEL) y la Dirección General de Educación Básica Alternativa, Intercultural Bilingüe y de Servicios Educativos en el Ámbito Rural (DIGEIBIRA) del Ministerio de Educación. El aporte brindado comprendió conocimiento sobre las experiencias sistematizadas y datos sobre los contactos para el acceso a información relevante.

El proceso de sistematización se desarrolló en dos etapas. En la primera, se organizó y analizó todo el material y los registros producidos, y se recogieron testimonios de los participantes, mientras que en la segunda se reordenaron los contenidos y se culminó con la sistematización de la *Experiencia innovadora de mejoramiento de la calidad* desarrollada hasta 2017.

Este documento se estructura en tres partes. La primera está referida al proceso de construcción de la propuesta de evaluación para instituciones de educación intercultural bilingüe, que explica cómo van introduciéndose los cambios a la propuesta de matriz de evaluación, a la luz de las consultas realizadas y de la aprobación del nuevo modelo de evaluación para la educación básica.

La segunda parte presenta cómo se desarrolló la experiencia de autoevaluación de instituciones de educación intercultural bilingüe, que se inició en 2015 y se sigue implementando hasta el presente, en seis instituciones educativas EIB de Amazonas, Cusco y Puno, que vienen desarrollando planes de mejora en el marco de la *Experiencia innovadora de mejoramiento de la calidad*.

En la tercera parte se presentan las lecciones aprendidas y las perspectivas en materia de evaluación de las instituciones educativas EIB.

Los testimonios recogidos en la primera etapa de esta sistematización han sido incorporados a lo largo del documento para dar voz a los actores participantes en los diferentes momentos de la experiencia.

PRIMERA PARTE

PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DE LA PROPUESTA DE EVALUACIÓN PARA INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE

CAPÍTULO I

I. ANTECEDENTES

1.1. Construcción de la propuesta de evaluación para instituciones de educación básica regular. 2009-2011

Desde 1990, año en que el Perú asumió los compromisos de Jomtien (Educación Para Todos), se ha avanzado mucho en el acceso a la educación en todos los niveles educativos. Sin embargo, las evaluaciones PISA, ECE y TERCE han



Foto 1. IE Seasmí, Amazonas.

demostrado que no se ha avanzado en la misma proporción en los niveles de calidad educativa. Las brechas educativas se muestran amplias, en especial en lo referente al nivel de los aprendizajes de los estudiantes de las instituciones educativas EIB.

Los antecedentes normativos e institucionales de la experiencia que aquí reseñamos se remontan a la primera década del siglo XXI, con la promulgación de la Ley General de Educación N.º 28044, en 2003, la cual hace énfasis en la calidad educativa;⁶ la creación en 2006 del Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (SINEACE), Ley N.º 28740, cuyo propósito es “garantizar a la sociedad que las instituciones educativas públicas y privadas ofrezcan un servicio de calidad”;⁷ y la posterior puesta en marcha del entonces órgano operador del SINEACE, el Instituto Peruano de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Básica (IPEBA), que tuvo entre sus encargos garantizar el nivel óptimo de calidad educativa de las II. EE. de educación básica.

Desde entonces, el SINEACE-IPEBA impulsó una política de evaluación de la calidad educativa que valora la diversidad humana, cultural, lingüística, de territorio y de recursos que caracterizan a la sociedad peruana, admitiendo “la diversidad como punto de partida y la diversidad y calidad educativa con equidad como llegada”.⁸ En 2009, el SINEACE-IPEBA inició el proceso de construcción de una matriz de evaluación de la calidad de la gestión de las instituciones educativas de educación básica regular, que tenía como uno de sus propósitos “orientar a las II. EE. para que gestionen sus procesos y recursos, y tomen decisiones en función a la mejora permanente del proceso de enseñanza-aprendizaje y el logro de la formación integral de todos los estudiantes que atienden”.⁹ La propuesta de evaluación que se planteó parte

6 En la Ley General de Educación N.º 28044, artículo 13, la calidad educativa es entendida como “el nivel óptimo de formación que debieran alcanzar las personas para hacer frente a los retos del desarrollo humano, ejercer su ciudadanía y aprender a lo largo de toda la vida”.

7 Ley del Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa-SINEACE. 19/05/2006. Artículo 5.

8 IPEBA a (2012: 7).

9 IPEBA a (2012: 20).

de realizar una autoevaluación institucional y se caracteriza por promover la reflexión sistemática sobre el quehacer educativo con participación de los actores de la comunidad educativa; asimismo, tiene como propósito analizar los avances y los aspectos a mejorar para proponer los planes de mejora de la institución educativa.

El proceso de elaboración de esta propuesta duró cerca de dos años y fue aprobada en julio de 2011, con el nombre de *Matriz de evaluación para la acreditación de la calidad de la gestión educativa de instituciones de educación básica regular*.¹⁰ Esta fue acompañada por una guía de evaluación y, posteriormente, por otros instrumentos para su aplicación en los procesos de autoevaluación, evaluación externa y acreditación.

La matriz de evaluación es un documento que busca potenciar la capacidad que tiene la institución educativa para dirigir sus procesos, recursos y toma de decisiones, estableciendo orientaciones para identificar las fortalezas de la gestión y los aspectos a mejorar con el fin de asegurar que todos los estudiantes alcancen una formación integral.

La matriz fue producto de un proceso intenso de participación de los actores de la comunidad educativa, en el que se recogieron los aportes y recomendaciones de estudiantes, padres de familia, docentes y directores del ámbito nacional, así como de especialistas de organizaciones de la sociedad civil y de instituciones del Estado. Así, se llegó a estructurar una matriz de evaluación con 5 factores, 12 estándares y 43 indicadores, que son coherentes y están relacionados entre sí.¹¹

10 Resolución N.º 003-2011-SINEACE/P.

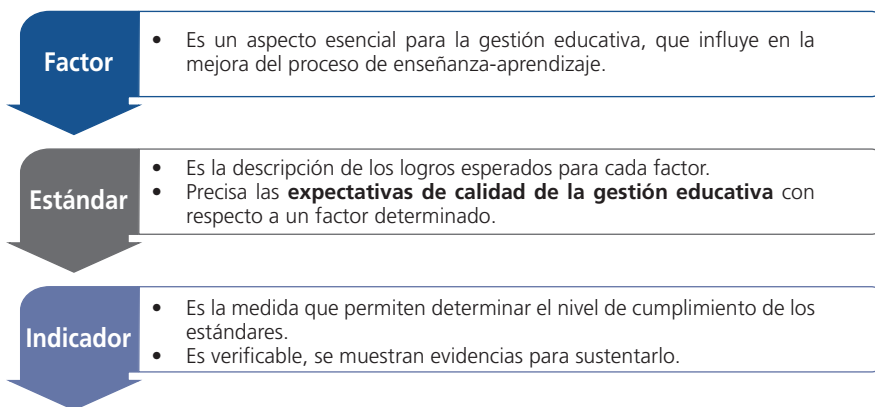
11 IPEBA a (2012: 34).

GRÁFICO 2

Estructura de la primera matriz de evaluación para la acreditación de la calidad de la gestión educativa de instituciones de educación básica regular. 2011



Estructura de la Matriz de Evaluación



Fuente: Elaboración propia.

CUADRO 1

Factores de la matriz de evaluación para la acreditación de la calidad de la gestión educativa de instituciones de educación básica regular. 2011

FACTORES	ESTÁNDARES	INDICADORES
1. Dirección Institucional	3	9
2. Soporte al desempeño docente	3	15
3. Trabajo conjunto con las familias y la comunidad	2	5
4. Uso de la información	2	6
5. Infraestructura y recursos para el aprendizaje	2	8
5 Factores	12 estándares	43 indicadores

Fuente: Elaboración propia.

Aprobada la matriz de evaluación para las instituciones de EBR, surgió la preocupación por su aplicación en otras modalidades y otros niveles de la educación básica, debido a que había sido diseñada y trabajada teniendo en cuenta, principalmente, a las instituciones de la educación básica regular y los niveles educativos de primaria y secundaria.

De allí que SINEACE-IPEBA impulsara el proceso de indagación sobre la pertinencia de aplicar la matriz de evaluación para instituciones EBR en el caso de las instituciones de contextos EIB.

1.2 La educación intercultural bilingüe en el Perú

Para entender la necesidad de emplear una matriz diferente para las instituciones de educación intercultural y bilingüe, es importante dar una mirada a su evolución y características.

En los primeros años del siglo XX, existieron propuestas importantes de educación bilingüe. En 1903, el profesor Manuel Z. Camacho creó la escuela de Utawilaya en el pueblo aimara de Platería, en la cual impulsó la propuesta de enseñar a niños aimaras en su propia lengua y el castellano. En la década del veinte, el docente universitario José Antonio Encinas propuso de forma más amplia que la escuela debía considerar las diferencias culturales de los pueblos.¹² En la Amazonía peruana, el Instituto Lingüístico de Verano (ILV), con la aprobación del Ministerio de Educación, creó la primera escuela bilingüe, con el claro trasfondo religioso de enseñanza de la biblia. En contrapartida, el Departamento de Lingüística de la Universidad de San Marcos inició en 1962, en la comunidad de Quinua, Ayacucho, la enseñanza del castellano como segunda lengua.¹³ Con la Reforma Educativa de 1972, se inició el proceso de institucionalización de la educación bilingüe en el Perú. El artículo 12 de la Ley General de Educación N.º 19326 de 1972, declara:

La educación considerará en todas sus acciones la existencia en el país de diversas lenguas que son medios de comunicación y expresión de cultura, y velará por su preservación y desarrollo. La castellanización de toda la población se hará respetando la personalidad cultural de los diversos grupos que conforman la sociedad nacional y utilizando sus lenguas como vehículo de educación.¹⁴

12 IIAP (s.f.).

13 IIAP (s.f.).

14 Ley General de Educación N.º 19326.

Ese mismo año se emitió la Política Nacional de Educación Bilingüe (PNEB), que en su tercer lineamiento señala: “Como parte del proceso educativo peruano, la educación bilingüe se dirige a evitar la imposición de un modelo exclusivo de cultura y a propiciar la revalorización dinámica de la pluralidad cultural en términos de igualdad”.¹⁵ El PNEB presenta, como una de sus grandes limitaciones, que estuvo referida fundamentalmente a la población de lengua originaria, tal como lo especifica su primer lineamiento.

En coherencia con ello, el Reglamento de la Ley N.º 19326 circunscribió el desarrollo de la educación bilingüe a las jurisdicciones con población monolingüe o de bilingüismo incipiente.

El Decreto Ley N.º 21156, del 27 de mayo de 1975, dado durante el gobierno del general Juan Velasco Alvarado, reconoció el quechua, al igual que el castellano, como lengua oficial de la República y dispuso su enseñanza obligatoria en todos los niveles de la educación peruana.

En la misma década, inició sus acciones el Proyecto de Educación Bilingüe de Puno (PEEB-P) que, si bien se implementó a partir de 1977 en la zona altiplánica de la región andina, significa un referente importante en el desarrollo de la EIB en el Perú. Ya en la década de los ochenta, aparecen los proyectos de Terra Nuova de educación bilingüe con los candoshi (1981) y de educación bilingüe bicultural para los asháninka del río Tambo (1983), del Centro Amazónico de Antropología y Aplicación Práctica (CAAAP).

A fines de la década de los ochenta, una de las experiencias más exitosas de formación docente en educación intercultural bilingüe fue iniciada por el Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana (FORMABIAP), propuesto por la organización indígena nacional AIDSESP, en convenio con el ISP Loreto.¹⁶ La Política de Educación Bilingüe Intercultural (PEBI), de 1989, fue la primera en incorporar el concepto de educación intercultural, aun

¹⁵ Trapnell y Neira (2004:14).

¹⁶ IIAP (s.f.).

cuando lo hizo desde el enfoque que la limitaba a la inclusión de conocimientos de la cultura de los vernáculohablantes y a la gradual incorporación de contenidos procedentes de otras tradiciones culturales. La Política de Educación Intercultural y de Educación Bilingüe Intercultural (PEIEB), de 1991, amplió los alcances de este enfoque al concebir la interculturalidad como principio rector de todo el sistema educativo.¹⁷

En la Constitución peruana de 1993 no se modificó el estatus legal del castellano respecto de lo señalado en la Constitución de 1979, pero con relación a las demás lenguas peruanas se dio una modificación radical. Las lenguas andinas quechua y aimara, consideradas solo como de uso oficial en 1979, con la Constitución de 1993 aparecieron como lenguas oficiales; y las lenguas de la selva, tenidas antes únicamente como patrimonio cultural, aparecen ahora —como las lenguas andinas— también como oficiales.¹⁸ En el año 2000, durante el Gobierno de Transición del presidente Valentín Paniagua, se creó la Dirección Nacional de Educación Bilingüe (DINEBI), que pasó a llamarse luego Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe y Rural (DINEIBIR).

El 23 de julio de 2002, durante el gobierno del presidente Alejandro Toledo, se promulgó la Ley N.º 27818, Ley para la educación bilingüe intercultural. Al año siguiente, el 30 de octubre de 2003, el mismo presidente promulgó la Ley N.º 28106, Ley de reconocimiento, preservación, fomento y difusión de las lenguas aborígenes. Esta norma y el Decreto Ley N.º 21156 fueron derogados en 2011 y reemplazados por la Ley N.º 29735, Ley de lenguas originarias del Perú. Posteriormente, en 2016, se aprobó su reglamento, mediante D. S. N.º 004-2016-MC. La propuesta de este reglamento fue sometida a un proceso de consulta previa por parte del Ministerio de Cultura.

Por su parte, la Ley N.º 28044, Ley General de Educación (2003), en su artículo 6, reconoce que la enseñanza de la Constitución Política y Derechos Humanos también se realice en lenguas originarias. Asimismo, en sus artículos 19 y 20,

17 Vázquez y Jara (2009: 104).

18 CARE Perú (2007: 53).

reconoce el derecho de los pueblos indígenas de recibir una educación en su propia lengua. Estos artículos señalan lo siguiente:

Artículo 19°. Educación de los pueblos indígenas

El Estado reconoce y garantiza el derecho de los pueblos indígenas a una educación en condiciones de igualdad con el resto de la comunidad nacional. Para ello establece programas especiales que garanticen igualdad de oportunidades y equidad de género en el ámbito rural y donde sea pertinente”.

Artículo 20°. Educación Bilingüe Intercultural

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

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

El Consejo Nacional de Educación (CNE), desde El Proyecto Educativo Nacional (PEN), precisa que “Las regiones de mayor necesidad son las que están en zonas rurales y atienden población bilingüe”.¹⁹ Propone como medida para prevenir la deserción y la repetición en primaria, criterios y mecanismos eficaces de

¹⁹ Reunión de presentación de Política sectorial de EIT y EIB a cargo de la DIGEIBIRA. 3 de agosto de 2016. CNE.

selección de escuelas y docentes de educación intercultural bilingüe (EIB), que permitan acreditar instituciones educativas realmente bilingües y certificar a maestros que sepan la gramática de la primera y segunda lengua.²⁰

Una nueva etapa de la EIB se inició en la segunda mitad de 2011, cuando el Ministerio de Educación, a través de la DIGEIBIR, impulsó una estrategia para avanzar en el diseño e implementación de políticas y propuestas pedagógicas, generadoras de cambios dirigidos a forjar una educación intercultural bilingüe de calidad para una población escolar de más de un millón (1.494.253) de niños, niñas, adolescentes y jóvenes indígenas de 3 a 24 años.

Entre los cambios logrados podemos señalar que ahora contamos con un registro nacional de instituciones educativas de EIB que facilita y hace viable la ejecución de las políticas con una asignación presupuestal más acorde a las necesidades de las instituciones de EIB.²¹ También se tiene un registro nacional de docentes de EIB y se cuenta con una propuesta pedagógica para la educación inicial y primaria. Se ha dado un acompañamiento pedagógico a 4112 instituciones educativas de primaria, lo que constituye, aproximadamente, el 30% del total. Se ha incrementado enormemente la producción de material educativo, al producir textos para estudiantes de inicial y primaria en 21 lenguas originarias.

El 38% de estudiantes que estudian en aproximadamente 7000 II. EE. EIB de inicial, PRONOEI y primaria están recibiendo todos los componentes de calidad de la EIB: a) cuentan con docentes bilingües, b) desarrollan la propuesta pedagógica de EIB, c) cuentan con materiales educativos en la lengua originaria y en castellano, y d) están organizadas en Redes Educativas Rurales. Adicional a esto el 70% de ellos reciben acompañamiento del MINEDU o de alguna ONG o UGEL.²²

20 CNE (2006:61).

21 Según información proporcionada por la DIGEIBIRA, de 2011 a 2016 el presupuesto para EIB se incrementó de 5 a 11 millones de soles.

22 Presentación de la DIGEIBIRA de la Política sectorial de EIT y EIB en el CNE. 3 de agosto de 2016.

Se ha institucionalizado la participación de los pueblos indígenas con la creación de la Comisión Nacional de Educación Intercultural y Bilingüe (CONEIB), mediante Resolución Ministerial N.º 246-2012-ED. Es un espacio de participación y concertación entre el Ministerio de Educación y las organizaciones de los pueblos indígenas andinos y amazónicos, además de las organizaciones afroperuanas.

El tercer Informe de la Defensoría del Pueblo sobre la EIB,²³ que da cuenta de la supervisión realizada entre mayo de 2014 y enero de 2016, destaca los efectos positivos que está produciendo la propuesta pedagógica pertinente y de calidad de EIB en los aprendizajes de los niños de los pueblos originarios. Según las cifras de la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE), se observa un incremento en el número de estudiantes que mejora la comprensión lectora en lengua originaria, ya que los porcentajes de comprensión lectora en quechua se han duplicado, triplicado en awajún,²⁴ cuadruplicado en shipibo²⁵ y duplicado en aimara.

Los resultados de las últimas evaluaciones censales muestran que los estudiantes indígenas siguen presentando los resultados más bajos de todo el sistema educativo. No obstante, se puede observar que hay una progresiva mejoría en comprensión lectora en lengua originaria. En el caso de las lenguas andinas (quechua y aimara) el porcentaje de estudiantes que han logrado el nivel “satisfactorio” prácticamente se ha duplicado, mientras que en lenguas amazónicas el porcentaje en el caso del awajún se ha triplicado y en el caso de los shipibos cuadruplicado, pero sin que en ninguno de los casos sobrepase el 22%.²⁶

23 Informe Defensorial N.º 174 (2016).

24 La etnia awajún o aguaruna cuenta aproximadamente con 55.366 habitantes, por lo que, después del asháninka, es el grupo con el mayor volumen poblacional. Descendientes de los jíbaros, los aguarunas pueblan la cuenca de los ríos Marañón, Cenepa, Chinchipe, Nieva, Mayo, Apaga, Potro y Bajo Santiago.

25 La etnia shipibo-conibo cuenta aproximadamente con 30.000 habitantes y vive en la Amazonía peruana. Habitan por lo menos en 150 pequeñas comunidades a lo largo del río Ucayali y sus afluentes.

26 Tercer Informe Defensorial de EIB. Conclusiones presentadas a la Mesa intersectorial el 10 de agosto de 2016.

Estos avances, ahora se consolidan y cobran un nuevo impulso con la reciente promulgación de la Política Sectorial de Educación Intercultural (EIT) y de Educación Intercultural Bilingüe (EIB), mediante el Decreto Supremo N.º 006-2016 MINEDU, publicado el 8 de julio en el diario *El Peruano*. Tiene como finalidad “garantizar aprendizajes pertinentes y de calidad a los niños, niñas, adolescentes, jóvenes, personas adultas y personas adultas mayores de todo el Perú, desde el reconocimiento y valoración positiva de la realidad socioambiental y la diversidad cultural y lingüística que caracteriza al país, que contribuyan a la formación de ciudadanos y ciudadanas protagonistas y en la construcción de un proyecto colectivo de sociedad democrática y plural con igualdad de género”.

II. ADECUACIÓN DE LA MATRIZ DE EVALUACIÓN DE INSTITUCIONES EBR PARA LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE. 2011-2013

El proceso de indagación sobre la pertinencia de la matriz de evaluación EBR para evaluar instituciones EIB y su posterior adecuación se inició en un contexto en el que se transitaba de una etapa de políticas educativas mal implementadas, como señala el Informe Defensorial N.º 174, hacia una nueva etapa de cambios significativos que buscaron atender aspectos cruciales para mejorar la calidad de la educación bajo esta modalidad.

Los resultados de aprendizaje en las pruebas censales de 2010 revelaban que había una mejoría, pero aun así más del 54% de estudiantes indígenas no lograba niveles esperados en comprensión lectora en lengua originaria y solo el 11,6% lo lograba en castellano como segunda lengua.

2.1. Estudios sobre las características de las instituciones de educación intercultural bilingüe y aportes para la elaboración de la matriz de evaluación de la gestión

SINEACE-IPEBA encargó el desarrollo de estudios sobre las características y situación de las instituciones educativas de EIB con el propósito de identificar elementos que no se habían considerado en la matriz de evaluación para la EBR.

Uno de los estudios fue *Adaptación de la matriz de evaluación de la calidad de la gestión educativa de instituciones de educación básica del IPEBA a las características de escuelas EIB*, elaborado en 2011 por la consultora Silvia Valdivia. Tuvo como propósito obtener evidencia empírica para adaptar la matriz de evaluación de EBR de acuerdo con las características de las instituciones de EIB. Fue un estudio de caso de carácter etnográfico sobre las características de cuatro instituciones educativas de EIB localizadas en comunidades aimaras, las cuales fueron seleccionadas por ser escuelas con buenos resultados según la prueba censal de la UMC 2010.

CUADRO 2

Instituciones educativas EIB seleccionadas para estudio Valdivia 2011

II.EE. EIB	ÁMBITO	UGEL
70.301 Multigrado	Catari León Patacollo	Chucuito-Juli
72.262 Multigrado	Pampa Amaru	Huancané
72.259 Multigrado	Toquepani	Huancané
70.714 Multigrado	Sorapa	Chucuito-Juli

Fuente: Elaboración propia.

El estudio presenta un marco histórico contextual de las instituciones educativas seleccionadas y analiza la gestión educativa en cada una de ellas teniendo en cuenta los factores planteados por la matriz de evaluación. Muestra la utilidad de los factores y estándares de la matriz para el análisis y balance sobre los avances, dificultades y desafíos que se enfrentan en la

gestión de las escuelas aimaras estudiadas. Asimismo, brinda sugerencias sobre los aspectos específicos de la gestión educativa de las II. EE. EIB que no habían sido recogidos por la matriz de evaluación de EBR.

A través de este estudio, se recomendó incorporar en la matriz de evaluación de EBR, una propuesta de gestión de la institución de EIB con una perspectiva ecológica que facilite el cambio de una gestión monolingüe hacia una bilingüe. Para ello, propone tener en cuenta condiciones que son necesarias desde una perspectiva bilingüe, tales como la definición del enfoque basado en el uso de lenguas, el consenso sobre la competencia bilingüe, el consenso acerca del modo de fomentar aprendizajes en el área de Comunicación Integral, la reflexión metalingüística desde una perspectiva bilingüe y un planteamiento integrador de las lenguas del currículo.

Otra recomendación fue plantear una gestión educativa intercultural que signifique *repensar la idea de modelo único de gestión educativa y abrir la posibilidad de diseñar modelos locales, en el marco de la descentralización, de gestión de las instituciones educativas.*²⁷ En este sentido, sugiere lineamientos para una gestión con enfoque intercultural que se caracteriza por estar centrada en los actores y el desarrollo de un proceso dinámico, interactivo, de comunicación y de negociación en el que todos los actores pueden aportar sus conocimientos en los procesos de gestión. Asimismo, plantea orientaciones para la gestión curricular intercultural con la participación de la comunidad educativa desde una perspectiva intercultural, es decir, generando la democratización de la participación real de los actores educativos en la toma de decisiones y respondiendo a las necesidades y demandas de las comunidades originarias. “Significa que las organizaciones de la comunidad aimara tengan poder de decisión, autonomía y capacidades para emprender proyectos propios, sin condicionamientos ni imposiciones.”²⁸

El otro estudio, denominado *Adaptación de los indicadores de gestión educativa para la autoevaluación de instituciones educativas de educación intercultural*

27 Valdivia (2011: 118).

28 Valdivia (2011: 122).

bilingüe también se realizó durante el año 2011 y estuvo a cargo de las consultoras Lucy Trapnell y Virginia Zavala. Fue un estudio de caso de carácter etnográfico y cualitativo que tuvo como objetivo recoger evidencia empírica de cuatro escuelas EIB para enriquecer y adecuar la matriz de evaluación de la gestión educativa de EBR a las características y problemática de las instituciones de EIB de contextos culturales y lingüísticos diversos.

Se seleccionaron dos escuelas EIB de comunidades andinas y dos de la Amazonía. Una de ellas fue una escuela EIB de la zona andina que había obtenido buenos resultados en las pruebas ECE de 2010 tomadas en cuarto grado, tanto en castellano como en lengua originaria, y otra escuela fue una en la que no se había tomado esta prueba, pero que se consideraba que estaba aplicando con éxito una propuesta de EIB a partir del acompañamiento de una ONG. De este modo se buscó complementar y ampliar la información relevante para enriquecer la matriz de evaluación con un enfoque de EIB.

En el caso de las escuelas amazónicas, se eligió una escuela de la comunidad shipiba que tuvo buenos resultados en las pruebas ECE, pero sobre todo en la prueba de lengua originaria, porque las calificaciones fueron muy bajas en la prueba de comprensión lectora en castellano, como en todas las demás escuelas de Ucayali. Debido a esto, se eligió una segunda escuela, con estudiantes que hablan una lengua indígena y que habían obtenido logros en la prueba en castellano, la cual fue una escuela asháninka ubicada en otra región. Estos criterios abonaron a una mejor selección para aportar a la matriz de evaluación.

CUADRO 3.

Instituciones educativas EIB seleccionadas para estudio Trapnell y Zavala 2011

COMUNIDADES	II. EE. EIB		UGEL
Quechuas	501.083 Multigrado	Rodeana – Ocongate	Quispicanchi, Cusco
Quechuas	56.043 Multigrado	Machaccmarca – Tinta	Canchis, Cusco
Asháninkas	3.000.170 Unidocente	Valle Samaria–Mazamari	Satipo, Junín
Shipibos	64.098-B Polidocente	San Francisco – Yarinacocha	Coronel Portillo, Ucayali

Fuente: Elaboración propia.

A través del estudio se revisaron y analizaron diversas fuentes bibliográficas que permitieron construir un marco teórico que concibe la Educación Intercultural Bilingüe desde una dimensión pedagógica y política. Con este marco se orientó la recolección de la información, el análisis y la incorporación de recomendaciones para la matriz de evaluación de la gestión educativa con enfoque EIB.

Para el procesamiento de la información, las consultoras Trapnell y Zavala (2012a) utilizaron como guía los factores, estándares e indicadores de la matriz de evaluación para instituciones EBR. Se cotejaron aquellos factores e indicadores que funcionaban y aquellos que no en las escuelas visitadas, para describir su situación a la luz de la matriz proporcionada y se propusieron otros que no aparecen en la matriz de evaluación pero que deberían contemplarse, en la medida en que fueron observados en una o más de las escuelas visitadas y favorecen el buen desarrollo de una escuela EIB.

Producto de este estudio, las consultoras hicieron observaciones a la matriz de evaluación de la calidad de la gestión de las instituciones de EBR que orientaron la incorporación de los cambios a la matriz con enfoque EIB.

A continuación, se presentan algunas consideraciones de estas observaciones:

- a. La matriz de evaluación asume el tema de la diversidad como un elemento central de su propuesta; sin embargo, su visión de esta se restringe al reconocimiento de la composición heterogénea de la población estudiantil mediada por variables socioeconómicas, culturales, de género, étnicas y de necesidades educativas especiales. De allí que el estudio propone la necesidad de impulsar un sistema educativo que parta del reconocimiento y valoración de la diversidad cultural, lingüística y biológica, como uno de los rasgos que define a nuestro país, y la incorpore como eje central de su propuesta educativa.
- b. Existe divergencia entre lo que propone la matriz de evaluación y lo que presenta el Diseño Curricular Nacional (DCN). Aunque el DCN incluye algunos planteamientos a favor de la diversidad social y cultural, no cuenta con un enfoque intercultural, pues reproduce un orden jerárquico que acentúa el

conocimiento hegemónico (científico occidental) y subordina a los “otros”.

- c. La orientación que la matriz de evaluación le da a la participación de la comunidad en la gestión escolar también es limitada, sobre todo en el caso de las zonas rurales. Para este tipo de contextos es importante, afirma el informe, repensar las instancias oficiales de participación como el CONEI o la APAFA, con miras a buscar alternativas de instancias más idóneas, como la asamblea comunal.
- d. La matriz de evaluación no ha tomado suficientemente en cuenta la realidad de la escuela unidocente y rural. Por ejemplo:
 - Al factor 2, vinculado con el desempeño docente, le falta un indicador referido a la organización de alumnos por niveles de aprendizaje, con el fin de darles atención diferenciada y responder a sus necesidades específicas. Además, se requiere incluir el manejo de escuelas multigrado entre las capacidades que se exigen en el proceso de selección de directores y docentes.
 - El factor 4, referido al uso de la información, tiene vacíos respecto del papel que cumplirán las diferentes instancias mencionadas (órgano de dirección/comité de redes educativas, consejo académico, coordinadores pedagógicos) en el cumplimiento de los diferentes indicadores.
 - El factor 5, referido a infraestructura y recursos para el aprendizaje, incluye un conjunto de exigencias que un director de escuela unidocente o de cualquier escuela ubicada en un área rural alejada del centro poblado difícilmente podría asumir sin descuidar su función pedagógica. Una alternativa que propuso fue la de poner esta tarea en manos de los coordinadores de red y priorizar el liderazgo pedagógico y la función docente del director.

2.2. Propuesta de matriz de evaluación de la calidad de la gestión educativa de instituciones de educación básica regular de educación intercultural bilingüe

Como producto del trabajo de campo realizado en las cuatro escuelas, de las observaciones señaladas a la matriz de evaluación de EBR y de los aportes de diferentes actores educativos que dialogaron con las consultoras durante

este trabajo, se elaboró una propuesta de matriz de evaluación de la gestión educativa para instituciones de EIB, que tiene como base la estructura de factores y estándares de la matriz de evaluación para la EBR (anexo 1).

III. VALIDACIÓN DE LA PROPUESTA DE MATRIZ DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LA GESTIÓN EDUCATIVA DE INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE. 2013-2014

Durante los años 2013 y 2014 se realizó el proceso de validación de la propuesta de *Matriz de evaluación para la acreditación de la calidad de la gestión educativa de instituciones de educación básica regular EIB*, mediante consultas a funcionarios de la DIGEIBIR y especialistas de la Mesa Técnica de EIB y a directores, docentes de instituciones educativas de EIB y especialistas de las UGEL de las regiones Loreto y Cusco.

3.1. Consulta con funcionarios y especialistas de la DIGEIBIR y de la Mesa Técnica de Educación Intercultural Bilingüe

Con la conducción de la consultora Ivette Arévalo, se llevaron a cabo, durante el mes de septiembre de 2013, reuniones de consulta con autoridades, expertos, actores y especialistas de EIB. Participaron la directora de la DIGEIBIR MINEDU, los coordinadores, especialistas y asesores de las diversas áreas de esta dirección, el coordinador del equipo de Formación Docente, los miembros del equipo de EIB IPEBA y los miembros de la Mesa interinstitucional de EIB, promovida por DIGEIBIR.

La consultora recogió, de las consultas, las siguientes sugerencias:

- a. Revisar no solamente los factores, sino tener en consideración también documentos normativos y de uso de la DIGEIBIR que deberían verse reflejados en dicha matriz ya que representan la propuesta de implementación técnica de la política EIB;

- b. Ver la posibilidad de que en la matriz de evaluación se pueda hacer constar la particularidad que presentan las escuelas unidocentes, la distinción entre la realidad de la escuela EIB rural y urbana, así como la existencia de una matriz de evaluación específica para el modelo de las redes educativas rurales.²⁹ Por ejemplo, se plantea la posibilidad de que tanto en el factor 1 (Dirección institucional) como en el factor 3 (Trabajo conjunto con familias y comunidad) se consideren estándares particulares para lo rural y lo urbano;
- c. Revisar los referentes pedagógicos a nivel normativo utilizados, proponiendo en ese sentido que el DCN sea sustituido por el Marco Curricular Nacional;³⁰
- d. Revisar la terminología usada para que resulte la más apropiada y coherente con la propuesta que representa la política EIB, planteando, por ejemplo, que la denominación de lengua indígena sea sustituida por la de lengua originaria; y
- e. Revisar la redacción de los indicadores para garantizar que estos resulten claros, de fácil lectura, sencillos y medibles.

El informe de Arévalo concluye con la propuesta de una segunda versión de la matriz de evaluación EIB, la cual incorpora los siguientes aportes:

En el factor 1 de Dirección institucional, incorpora como eje el proyecto de la comunidad, pues los estudios revelaban la inutilidad de los instrumentos de gestión sin la participación activa de la comunidad. También señala que, desde las escuelas EIB, se hace imperioso medir el impacto y sostenibilidad en el desarrollo de la comunidad.

En el factor 2 de Soporte al desempeño docente, considera necesario contar con docentes idóneos que respondan al contexto sociolingüístico y cultural. Y en la necesidad de que el director y los docentes bilingües conozcan, valoren y practiquen la cultura del pueblo con el que trabajan y utilicen la lengua originaria en sus interacciones cotidianas. Asimismo, introduce el indicador de

²⁹ La propuesta de acreditación estuvo dirigida a instituciones educativas, mas no para redes.

³⁰ En ese momento se estaba desarrollando el Marco Curricular Nacional, documento previo al Currículo Nacional aprobado en 2016.

los proyectos de aprendizaje en todos los niveles de la IE elaborados a partir del calendario comunal, que consideran los saberes que forman parte de la herencia cultural de los pueblos originarios e incorporan la problemática de la comunidad. Por último, enfatiza en la necesidad de realizar intercambio de experiencias con otras instituciones educativas.

En el factor 3 de Trabajo conjunto con las familias y la comunidad, considera fundamental el trabajo con líderes, comunidad y familias en la definición e implementación de la propuesta EIB, según las características socioculturales y lingüísticas del contexto.

En el factor 5 de infraestructura y recursos para el aprendizaje, considera el uso adecuado de la infraestructura, espacios de aprendizajes diversos y recursos que dan soporte a los procesos pedagógicos interculturales, teniendo en cuenta las actividades del calendario comunal y otros que generan aprendizajes interculturales. Asimismo, el contar con espacios recreativos interculturales y promover su uso teniendo en cuenta las necesidades de recreación de los estudiantes.

[...] yo, como unidocente, tengo dificultades. Yo estoy esperando qué me va decir, esto está bien, esto está mal, yo trabajo como puedo hacerlo, ya que me capacito con los polidocentes no para unidocentes, y no nos llega material para unidocentes [...]. (Directora de Pebas)³¹

3.2. Consulta con docentes y especialistas de educación de las regiones Loreto y Cusco

Durante los meses de septiembre y octubre de 2014, bajo la conducción de la consultora Ana María Robles, se realizaron los talleres de validación de la

31 Pebas es una zona perteneciente a la provincia de Ramón Castilla, en Loreto.

matriz de evaluación EIB con docentes de instituciones EIB y especialistas de educación de las regiones Loreto y Cusco. La convocatoria fue realizada por la DEA EBTP del SINEACE, con la colaboración de las autoridades y funcionarios de las direcciones regionales de educación de ambas regiones.

El taller de consulta realizado en la ciudad de Iquitos contó con 15 participantes, de los cuales 5 eran especialistas de EIB, 2 pertenecían a la Dirección Regional de Educación de Loreto y 3 formaban parte de las UGEL de Nauta, Maynas y Ramón Castilla. Los restantes eran docentes de la zona de Pebas. De los docentes, 4 eran de la etnia bora, 4 muruy, 1 era okaina y 1 yagua. De todos ellos, siete trabajaban en II. EE. unidocentes y solo tres en II. EE. multigrado (anexo 2).

El taller de consulta llevado a cabo en la ciudad del Cusco tuvo 25 participantes, de los cuales 4 eran acompañantes de EIB de UNICEF, 1 era especialista de EIB de la Dirección Regional de Educación de Cusco, 3 eran especialistas de EIB de Quispicanchis, Chumbivilcas y Urubamba, y 2 eran especialistas de la Unidad de la Medición y Acreditación de Cusco. A ellos se sumaron 15 docentes: 5 de Paucartambo, 2 de Calca, 2 de Canas, 2 de Canchis, 1 de Paruro, 1 de Urubamba, 1 de Anta y 1 de Chumbivilcas. La mayor parte de las II. EE. donde trabajaban los docentes y especialistas son multigrado, mientras que solo hay tres unidocentes y un polidocente (anexo 3).

En cada uno de los talleres se formaron grupos de reflexión y análisis en torno a cada factor constituyente de la matriz de evaluación. Asimismo, tuvieron momentos de plenario para la fundamentación de los aportes de cada grupo. Esta estrategia permitió contar con diversas perspectivas sobre los estándares e indicadores de cada factor, y facilitó la reflexión y el desarrollo de sugerencias en todos los componentes de la matriz.

Como resultado de estos talleres, se recogieron las siguientes sugerencias que fueron incorporadas en la matriz de evaluación de la calidad de la gestión de escuelas EIB:



Foto 2. Taller de consulta en Cusco, 2014.

Factor 1. Dirección institucional:

Visión compartida sobre la escuela intercultural bilingüe que queremos, con el fin de lograr la formación integral de los estudiantes desde una dimensión política que se asienta en enfoques: de derecho, democrático, intercultural, pedagógico, buen vivir, tierra y territorio. La definición del modelo educativo a seguir debe hacerse con la participación de la comunidad.

Con respecto al estándar 1 y sus indicadores, se incorporó la participación de los sabios y sabias de la comunidad en la construcción del Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe y se enfatizaron los enfoques de derechos, de buen vivir y de igualdad de género. Con ello se buscó evidenciar la orientación bilingüe intercultural en la construcción del Proyecto Educativo, entendida además como una herramienta de gestión dinámica y sujeta a revisión y cambios.

Además, se resaltó la importancia de tomar en cuenta la realidad local y la participación de la comunidad. La comunidad, entendida en un sentido más amplio, incluyendo por ejemplo a sabios, sabias, pobladores y líderes locales. Mientras que la comunidad educativa es percibida como la comunidad conformada solo por docentes, estudiantes y padres de familia.

En el estándar 2 se destacó la pertinencia del proyecto curricular intercultural bilingüe y su coherencia no solo con los lineamientos curriculares nacionales, sino también con los regionales y locales. Asimismo, se destacaron los valores y las prácticas de las culturas originarias.

En el estándar 3, sobre el estilo de liderazgo participativo, las sugerencias se enfatizaron en aspectos referidos a la relación entre escuela y comunidad. Por ello se incorporó en el estándar un liderazgo que propicie un clima favorable no solo en la escuela o el aula, sino entre la institución educativa y la comunidad. También se añadió un nuevo indicador: 3.5. *“Promovemos con los actores locales estrategias para desarrollar un clima de confianza y respeto dentro de nuestra comunidad y la IE”*, propuesto en el taller de Loreto.

Factor 2. Soporte al desempeño docente:

Mecanismos que establece la IE para orientar la labor docente *hacia el desarrollo*³² y logro de las competencias en todas las áreas curriculares *de la educación intercultural bilingüe como derecho*. La IE implementa *procesos y estrategias para identificar potencialidades y necesidades de los docentes, fortalece capacidades y brinda soporte al proceso de enseñanza-aprendizaje en dos lenguas y en dos o más culturas*.

En el factor 2 se recogieron los aportes a la definición del factor 2 porque refuerza la idea de brindar soporte al desempeño docente como parte del proceso hacia el desarrollo y el logro de las competencias. Asimismo, con

³² Las sugerencias se destacan en cursivas.

los cambios se remarca el derecho a la educación intercultural bilingüe y su implementación en todas las áreas curriculares de la institución educativa.

Los directores de las escuelas EIB del distrito de Pebas señalaron que con la matriz se evidencian muchas deficiencias en la gestión de las escuelas EIB, entre ellas la carencia de materiales educativos adecuados al contexto y en lengua originaria de la zona, el poco reconocimiento al trabajo de los sabios en los procesos pedagógicos escolares y la ausencia de una capacitación docente en didáctica para la escuela unidocente.

[...] que nos den materiales por lo menos, de acuerdo con su contexto, más con la realidad, porque siempre nos mandan con la realidad de otros; claro, si queremos materiales de acuerdo con su realidad que vengan y vean cual es nuestra realidad y a ellos les diremos “así queremos”. (Directora Pebas)

[...] nosotros, como maestros bilingües, estamos evaluados, algunos estamos en nivel avanzado pero no en edad, otros intermedio y otros inicial. Estamos evaluados, pero no hay con qué trabajar, explotamos el conocimiento de nuestros sabios que conocen la cultura, los cuentos, las creencias, eso lo llevamos a la escuela [...]. (Director de Pebas)

Se modificó el estándar 4 debido a la precariedad de la situación de las instituciones de educación intercultural bilingüe. La mayor parte son II. EE. multigrado y un grupo importante son unidocentes, cuentan con escasos docentes con perfil EIB y la formación profesional de estos no se especializa en EIB o se encuentran en proceso de especializarse. De allí que se propuso la palabra “gestionar” la presencia de docentes con perfil EIB, en lugar de “asegurar”, porque esto no depende solamente de la institución educativa, sino de factores estructurales que se resuelven en el mediano y largo plazo: presupuesto, incremento de plazas para docentes de EIB y el desarrollo de un currículo de EIB en la formación inicial del docente.

Los cambios sugeridos en el estándar 5 y en sus indicadores ayudan sobre todo a enfocar el carácter intercultural bilingüe e inclusivo de las programaciones curriculares, así como su orientación en función a las necesidades e intereses de los estudiantes, a la biodiversidad de las regiones y a las demandas y problemática de la comunidad.

Las sugerencias con respecto al estándar 6 y a sus indicadores explicitan el carácter bilingüe e intercultural de las estrategias pedagógicas, y señalan la importancia de generar un clima de confianza y respeto mutuo no solamente en el aula, sino también con la comunidad.

Factor 3: Trabajo conjunto con las familias y la comunidad:

Acciones de cooperación mutua con la familia, la comunidad y sus líderes para dar soporte al proceso de enseñanza-aprendizaje, desde un enfoque que articule los propios conocimientos, valores y estrategias de vida, con otros procedentes de diferentes culturas para el fortalecimiento de la identidad cultural y el desarrollo personal, de la comunidad y del ámbito global.

Con respecto a este factor se sugirieron modificaciones en el estándar 7 que ponen énfasis en el involucramiento y liderazgo de la comunidad en la relación de cooperación mutua con la institución educativa. Se propuso incorporar el trabajo conjunto con el liderazgo de la comunidad, las familias, sabios, sabias y líderes para implementar estrategias que optimicen el proceso de enseñanza-aprendizaje de acuerdo con la propuesta EIB.

Otro de los elementos que se rescata es la relación escuela comunidad a través de proyectos productivos o emprendimientos económicos. La escuela debe ser capaz de contribuir a la solución de los problemas de subsistencia de los comuneros. Por esto, los procesos pedagógicos deben considerar el plan de la comunidad.

[...] un proyecto productivo para nuestra comunidad, porque a veces, tú sabes, como estamos un poquito más lejitos, siempre es un poco olvidada por la parte del Estado, no llega tanto y a veces la gente tiene que vivir con lo que tiene. Pero si de repente hay un proyecto netamente del Gobierno o netamente para la institución, y que la institución también pueda brindar ese apoyo a los comuneros, a la comunidad, a las personas que trabajamos, también sería algo interesante. (Ayda Cahuachi, Pebas, nov. 2016)

Asimismo, en el indicador 7.1, se remarcó el sentido que debe tener la cooperación mutua entre la institución educativa y la comunidad reemplazando el término “imparte” por el de “comparte” al definir el modelo EIB: Promovemos que las familias, comunidad, sabios, sabias y líderes participen en la definición del modelo EIB que *comparte* con la institución educativa.

Por otra parte, los aportes incorporados en los indicadores de los estándares 7 y 8 de este factor se orientaron a explicitar el rol fundamental que tienen los sabios y sabias de la comunidad para optimizar el proceso de enseñanza aprendizaje. En esta perspectiva, también se destaca la orientación del proceso de aprendizaje hacia el buen vivir.

En el estándar 8 se reemplazó “contribuir al desarrollo sostenible” por “contribuir al logro del buen vivir”, que está en consonancia con el enfoque de la propuesta pedagógica “Hacia una Educación Intercultural Bilingüe de calidad” del MINEDU.³³ En ese sentido, los cambios propuestos en los indicadores también se refieren al logro del buen vivir que debe tener el desarrollo de proyectos y competencias de los estudiantes, y a las estrategias conjuntas desarrolladas con organizaciones e instituciones de la comunidad.

33 MINEDU-DIGEIBIRA (2013: 38-39).

Factor 4: Uso de la información

Uso de la información obtenida a partir de procesos de evaluación y monitoreo, para identificar los aspectos que facilitan y dificultan el logro de las competencias esperadas, y para desarrollar acciones de mejora permanente del proceso de enseñanza-aprendizaje desde un enfoque EIB que articule el trabajo escolar con las necesidades y expectativas de la comunidad.

Con relación al indicador 10.1, relativo a la implementación de un plan de acciones de mejora, se sugirió que en las instituciones educativas unidocentes y multigrado se considere en lugar de toda la implementación del plan, la aprobación del diseño de un plan y la implementación de acciones como parte del proceso de mejora.

Factor 5: Infraestructura y recursos para el aprendizaje

Infraestructura, espacio local, recursos y materiales que dan soporte al proceso de enseñanza-aprendizaje desde un enfoque EIB y al desarrollo de las competencias esperadas, que responde a las necesidades de los estudiantes y docentes, a normas de seguridad y al contexto sociocultural y geográfico en donde opera la institución educativa.

Se sugirió señalar la pertinencia cultural que debe tener la infraestructura y poner énfasis en su uso adecuado. Se propuso eliminar el indicador 11.1 y fusionarlo con el 11.2 porque son complementarios. Los aportes a los otros indicadores de este estándar se enfocaron en la relación de la infraestructura con las necesidades de los estudiantes, el enfoque intercultural y el uso y disponibilidad de materiales pedagógicos. Mención especial merece el indicador 11.4, referido a los espacios de recreación en los que se debe tener especial atención al uso de estos espacios por las estudiantes, debido a que generalmente son los hombres los que tienen un mayor acceso a los mismos.

Con respecto al indicador 12.3 se observó nuevamente la necesidad de diferenciar entre “comunidad educativa” y “comunidad”. La comunidad educativa incluye a todos: docentes, padres madres de familia, líderes y a pobladores de la comunidad, mientras que el término “comunidad” se refiere a una colectividad particular con una forma de organización social que tiene sus propias autoridades locales. Este fue un debate que estuvo presente a lo largo de la consulta sobre la matriz de evaluación, debate que expresa la preocupación por visibilizar a la comunidad como una entidad social con derecho propio.

El informe de Robles concluye con la propuesta de una nueva versión de la *Matriz de evaluación para la acreditación de la calidad de la gestión educativa de instituciones de educación básica regular EIB*. Esta versión recogió las propuestas de los dos talleres realizados en Iquitos y Cusco, lo que enriquece la propuesta de matriz de 2013.

Los aportes centrales a la matriz de evaluación de EBR, por parte de los docentes de las comunidades indígenas de Iquitos, se dieron en la visibilización de los elementos culturales de los pueblos originarios a los cuales pertenecían los docentes participantes. La formación escolar pensada más allá de la escuela incorpora a la colectividad originaria. Por ejemplo, la vigencia de la comunidad originaria en la escuela, el uso de lenguas originarias en la enseñanza, las estrategias metodológicas propias, los saberes locales y la realidad de la comunidad.

[...] el punto más importante era de mi comunidad, de mi etnia, mi raza que yo pertenezco, que nosotros como comunidad indígena prácticamente ya estamos prácticamente desapareciendo; entonces, a raíz al trabajo de rescate que el Ministerio de Educación ha estado recopilando información, donde estamos un poco débiles las etnias, ahí tenemos que apuntar un poco más... Entonces y a raíz de eso, era mi objetivo principal y como meta que tenemos la comunidad

donde vivo es que los pequeños, los padres de familia, no solamente los abuelos, sino los niños mismos, prevalecer, mantener nuestra cultura, nuestra tradición, porque eso poco a poco está desapareciendo, por eso es algo que me plasme en llevar esa inquietud para que algunos tengan en cuenta, el criterio uno también como comunidad. En lo que es educativo, la parte de las lenguas, de las culturas y en eso un poco más la enseñanza pedagógica para los niños del manejo y uso de las lenguas. (Directora Ayda Cahuachi, Pebas, nov. 2016)

Los aportes indicados son especialmente relevantes en el proceso de construcción de la matriz de evaluación EIB, porque pueden generar impactos positivos. Primero, la incorporación de los sabios en la enseñanza contribuye al diálogo de saberes, a legitimar los conocimientos de los pueblos originarios desde el escenario escolar y a buscar mecanismos para un reconocimiento y valoración de sus aportes. Segundo, la capacitación en la didáctica de la escuela multigrado significa considerar la necesidad de fortalecer los procesos de formación, capacitación y acompañamiento a este tipo de escuelas rurales y bilingües para mejorar la calidad educativa.

En la opinión de una acompañante de EIB que participó en el taller realizado en el Cusco, un aporte importante de la consulta sobre la matriz de evaluación EIB fue que se añadieron elementos culturales de los pueblos originarios andinos, más allá de lo estrictamente pedagógico y académico.

Añadimos la parte cultural, varios elementos, había académico, había lingüístico y otro que veía la parte más cultural, intercultural. Si se dan esos elementos, que tienen que ver con saberes, la comunidad, con la participación, con la familia, los procesos educativos articulados a todos, esos temas de consulta y participación a ese nivel se amplía. (Miluska Mendoza, Cusco)

Por otra parte, también realizaron sugerencias con respecto al lenguaje utilizado en la matriz de evaluación EIB e indicaron que requería hacerse más comprensible a la diversidad de actores de EIB. Refiriéndose a la matriz, un docente señaló:

[...] el sesgo académico y pedagógico predominante de la matriz, tal vez faltaba un poco más de claridad, que ciertos aspectos sean más comprensibles para que el levantamiento de información con fines de acreditación sea más fácil. (Docente Nerio Melgarejo, Cusco)

IV. ADECUACIÓN DE LA MATRIZ DE EVALUACIÓN DE INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE AL NUEVO MODELO DE ACREDITACIÓN PARA INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN BÁSICA. 2014-2016

4.1. Nuevo modelo de acreditación para instituciones de educación básica

Entre los años 2014 y 2015, el SINEACE inició un proceso de reflexión y elaboración de un nuevo modelo de acreditación para toda la educación básica, que tuvo una versión preliminar a mediados de 2015, y fue concluido y aprobado en diciembre de 2016. Este se planteó como un único modelo para evaluar “a las instituciones en las cuales se forma el estudiante desde la educación básica hasta la superior”.³⁴ En el caso de educación básica, propone dimensiones, factores y estándares aplicables a todas las instituciones educativas, con variantes y especificidades para cada nivel y modalidad educativa descritas en los “criterios a evaluar”.³⁵ El modelo plantea una estructura común de evaluación compuesta por 4 dimensiones, 8 factores y

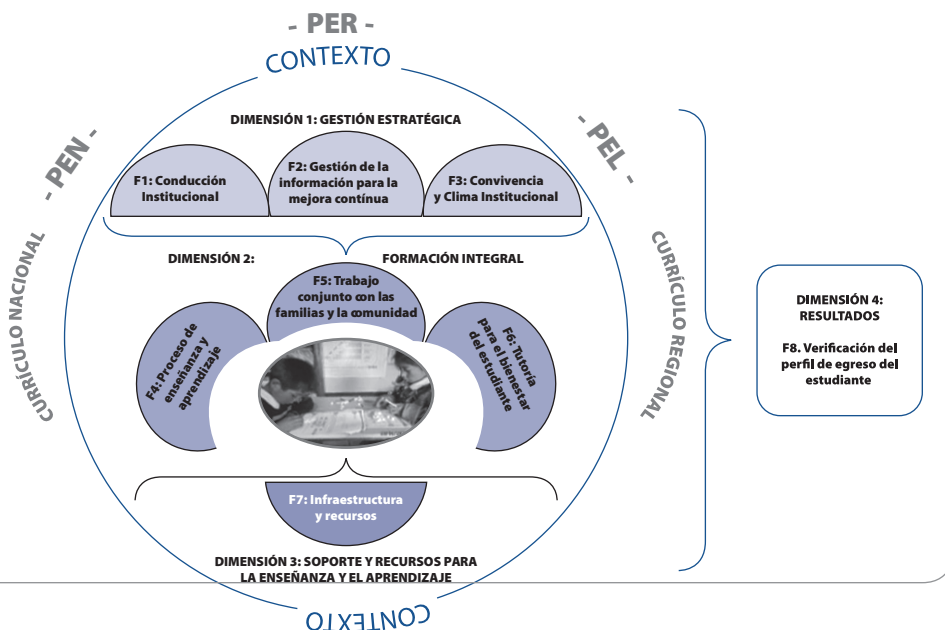
³⁴ SINEACE (2016: 12).

³⁵ En la versión preliminar del nuevo modelo (2015), se propuso que las especificidades de cada nivel o modalidad estén descritas en los “indicadores”, los cuales fueron reemplazados por “criterios a evaluar”, en su versión final.

18 estándares para todas las instituciones educativas. Asimismo, propone que para atender las variantes y especificidades correspondientes a cada nivel y modalidad de la educación básica se deben elaborar criterios específicos y rúbricas para evaluar los estándares.

GRÁFICO 3.

Estructura del nuevo Modelo de evaluación para instituciones educativas de Educación Básica (2016)



Fuente: SINEACE, 2016

4.2. Incorporación de nuevos factores, estándares e indicadores a la matriz de evaluación EIB. 2015

En agosto de 2015, la versión preliminar del modelo para EB había incorporado dos nuevos factores a la matriz de evaluación de EBR original, con lo que sumaron siete factores. Asimismo, se incrementó el número de estándares e indicadores.

Se consideró conveniente avanzar paralelamente con la propuesta para la evaluación de instituciones EIB, por tanto se incorporaron los dos factores adicionales con sus respectivos estándares y se adecuaron los indicadores a las especificidades de las instituciones de EIB. Esta sería una matriz de evaluación de transición.

CUADRO 4

Factores y estándares incorporados a la matriz de evaluación de educación intercultural bilingüe con los indicadores específicos para esta modalidad (matriz de transición)

FACTORES	ESTÁNDARES	INDICADORES MODALIDAD EIB
<p>Factor 2. Convivencia y clima institucional</p> <p>Estrategias que establece la institución educativa para promover un clima institucional acorde con una perspectiva intercultural y bilingüe, que contribuya al bienestar y el buen desempeño de todos los actores educativos.</p>	<p>4. Promovemos un clima institucional que favorece las relaciones con la comunidad, el fortalecimiento institucional, el buen trato entre todos los actores y el bienestar de los estudiantes.</p>	<p>4.1. Implementamos prácticas de convivencia intercultural, en coordinación con los actores locales, que promuevan la participación, la comunicación, el trato respetuoso, la reciprocidad, el reconocimiento y el bienestar.</p>
		<p>4.2. Desarrollamos estrategias para la prevención y el manejo de conflictos dentro de la comunidad y la institución educativa, sustentadas en valores de la propia cultura y con la participación plena de los actores locales.</p>
<p>Factor 4. Tutoría y bienestar del estudiante</p> <p>Acciones que se implementan en la institución educativa orientadas a brindar servicios complementarios, de tutoría y orientación para atender las necesidades específicas de todos los estudiantes desde una perspectiva intercultural y bilingüe, que les permita progresar en el logro de los aprendizajes.</p>	<p>9. Implementamos estrategias para que los estudiantes tengan acceso a servicios de tutoría y atención complementarios (salud, identidad, alimentación, psicológico, otros) que respondan a las necesidades identificadas, atendiendo al uso de la lengua y el enfoque intercultural.</p>	<p>9.1. Implementamos estrategias para que los estudiantes tengan acceso a servicios de tutoría y atención complementarios (salud, identidad, alimentación, psicológico, otros) que respondan a las necesidades identificadas, atendiendo al uso de la lengua y el enfoque intercultural.</p>
		<p>9.2. Hacemos seguimiento a los resultados de aprendizaje y el progreso de los estudiantes que reciben servicios de tutoría y atención complementaria.</p>

Fuente: Elaboración propia.

El factor *Convivencia y clima institucional* en EIB incorporó la perspectiva intercultural y bilingüe para promover un clima educativo que procura el bienestar y el buen desempeño de todos los actores educativos.

Se propuso evaluar la calidad del servicio educativo a partir de la implementación de estrategias que generen condiciones para una convivencia intercultural que promueva el trato respetuoso, la reciprocidad, el reconocimiento y el bienestar entre los actores de la escuela, la comunidad y las instituciones locales. Además, se espera una gestión educativa que cuente con estrategias participativas y que parta de los valores de la propia cultura para la prevención y el manejo de conflictos dentro de la comunidad y la institución educativa.

El factor *Tutoría y bienestar del estudiante* también incorpora la perspectiva intercultural y bilingüe para atender las necesidades específicas de todos los estudiantes y para apoyarlos en el logro de sus aprendizajes. En este sentido, es fundamental que las niñas, niños y adolescentes de las escuelas EIB tengan acceso a una tutoría y servicios complementarios en su lengua materna y con un enfoque intercultural.

Con los factores, estándares e indicadores incorporados, la nueva matriz de evaluación para instituciones EIB de transición se estructuró en 7 factores, 14 estándares y 46 indicadores.

CUADRO 5

Matriz de evaluación para instituciones de EIB (matriz de transición)

FACTORES	ESTÁNDARES	INDICADORES
1. Dirección institucional	3	12
2. Convivencia y clima institucional	1	2
3. Proceso de enseñanza aprendizaje	4	15
4. Tutoría y bienestar del estudiante	1	2
5. Trabajo conjunto con la familia y la comunidad	2	7
6. Infraestructura y recursos para el aprendizaje	1	4
7. Uso de la información y mejora continua	2	4
TOTALES	14	46

Fuente: Elaboración propia.

Esta matriz de evaluación recibió aportes de instituciones educativas de Quispicanchi (Cusco) en 2015-2016 y de Condorcanqui (Amazonas) en 2016.³⁶

4.3. Adecuación de la matriz de evaluación de EIB al nuevo modelo de acreditación para instituciones de educación básica. 2017

Teniendo en cuenta las modificaciones estructurales del nuevo modelo de evaluación, se hizo necesario un alineamiento de la matriz de evaluación de instituciones EIB.

En enero de 2017, se inició la adecuación de la matriz de evaluación para instituciones de EIB, de acuerdo con el nuevo modelo de educación básica.

Se mantuvieron los aspectos recogidos en la matriz de transición 2016, pero se organizó en dimensiones, factores, estándares y criterios a evaluar según la estructura del nuevo modelo.

CUADRO 6

Comparación sobre adecuación de la estructura de la matriz de evaluación de EIB

COMPONENTES	MATRIZ EIB 2016 (DE TRANSICIÓN)	MATRIZ EIB 2017
Dimensiones	-	4
Factores	7	8
Estándares	14	18
Indicadores/criterios a evaluar	46	53

Fuente: Elaboración propia.

Teniendo como base los 46 indicadores de la matriz de evaluación para EIB de transición de 2016, se elaboró una propuesta de 53 criterios a evaluar con las rúbricas respectivas.

³⁶ Los aportes fueron recibidos durante el inicio de la autoevaluación de estas instituciones educativas y estuvieron referidos a la comprensión del documento y sirvieron para mejorar la redacción. Mayores detalles sobre la autoevaluación en la segunda parte del presente documento.

Posteriormente, la propuesta preliminar de criterios a evaluar y de rúbricas de evaluación de los estándares fue revisada y reajustada con el apoyo de la consultora Ana María Robles. Los ajustes realizados tuvieron en cuenta las especificidades de las instituciones EIB y la gradualidad planteada en los niveles de avance del logro de los estándares.

V. VALIDACIÓN DE LOS CRITERIOS A EVALUAR PARA INSTITUCIONES EIB

5.1. Consulta con los especialistas de la DIGEIBIRA

Los *criterios a evaluar* para instituciones EIB fueron consultados en primera instancia con un grupo de especialistas de la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe (DEIB) del Ministerio de Educación, a fines de mayo de 2017.

Los principales comentarios y reflexiones de esta consulta fueron:

- Con respecto a la claridad del lenguaje y la redacción de los criterios, no hubo mayores observaciones, solamente se señalaron algunas como las siguientes:
 - Decir “plan de vida y desarrollo de la comunidad” en vez de “desarrollo y plan de vida de la comunidad”, porque puede alterar el sentido de la oración.
 - En lugar de utilizar la expresión “gestionar información”, precisar a qué se refiere la palabra gestión, señalando “recoger, analizar” información.
- La mayor parte de comentarios y sugerencias se hicieron para precisar la pertinencia del contenido de los criterios con relación a las prácticas de las instituciones de educación intercultural bilingüe. En varios de los criterios se propuso enfatizar en el aprendizaje en lengua originaria y en castellano, a fin de explicitar que los estudiantes de EIB tienen que lograr un aprendizaje en su lengua originaria y en una segunda lengua.
- Se sugirió distinguir los términos “comunidad” y “comunidad escolar”, el primero para referirse a los integrantes del pueblo originario y el segundo para mencionar a los actores internos de la institución educativa.

- Se propuso no solo mencionar a los sabios y sabias, sino también a otros actores de la comunidad que, sin llamarse o considerarse sabios, también aportan y participan en los procesos formativos.
- Asimismo, se planteó que en lugar de “padres y madres de familia” se utilice el término “familia”, porque comprende también a los hermanos mayores, abuelos u otros parientes que están a cargo de los niños.
- Respecto del criterio sobre el diálogo intercultural y la contribución a la comunidad, se suscitó un debate sobre los enfoques de “desarrollo” y “buen vivir”, ya que ambos enfoques podrían ser opuestos desde la concepción de las comunidades originarias, por lo que no deberían ir juntos. Sin embargo, también se señaló que el buen vivir y el desarrollo pueden ser complementarios, pero que el enfoque del buen vivir procedente de los pueblos originarios es el que imprime un determinado sentido y uso a los avances de la modernidad.
- Con respecto a la factibilidad de los criterios, se señaló que el criterio relativo al acompañamiento y monitoreo, solo es factible en las instituciones educativas polidocentes y que tienen director sin aula.

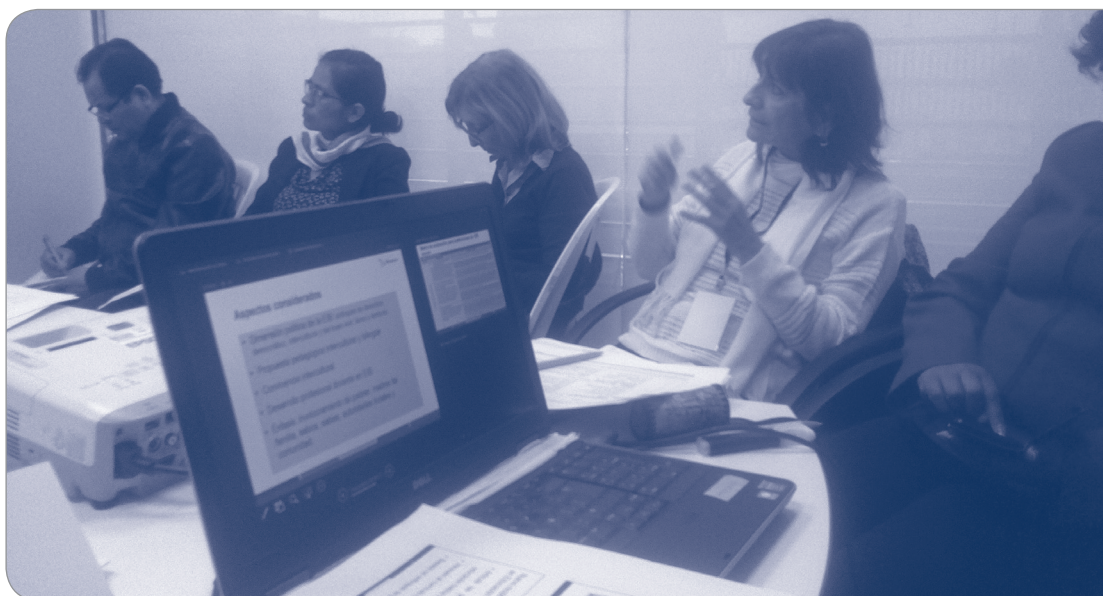


Foto 3. Taller de consulta con DIGEBIRA. 2017.

Finalmente, de acuerdo con los aportes recibidos de los especialistas de la DEIB, se reajustaron los criterios y las rúbricas de la matriz de evaluación para instituciones de educación intercultural bilingüe.

5.2. Consulta con actores educativos de las instituciones EIB participantes en la *Experiencia innovadora de mejoramiento de la calidad educativa*. Segunda etapa, 2017

Revisión y análisis de la nueva matriz de evaluación EIB

Como parte del primer taller de la segunda etapa de la experiencia innovadora de mejoramiento de la calidad educativa, desarrollado en cuatro escuelas, dos de Cusco y dos de Amazonas,³⁷ se presentó la nueva matriz de evaluación de EIB correspondiente al nuevo modelo de evaluación para educación básica (anexo 4), se mostraron los 8 factores y 18 estándares que son comunes a todas las instituciones educativas, y se enfatizó en los criterios a evaluar y las rúbricas específicas para esta modalidad.

Los participantes se organizaron en parejas para analizar un grupo de estándares o criterios a evaluar y las rúbricas que se les asignó por cada escuela. Al finalizar estos talleres, se había logrado analizar todos los estándares, criterios y rúbricas de la matriz de evaluación EIB.

La revisión y análisis de la matriz de evaluación EIB se organizó de la siguiente manera:

³⁷ Estas mismas escuelas fueron consultadas en 2016 respecto de la matriz de evaluación de transición.

CUADRO 7

Distribución 1 de estándares, criterios y rúbricas en consulta de la matriz de evaluación EIB

N.º	INSTITUCIÓN EDUCATIVA	ESTÁNDARES (Y CRITERIOS Y RÚBRICAS CORRESPONDIENTES)
1	IE Huarahuara (Cusco)	1 al 5
2	IE Umuto (Cusco)	6 al 9
3	IE Seasmi (Amazonas)	10 al 13
4	IE Urakusa (Amazonas)	14, 15, 17 y 18 (no aplica el 16) ¹

Fuente: Elaboración propia.

En términos generales, los consultados señalaron que la redacción de los criterios a evaluar y las rúbricas eran claras, que lo descrito correspondía a las prácticas de una IE EIB y que las prácticas que se describen eran posibles de realizar de manera progresiva, con el apoyo de todos los actores educativos involucrados.

Sin embargo, se evidenció que en las instituciones de Amazonas requieren de un intérprete en la lengua originaria en los talleres de capacitación para que la matriz de evaluación EIB sea comprendida por los padres, madres de familia y la comunidad en su conjunto.



Foto 4. Validación de la matriz de evaluación en IE Urakusa. 2017.

Basados en el procesamiento de los aportes recogidos en la consulta, tenemos los siguientes resultados:

- Los comités de calidad de las instituciones educativas de Amazonas y Cusco señalaron que los criterios a evaluar están redactados con un lenguaje claro y comprensible. Además, manifestaron que son pertinentes con respecto a las prácticas de las escuelas EIB y son posibles de realizar en ellas. Sin embargo, fue necesario hacer aclaraciones y ampliaciones a fin de lograr la comprensión de la intencionalidad de lo que evalúan cada estándar y sus respectivos criterios.
- Los docentes de Cusco y Amazonas señalaron que las rúbricas son pertinentes a las características de las escuelas EIB y las prácticas que se describen son posibles de implementar, aunque reconocieron que esto será progresivo. El uso del lenguaje también es comprensible, según refirieron, pero al contrastarlo con los argumentos de la justificación se identificaron diversas interpretaciones. En el análisis de las rúbricas se observó, sobre todo en los padres, que no tuvieron una comprensión clara de la matriz de evaluación EIB. Incluso, algunos docentes contratados que se incorporaron este año necesitaron una explicación adicional para comprender.

Con los participantes de las escuelas de Callaza y Carumas en Puno y de las escuelas de Tocas Quesera y San Rafael en Ayacucho, se organizaron grupos de trabajo para la consulta de los criterios de la matriz de evaluación EIB. La revisión y análisis de los estándares y criterios EIB se distribuyó por escuela:

CUADRO 8

Distribución 2 de estándares y criterios en consulta de la matriz EIB

N.º	INSTITUCIÓN EDUCATIVA	ESTÁNDARES (Y CRITERIOS Y RÚBRICAS CORRESPONDIENTES)
1	IE Callaza (Puno)	1 al 18
2	IE Carumas (Puno)	1 al 18
3	IE Tocas Quesera (Ayacucho)	4 al 9
4	IE San Rafael (Ayacucho)	1 al 3 y 10 al 15

Fuente: Elaboración propia.

Los miembros de los comités de calidad de Puno y Ayacucho, con dominio del castellano, señalaron que los criterios a evaluar están redactados con un lenguaje claro y comprensible. Además, manifestaron que son pertinentes para las prácticas de las escuelas EIB y posibles de realizar progresivamente en dichas escuelas, con el apoyo y el compromiso de todos los actores educativos. Sin embargo, en la explicación fue necesario recurrir a la lengua materna, sobre todo para explicar a los padres, madres y autoridades comunales, a fin de que comprendan cada estándar y sus respectivos criterios.

SEGUNDA PARTE

AUTOEVALUACIÓN DE INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE

CAPÍTULO II

I. INICIANDO LA AUTOEVALUACIÓN CON INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE. 2015

SINEACE, además de impulsar el proceso de construcción y adecuación de la matriz de evaluación EIB, asumió el desafío de promover y acompañar el proceso de autoevaluación de las escuelas EIB desde 2015.



Foto 5. IE Seasmí, Amazonas.

Para que se desarrollara adecuadamente la autoevaluación, se elaboró una guía que contenía los pasos a seguir. El proceso debía ser liderado por los directivos de la institución educativa con la participación activa de la comunidad. Asimismo, se elaboró un conjunto de instrumentos para recoger y procesar información de distintos actores educativos: docentes, directores, estudiantes, padres y madres de familia, y se planteó obtener información de manera sistemática para conocer cómo se encuentra la institución educativa con relación a los indicadores de los estándares y los factores señalados en la matriz de evaluación.

Los resultados de la información procesada servirían para reconocer la situación de la gestión educativa, identificando fortalezas, así como aspectos a mejorar. A partir de estos se implementaría un plan de acciones para mejorar la gestión y lograr la formación integral de los estudiantes.

1.1. Talleres de fortalecimiento de capacidades en autoevaluación con instituciones de PERFAL N.º 44 de Quispicanchi. 2015

El proceso de autoevaluación de las instituciones de EIB se inició en julio de 2015, en atención a la solicitud del IPEDEHP y de PERFAL N.º 44 de Quispicanchi (Cusco), interesados en evaluar el impacto de un proyecto de gestión aplicado por ellos durante dos años y que concluía en 2015. Los primeros talleres de fortalecimiento de capacidades en autoevaluación se realizaron entre julio y octubre de ese año, con la participación de directores y directoras de escuelas del PERFAL N.º 44.

Se desarrollaron dos talleres presenciales, donde se analizaron los estándares e indicadores de la matriz de evaluación para instituciones EIB, las fases del proceso de autoevaluación, la importancia de contar con la decisión de la comunidad educativa para llevar adelante el proceso, los instrumentos de recojo y procesamiento de la información y los pasos para la elaboración del plan de mejora.

En el primer taller, realizado en Andahuaylillas, participaron 32 participantes, 23 directores de instituciones educativas, siete miembros del equipo PERFAL N.º 44 y dos especialistas EIB de la UGEL Quispicanchi (anexo 5). En aquella oportunidad se trabajó con la matriz de transición que comprendía 7 factores, 14 estándares y 46 indicadores. Se aprovechó para recoger la apreciación de los participantes sobre la claridad y pertinencia de los estándares e indicadores.

El segundo taller se realizó en el distrito de San Sebastián, con la participación de 19 directores de instituciones educativas de EBR que trabajaban la educación intercultural bilingüe (anexo 6).



Foto 6. Primer taller sobre autoevaluación con instituciones de PERFAL N.º 44 de Quispicanchi, Cusco, 2015.

Después de cada taller, las escuelas participantes aplicaron lo aprendido mediante actividades de sensibilización, conformación del comité de calidad, plan de trabajo de autoevaluación, recolección y procesamiento de la información, y se obtuvieron los resultados de la autoevaluación.

En el segundo taller se logró analizar los resultados y elaborar un plan parcial de mejora.

Concluidos los talleres, el IPEDEHP y el PERFAL N.º 44 se comprometieron a darle continuidad a la experiencia.

II. EXPERIENCIA INNOVADORA DE MEJORAMIENTO DE LA CALIDAD EDUCATIVA EN INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE. PRIMERA ETAPA, 2016

Continuando con el proceso de aplicación de la matriz de evaluación EIB, en 2016, se implementó lo que se denominó *Experiencia innovadora de mejoramiento de la calidad educativa*, a través de la autoevaluación con instituciones educativas de EIB de las zonas andina y amazónica.

Para ello, se diseñó y planificó la experiencia estableciendo sus objetivos, condiciones para la participación de las instituciones educativas, así como las etapas y acciones durante el desarrollo de la experiencia y el monitoreo respectivo en cada una de ellas.³⁸

2.1. Objetivos

Objetivo general. Validar el modelo de evaluación con fines de mejora y acreditación de instituciones educativas EIB.

Objetivos específicos

- Establecer la viabilidad de la metodología de autoevaluación propuesta para las II. EE. EIB.
- Identificar las dificultades para la implementación de la experiencia de autoevaluación.
- Determinar las condiciones y factores favorables para el proceso de autoevaluación que se deben tener en cuenta en las II. EE. EIB.

³⁸ La consultora Ana María Robles realizó el diseño de la experiencia con la participación de la directora y el equipo de la DEA EBTP.

2.2. Coordinación con autoridades

La ejecución de la experiencia de autoevaluación contó desde un inicio con el interés y la voluntad política de las autoridades nacionales del sector educación y de las autoridades regionales y locales. La DEA EBTP del SINEACE realizó las coordinaciones necesarias con autoridades de la Dirección General de Educación Básica Alternativa, Intercultural Bilingüe y de Servicios Educativos en el Ámbito Rural (DIGEIBIRA) y las autoridades educativas regionales y locales de Amazonas y el Cusco, que dieron lugar a la selección y el desarrollo de la experiencia en cuatro escuelas de EIB.

Coordinación con el Ministerio de Educación

El SINEACE, con la participación de la consultora Ana María Robles, presentó el diseño de la experiencia en una reunión con Elena Burga, directora de la DIGEIBIRA; Nora Delgado, directora de EIB, y Lucy Trapnell, asesora, quienes manifestaron su interés y apoyo para ejecutar la experiencia. Ellas proporcionaron información sobre el trabajo que venía realizando la DIGEIBIRA con las instituciones educativas de EIB en las regiones de Amazonas y el Cusco, y facilitaron el contacto con los coordinadores regionales de los Acompañantes de Soporte Pedagógico Intercultural (ASPI),³⁹ Santos Pintado de Amazonas y Amparo Vargas del Cusco.

Coordinación con autoridades regionales y locales

Se coordinó con las autoridades del Gobierno Regional de Amazonas⁴⁰ y se visitó su sede en Chachapoyas, donde se realizó la preselección de dos escuelas para que participaran en la experiencia. Las instituciones educativas seleccionadas fueron la IE N.º 16705, de la comunidad awajún de Urakusa, y la IE N.º 16300, de la comunidad awajún de Seasmi.

39 Los Acompañantes de Soporte Pedagógico Intercultural (ASPI) de la DIGEIBIRA tienen la tarea de brindar asistencia técnica a las escuelas EIB de las Redes Educativas Rurales focalizadas por esta institución en las UGEL.

40 El SINEACE estaba próximo a firmar un convenio con el Gobierno Regional de Amazonas que incluía compromisos para mejorar la calidad educativa de la región.



Foto 7. Funcionario del GORE inaugura el primer taller de la Primera experiencia innovadora de mejoramiento de la calidad educativa. Amazonas. 2016

El SINEACE tiene un convenio vigente con el Gobierno Regional de Cusco, que fue el marco institucional para tomar contacto con las autoridades regionales a fin de hacerlas partícipes de la propuesta y la intención de continuar la experiencia iniciada en 2015 en las escuelas de Quispicanchi.⁴¹ Para continuar la experiencia en esta zona y acompañar más de cerca el proceso de autoevaluación con fines de mejora, se optó por seleccionar dos escuelas en coordinación con el PERFAL N.º 44. Las elegidas fueron la IE N.º 50504 de Umuto y la IE N.º 50535 de Huarahuara.

La directora de la DEA EBTP coordinó en el Cusco con el director regional de Educación del Cusco y con el director de la UGEL de Quispicanchi. En ambas reuniones, las autoridades manifestaron su interés y respaldo para implementar, en las escuelas antes mencionadas, la experiencia innovadora de autoevaluación con fines de mejora.

41 Como se describió anteriormente, en 2015, el SINEACE, en respuesta al interés manifestado por PERFAL N.º 44 de Quispicanchi, y en coordinación con el IPEDEHP, desarrolló talleres de capacitación sobre el proceso de autoevaluación con las escuelas de esta red, que iniciaron la etapa previa y la autoevaluación.

Coordinación con instituciones locales

La DEA EBTP también coordinó con representantes de las instituciones locales y del sector educación que trabajan en el ámbito de las instituciones educativas seleccionadas en ambas regiones. En Amazonas, se coordinaron la preselección y el contacto con las escuelas EIB con Santiago Manuín Mayán, actor clave para el inicio de la experiencia, que laboraba a tiempo parcial con las instituciones Servicio Agropecuario para la Investigación y Promoción Económica del Instituto Peruano de Educación en Derechos Humanos (SAIPE) y el Instituto Peruano de Educación en Derechos Humanos y la Paz (IPEDEHP), las cuales trabajan con las comunidades awajún de la zona. Asimismo, se contactó a Santos Pintado, coordinador regional de los ASPI de Amazonas, para informarle sobre el inicio de la experiencia en dos II. EE. EIB de Condorcanqui, y se contó con su interés y colaboración.

En el Cusco, se tuvo el apoyo de Moisés Bazán, representante del IPEDEHP; el RP Eddy Fernández s. j. y Lisbeth Flores, de PERFAL N.º 44 de Andahuaylillas, para retomar el contacto con las escuelas que participaron en los talleres de autoevaluación desarrollados en 2015 y que estaban dispuestas a continuar con la experiencia. También se estableció contacto con Amparo Vargas, coordinadora regional de los ASPI, quien manifestó su interés y compromiso para colaborar con la experiencia.

2.3. Características de las instituciones de educación intercultural bilingüe participantes

Las instituciones educativas involucradas en el proceso de autoevaluación de la gestión educativa fueron cuatro, dos de ellas ubicadas en comunidades awajún de la región de Amazonas y las otras dos en comunidades quechuas de la región Cusco.

CUADRO 9

II. EE. EIB participantes en la experiencia de autoevaluación

Institución educativa	II. EE. EIB de Amazonas		II. EE. EIB de Cusco	
	IE N.º 16705	IE N.º 16300	IE N.º 50504	IE N.º 50535
Centro poblado	Urakusa	Seasmi	Umuto	Huarahuara
Distrito Provincia Región	Santa María de Nieva. Condorcanqui Amazonas	Santa María de Nieva Condorcanqui Amazonas	Urcos Quispicanchi Cusco	Ccatcca Quispicanchi Cusco
Tipo de IE	Polidocente	Multigrado	Polidocente	Polidocente
UGEL	Condorcanqui	Condorcanqui	Quispicanchi	Quispicanchi
Red Educativa ²	Urakusa		PERFAL N.º 44	PERFAL N.º 44

Fuente: Elaboración propia sobre la base de la Información local de directores de las II. EE.

• Docentes

Las cuatro instituciones educativas tienen un total de 35 docentes de primaria, de los cuales 16 son contratados y 19 son nombrados; sin embargo, hay que anotar que en las escuelas de las comunidades awajún hay una mayor cantidad de docentes contratados (12) que con la condición laboral de nombrados (3), mientras que las escuelas quechuas de PERFAL N.º 44 tienen 16 docentes nombrados y 4 contratados.

En el caso de las II. EE. de Urakusa y Seasmi, al tener una alta proporción de docentes contratados, presentan una mayor rotación de maestros, lo que limita la continuidad y consolidación de las innovaciones.

Con respecto a la lengua materna de los docentes, en las escuelas de Amazonas, los docentes tienen como lengua materna el awajún, mientras que en el Cusco los docentes, mayoritariamente, tienen el castellano como lengua materna y el quechua como segunda lengua.

CUADRO 10

Personal docente del nivel de educación primaria de las II. EE. seleccionadas

Institución educativa	Amazonas		Cusco		Total
	IE N.º 16705 Urakusa	IE N.º 16300 Seasmi	IE N.º 50504 Umuto	IE N.º 50535 Huarahuara	
N.º total de docentes	11	4	11	9	35
Docentes hombres	6	3 (1 director con aula a cargo)	5	2	16
Docentes mujeres	5	1	6	7	19
Director/a	1		1	1	4
Docentes contratados	9	3	3	1	16
Docentes nombrados	2	1	8	8	19

Fuente: Elaboración propia.

• Estudiantes

Las cuatro II. EE. reúnen a un total de 696 estudiantes de primaria, 360 hombres y 336 mujeres. En las escuelas de Amazonas, la gran mayoría de estudiantes tiene el awajún como lengua materna; solo hay 8 estudiantes que tienen el castellano como lengua materna: 4 cursan primer grado, 3 están en segundo grado y 1 se encuentra en tercer grado de primaria. En las escuelas del Cusco, la totalidad de estudiantes usan el quechua como lengua materna.

CUADRO 11

Estudiantes del nivel de primaria de las II.EE. seleccionadas

II. EE.	Amazonas		Cusco		Total
	IE N.º 16705 Urakusa	IE N.º 16300 Seasmi	IE N.º 50504 Umuto	IE N.º 50535 Huarahuara	
N.º total de estudiantes	269	69	203	155	696
N.º de estudiantes hombres	148	35	98	79	360
N.º de estudiantes mujeres	121	34	105	76	336

Fuente: Elaboración propia.

Condiciones de las instituciones educativas

Las cuatro instituciones educativas trabajan con la modalidad de EIB. Solamente la IE de Urakusa está desarrollando la propuesta pedagógica EIB con el apoyo de ASPI de la DIGEIBIRA; y son seis acompañantes los que actualmente apoyan a los docentes de esta escuela. Es la única escuela que forma parte de una red educativa con recursos técnicos y materiales de DIGEIBIRA.

Ni la IE de Seasmí ni las II. EE. de Umuto y Huarahuara tienen un acompañamiento pedagógico de la DIGEIBIRA. Al inicio de la experiencia, el coordinador regional de los ASPI, la coordinadora regional de EIB del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef) y el especialista de EIB de la UGEL de Condorcanqui se comprometieron a realizar las gestiones pertinentes para brindar soporte pedagógico a los docentes de la IE de Seasmí. Lamentablemente, esto no se ha logrado hasta el momento. En los casos de las II. EE. de Umuto y Huarahuara, la coordinadora regional de los ASPI se comprometió a brindarles apoyo en el manejo de la propuesta pedagógica EIB y de la gestión educativa.

En las escuelas seleccionadas, los directores manifestaron una disposición positiva para impulsar el proceso de autoevaluación y señalaron que cuentan con el apoyo de la mayoría de los docentes. En estas escuelas, el mayor número de docentes son bilingües, es decir, hablan una lengua originaria, awajún o quechua y el castellano. Y en todas ellas señalan que no han tenido ninguna experiencia con proyectos de mejora.

Tres de las escuelas coordinan con las instituciones locales que promueven el desarrollo de las comunidades en actividades productivas, educativas y de derechos humanos. La escuela de Urakusa coordina con las ONG SAIPE e IPEDEHP, que trabajan con la comunidad, mientras que las escuelas de Umuto y Huarahuara, de la región Cusco, tienen el acompañamiento del PERFAL N.º 44. La escuela de Seasmí no tiene contacto con ninguna institución local y su director manifestó que no cuentan con ningún tipo de apoyo adicional.

Con respecto a la participación de las organizaciones indígenas en las instituciones educativas, los directores de las escuelas de Amazonas señalaron que existe el Consejo Aguaruna Huambisa, pero que no funciona y, por lo tanto, no hay coordinación con esta organización. Por el contrario, las autoridades awajún de ambas comunidades sí participan en las actividades educativas. Las escuelas del Cusco no coordinan con organizaciones indígenas, pero sí mantienen una estrecha relación con los padres de familia y la comunidad.⁴²

2.4. Momentos de la experiencia

El SINEACE se encargó de la coordinación con los gobiernos regionales para la organización del inicio y desarrollo de todo el proceso de autoevaluación. Asimismo, tuvo a su cargo la capacitación a directores y docentes de las instituciones educativas involucradas sobre la metodología de autoevaluación, los componentes de la matriz de evaluación EIB y la elaboración de sus planes de mejora. También realizó el seguimiento a las instituciones educativas participantes. El monitoreo y validación de la implementación de la experiencia estuvo a cargo de la consultora Ana María Robles.

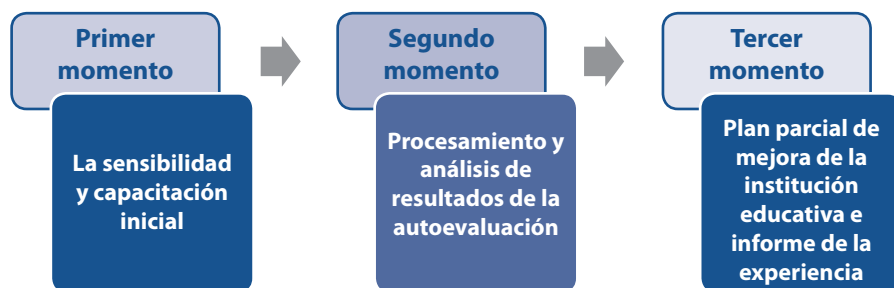


Foto 8. Taller Primera experiencia innovadora de mejoramiento de la calidad educativa. Amazonas. 2016.

⁴² La información sobre los docentes, los estudiantes y las condiciones de las instituciones educativas se obtuvieron de los directores, y se utilizaron las fichas de datos que se adjuntan en el anexo.

La experiencia tuvo tres grandes momentos, que corresponden a las fases y los pasos del proceso de autoevaluación, y se llevó a cabo durante el período de agosto a noviembre de 2016, con la participación de directores y docentes de escuelas EIB de comunidades awajún y escuelas de comunidades quechuas.

GRÁFICO 4
Momentos de la experiencia



Fuente: Elaboración propia.

a. Primer momento: sensibilización y capacitación inicial

Con la decisión política de los respectivos gobiernos regionales, de las direcciones regionales de Educación y de las UGEL de Condorcanqui y de Quispicanchi, y el respaldo de la DIGEIBIRA, se puso en marcha la experiencia innovadora de mejoramiento de la calidad educativa en cuatro instituciones educativas de EIB, dos de la región de Amazonas y dos de la región Cusco.

Sensibilización y capacitación

En Amazonas, en el mes de septiembre, se llevaron a cabo la reunión de sensibilización y el primer taller de capacitación en el local de la parroquia del distrito de Santa María de Nieva, de la provincia de Condorcanqui, con la participación de directores y docentes de las instituciones educativas de Urakusa y Seasmi (anexo 7).

Participó en la inauguración del taller el representante de la Gerencia de Desarrollo Social del Gobierno Regional de Amazonas y asistieron la jefa de Gestión Pedagógica y el especialista EIB de la UGEL Condorcanqui; Santiago Manuín, de IPEDEHP-SAIPE; Bertha Año, coordinadora regional EIB de UNICEF; María Detén, ASPI de Urakusa, y Santos Pintado, coordinador ASPI de la región Amazonas.

La reunión de sensibilización sobre la autoevaluación se realizó con el director y cuatro docentes de la IE de Urakusa; el director de la IE. N.º 16300 de Seasmí; Santiago Manuín, acompañante de SAIPE y del IPEDEHP, y Santos Pintado, coordinador regional de los ASPI.

Durante la reunión de sensibilización, se dialogó sobre la importancia de la autoevaluación, como un proceso de indagación y de reflexión que busca contar con información válida y confiable sobre las fortalezas y debilidades de la institución educativa, valorando el impacto de la gestión de las escuelas EIB en la formación integral y el logro de las competencias de los estudiantes.

Con la autoevaluación, se espera establecer prioridades, metas, responsabilidades y tomar mejores decisiones para implementar acciones que garanticen el avance en un proceso de mejoramiento coherente, pertinente y sostenible. Se señaló, además, que la iniciativa de la autoevaluación debe partir de la institución educativa, la cual debería tomar la decisión de participar y asumir el compromiso de continuar y culminarla.

Los objetivos del taller fueron promover la reflexión sobre la construcción de un proceso de autoevaluación para mejorar la calidad de la educación y motivar la participación activa y organizada de las II. EE. de Urakusa y Seasmí. Se trabajaron los siguientes temas:

- Las etapas y pasos del proceso de autoevaluación.
- La matriz de evaluación de la gestión de las instituciones de EIB.
- Instrumentos de recolección de información para la autoevaluación.
- Determinación de muestra de actores educativos para aplicar las encuestas.

La facilitadora del SINEACE presentó las fases y la organización de la autoevaluación, y destacó la *etapa previa*, que es el momento de preparación de las condiciones básicas para desarrollar el proceso de autoevaluación. Estas condiciones son sensibilizar a la comunidad educativa, conformar el Comité de Calidad y comunicar al SINEACE la decisión institucional de autoevaluarse.

Con respecto a la matriz de evaluación EIB, se promovió el diálogo sobre sus componentes: factores, estándares e indicadores, y se analizaron los indicadores propuestos para las instituciones de EIB. Se profundizó en la comprensión de los indicadores correspondientes al factor 1, referido a Dirección institucional y al factor 3 referido al Proceso de enseñanza y aprendizaje.

Los participantes expresaron una clara comprensión sobre el contenido de los indicadores, al señalar que son muy útiles y necesarios para la reflexión institucional. Sobre la viabilidad del logro de estos indicadores, destacaron la necesidad de formación de los docentes en la elaboración del diagnóstico y el diseño del PEI. Ambas instituciones reconocieron que el PEI es un aspecto urgente por mejorar.

Asimismo, reconocieron la necesidad de tener en cuenta las prácticas culturales propias de las comunidades en el desarrollo de las capacidades y competencias del currículo, lo que requiere orientaciones y asesoría en este sentido. Manifestaron también que se requieren orientaciones y formación de los docentes en el manejo oral y escrito de la lengua awajún y del castellano, así como en metodologías para conseguir un mejor involucramiento de la comunidad. Igualmente, mencionaron la necesidad de abordar el enfoque intercultural con estrategias y metodologías que preparen al estudiante para actuar en cualquier contexto.

Con respecto al proceso de enseñanza y aprendizaje, sugirieron trabajar el enfoque de género desde la primaria para contribuir a disminuir o eliminar el embarazo adolescente que ha aumentado significativamente en Condorcanqui. También se planteó tomar en cuenta en los procesos de

enseñanza y aprendizaje la problemática ambiental, el cuidado del territorio y la sostenibilidad de sus recursos, así como el conocimiento de los tratados internacionales vigentes sobre los derechos de los pueblos indígenas.

La capacitación sobre el conocimiento y manejo de instrumentos para la recolección de información se trabajó mediante la revisión y aplicación de las encuestas elaboradas para recoger información de los padres y madres de familia, estudiantes, docentes y directivo, y la ficha de análisis documental. Para la aplicación de las encuestas a los diferentes actores educativos, se definieron muestras con relación a cada actor, como se expone en los siguientes cuadros.

CUADRO 12

Muestra por instrumento y actor educativo para la IE N.º 16705 de Urakusa

INSTRUMENTO	POBLACIÓN	MUESTRA
Encuesta padres de familia	132	98
Encuesta docentes	11	11
Encuesta estudiantes	112	87
Encuesta directivo	1	1
Ficha de análisis documental	1	1

Fuente: Elaboración propia.

CUADRO 13

Muestra por instrumento y actor educativo para la IE N.º 16300 de Seasmí

INSTRUMENTO	POBLACIÓN	MUESTRA
Encuesta padres de familia	32	30
Encuesta docentes	3	3
Encuesta estudiantes	21	21
Encuesta directivo	1	1
Ficha de análisis documental	1	1

Fuente: Elaboración propia.

En Cusco, a diferencia de Amazonas, se habían realizado dos talleres de sensibilización y capacitación sobre autoevaluación en 2015. Por ello, el propósito en esta ocasión fue continuar la experiencia, buscando fortalecer las capacidades de la comisión de calidad de dos escuelas. En el mes de septiembre de 2016, se llevó cabo el taller de autoevaluación en el local de PERFAL N.º 44 de Andahuaylillas, con la participación de directivos y docentes de las escuelas de Umuto y Huarahuara (anexo 8). Además, participaron la señora Amparo Vargas, coordinadora regional del ASPI, y la señora Ingrid García, especialista de la DRE Cusco.



Foto 9. Monitoreando la experiencia. Cusco, 2016.

Debido a que la capacitación sobre autoevaluación se había iniciado el año anterior con los directores de estas escuelas, se buscó profundizar en el conocimiento y la aplicación de instrumentos de recolección de información, de manera que puedan aplicarlos según la metodología propuesta. Los temas trabajados en el taller fueron los siguientes:

- Avances y dificultades presentadas en el proceso de autoevaluación.
- Repaso y diálogo sobre los estándares e indicadores de la matriz de evaluación EIB.

- Instrumentos de recolección de información para la autoevaluación.
- Determinación de la muestra de actores educativos para aplicar las encuestas.

Con relación a los avances realizados y las dificultades presentadas, la directora y uno de los docentes de la IE de Umuto señalaron que, el año anterior, se había iniciado la sensibilización, informando al conjunto de docentes sobre el proceso de autoevaluación de la gestión y su importancia para la mejora de la calidad educativa. También se informó a los padres y madres de familia sobre la experiencia de autoevaluación. Ambos manifestaron que, debido a que este proceso se inició casi al final del año escolar, el proceso de sensibilización no se pudo continuar.

La especialista de la DEA EBTP reforzó los aspectos centrales de la etapa previa y de la sensibilización para la autoevaluación.

Con respecto a la matriz de evaluación, se dialogó sobre la comprensión de cada indicador, los desafíos y los requerimientos para su logro, analizando, a modo de ejemplo, dos indicadores sobre la Dirección institucional y proponiendo que cada institución educativa continúe el análisis de los demás indicadores de toda la matriz.

Tanto el grupo de la IE de Umuto como el director de la IE de Huarahuara reconocieron la importancia y la viabilidad del logro de los indicadores analizados y también manifestaron su disposición para profundizar en el análisis de los demás indicadores de la matriz de evaluación. Del mismo modo que los grupos de Condorcanqui, los de Umuto y Huarahuara destacaron la necesidad de tener capacitaciones y asesorías en el diseño del PEI, de acuerdo con los estándares de la matriz.

Con relación a los instrumentos de recolección de información, durante la capacitación, se presentaron y aplicaron las encuestas elaboradas para recoger información de los padres y madres de familia, estudiantes, docentes, directivo, y la ficha de análisis documental. Para la aplicación de las encuestas

a los diferentes actores educativos, se definieron muestras con relación a cada actor como se expone en los siguientes cuadros:

CUADRO 14

Muestra por instrumento y actor educativo para la IE N.º 50504 Umuto

INSTRUMENTO	POBLACIÓN	MUESTRA
Encuesta padres de familia	94	76
Encuesta docentes	11	11
Encuesta estudiantes	80	66
Encuesta directivo	1	1
Ficha de análisis documental	1	1

Fuente: Elaboración propia.

CUADRO 15

Muestra por instrumento y actor educativo para la IE N.º 50535 Huarahuara

INSTRUMENTO	POBLACIÓN	MUESTRA
Encuesta padres de familia	86	70
Encuesta docentes	9	9
Encuesta estudiantes	57	50
Encuesta directivo	1	1
Ficha de análisis documental	1	1

Fuente: Elaboración propia.

La capacitación concluyó con el reconocimiento de los participantes de la importancia de la sensibilización a toda la comunidad educativa y la necesidad de formar los comités de calidad para iniciar el proceso de autoevaluación.

Asimismo, a pesar de reconocer que habría dificultades que enfrentar en el proceso de autoevaluación, los docentes y directivos de las instituciones educativas de Urakusa y Seasmi de Condorcanqui, y de Umuto y Huarahuara de Quispicanchi se comprometieron a lo siguiente:

- Sensibilizar a la comunidad educativa sobre el proceso de autoevaluación.
- Conformar el comité de calidad.

- Analizar la matriz de evaluación con enfoque EIB.
- Recoger información aplicando los instrumentos respectivos de acuerdo con la muestra establecida.

Monitoreo

El monitoreo de la experiencia se efectuó durante el desarrollo del primer taller, con el propósito de conocer las percepciones de los docentes con respecto a la autoevaluación, la sensibilización para la participación de la comunidad y las condiciones que se requieren para formar el comité de calidad durante la etapa previa de la experiencia. Para ello, se utilizaron fichas con guías de preguntas que fueron trabajadas por los equipos de cada institución educativa al finalizar cada uno de los puntos señalados y tratados en la capacitación.

• Percepciones sobre la autoevaluación

Los docentes de las instituciones educativas de Urakusa y Seasmi expresaron su percepción sobre la autoevaluación como un proceso de reflexión o “mirada interna” sobre la escuela: sus problemas, debilidades y fortalezas, lo que manifestaron resulta muy útil para mirar la realidad de la gestión educativa y para plantearse estrategias de cambio.

La autoevaluación es:

[...] mirar al interior de la institución educativa en los aspectos pedagógicos, administrativos e institucionales... La utilidad que tiene es identificar nuestras fortalezas, debilidades, oportunidades, amenazas para luego organizar nuestro trabajo de mejora. (Equipo de la IE de Urakusa)

El director de la IE de Seasmi especificó que

[...] la autoevaluación de la gestión educativa se refiere a las gestiones para mejorar la infraestructura, mobiliario, materiales educativos, y, en el aspecto

pedagógico con fines de cambio y mejora, es también reflexionar sobre la gestión de resolver problemas de la institución y enseñanza aprendizaje de los estudiantes... Es importante porque orienta para reflexionar y conocer nuestras fortalezas y debilidades, y a partir de ello buscar estrategias de mejora.

Con respecto a las desventajas que podría traer la autoevaluación, el director de la IE de Seamsi fue enfático en señalar que “la autoevaluación no trae desventajas, más bien da una oportunidad de reconocer nuestras debilidades y fortalezas”; mientras que el director de la IE de Urakusa señaló que “un agente externo puede opinar lo contrario a lo nuestro”.

Esta última apreciación sobre la desventaja de la autoevaluación evidenciaba una preocupación o cierto temor sobre una posterior evaluación externa que contradiga el balance interno de la institución educativa.

El equipo de docentes de Umuto, al igual que los docentes de las escuelas de Condorcanqui, expresó su comprensión de la evaluación y su utilidad, como un proceso de reflexión para conocer y medir la situación real de la gestión educativa, lo que permitirá realizar cambios más efectivos para mejorarla. Mencionan el análisis de fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas (FODA) como una herramienta importante para el diagnóstico.

“La autoevaluación es la medición de la situación real de una IE, tomando como base el FODA para tomar decisiones o alternativas de solución”, es útil “para reflexionar y tomar decisiones oportunas para superar las dificultades realizando un plan de mejora y así alcanzar los estándares de EIB”. Asimismo, con respecto a las desventajas, señalaron “el temor a ser evaluados y sancionados”. Esta respuesta nos advierte sobre una cierta contradicción entre el pensar y el sentir respecto de la autoevaluación, ya que persiste un temor asociado a la idea de la evaluación como mecanismo de fiscalización o control.

- **Participación de la comunidad educativa**

Con respecto a las dificultades que se podrían presentar para lograr la participación sostenida de la comunidad educativa y los actores locales, y a la manera en que se podrían resolver, los participantes de Urakusa y Seasmi señalaron que podrían ocurrir dificultades para la participación de los docentes, padres y madres de familia, estudiantes y líderes involucrados en la educación.

Sin embargo, también fueron propositivos al señalar las acciones que podrían realizar para superarlas. Las dificultades que señalaron tienen que ver con el desinterés y la falta de compromiso de los actores de la institución y de la comunidad, pero al mismo tiempo reconocieron la necesidad de realizar un trabajo de información y sensibilización para generar una motivación compartida.

Los equipos de Umuto y Huarahuara reconocieron las dificultades existentes para promover la autoevaluación con la participación de los actores educativos y la comunidad, pero también plantearon estrategias para resolverlas. Entre las dificultades señalan “padres iletrados y el poco compromiso de los docentes”. Proponen superarlas mediante “talleres de sensibilización con docentes y padres y madres de familia, y a través de círculos de reflexión con docentes”.

- **Sensibilización y formación del comité de calidad**

Los grupos de Urakusa y Seasmi coincidieron en señalar que la sensibilización de la comunidad debe empezar con la planificación y organización de esta actividad, y realizarla a través de charlas. El grupo de Urakusa agregó la necesidad de contar con materiales: papelotes, plumones, equipo de sonido, proyector. Y manifestaron que se requiere de tres reuniones con la comunidad, aproximadamente, para iniciar el proceso de sensibilización en esta etapa.

Con respecto a las dificultades que se podrían encontrar, ambos comités destacaron que un problema frecuente es la poca participación de los padres

de familia porque “no asisten a las reuniones programadas ni tienen interés de las charlas educativas en mejora de la educación”. El grupo de Urakusa además añadió que podría darse un “deficiente apoyo de los aliados (UGEL, SINEACE) para este proceso de sensibilización”. Frente a las dificultades planteadas, el grupo de Urakusa propuso “insistir y exigir que se cumpla este proceso de trabajo, evitando la suspensión y postergación de los trabajos”. El comité de Seasmi manifestó “promover más charlas, información acerca de las funciones del trabajo hasta que los padres de familia se comprometan en las actividades educativas”.

Sobre las condiciones favorables para la formación del comité de calidad, ambos grupos destacaron el interés, compromiso y responsabilidad de los docentes. El grupo de Urakusa mencionó también como condiciones favorables “padres comprometidos en el aprendizaje de los estudiantes y autoridades interesadas y comprometidas en la enseñanza y aprendizaje de los estudiantes”. Mientras que el grupo de Seasmi señaló “la disponibilidad de los líderes comunales y docentes para conformar el comité de calidad”. Con relación a las dificultades para la participación en el comité de calidad, el equipo de Urakusa señaló “el cruce de actividades y horarios de los miembros del comité de calidad, viajes de autoridades o de padres de familia, irresponsabilidad en el cumplimiento de sus funciones”.

Por su parte, los de Seasmi señalaron “la poca participación de los padres de familia y líderes comunales debido a la falta de información detallada sobre las funciones de los actores locales”. Para enfrentar las dificultades planteadas, el grupo de Urakusa propuso “hacer cumplir, cambiando de horarios, comunicar anticipadamente las fechas de las reuniones a las autoridades, dialogar y motivar a los miembros de la comunidad educativa para que se cumplan los roles”. El grupo de Seasmi señaló que, para superar las dificultades, se debería “brindar información sobre sus funciones, reprogramar reuniones, facilitar el tiempo para participar en las reuniones del comité de calidad”.

En conclusión, notamos que los directores y docentes de las instituciones educativas de Urakusa y Seasmi coincidieron en señalar la importancia que tienen la sensibilización y la conformación de un comité de calidad para iniciar

el proceso de autoevaluación; ellos identificaron las condiciones favorables, así como las dificultades que se pudieran presentar, y mostraron interés por enfrentar las barreras e impulsar este proceso.

Con respecto a la sensibilización, la directora de la IE de Umuto señaló que algunos docentes decían: “Nuestra meta era acreditarnos, al principio nos motivaba que nuestra escuela sea acreditada, pero para otros era una recarga de trabajo”. Sin embargo, considera que hay una mayoría que está de acuerdo con realizar la autoevaluación porque es importante para mejorar el aprendizaje de los niños.

Para realizar la sensibilización a los padres y madres de familia en 2015, el grupo de Umuto señaló que siguieron las orientaciones de la guía de autoevaluación del SINEACE y se comunicaron en quechua. Pero la sensibilización a los padres y madres de familia y a los docentes no se pudo continuar porque el cierre del año escolar se dio más temprano debido a las precauciones que se tomaron por el fenómeno El Niño.

Para retomar la sensibilización, propusieron realizar nuevamente reuniones con los actores de la comunidad educativa; aproximadamente cuatro reuniones con docentes y padres y madres de familia hasta fin de año.

En la IE de Umuto, la condición favorable que hubo el año pasado fue sobre todo la decisión y compromiso de la directora. Y en 2016, año en que se realizó este taller, la mayor dificultad para la sensibilización fue que los docentes estaban dispersos porque trabajaban en diferentes casas de las familias de la comunidad, debido a que el local escolar estaba en pleno proceso de construcción. Ellos señalaron: “Va a ser difícil juntarlos, pero vamos a tratar de buscar espacios para hacerlo. Edson y Miguel [los docentes que asisten al taller] van a ser los principales colaboradores”. En 2015, se organizó el comité de calidad y fue conformado por la directora, dos profesores y un padre de familia, pero a partir de este taller se propuso elegir un nuevo comité mediante una resolución directoral. La directora señaló que se cuenta con el compromiso e interés de la mayor parte de docentes y también de los padres y madres de familia.

El equipo de docentes de la IE de Umuto, en 2016, renovó el interés y el compromiso para impulsar la sensibilización y la organización del comité de calidad, e iniciar el proceso de autoevaluación. El director de Huarahua también manifestó su compromiso y el interés de la comunidad educativa por impulsar el proceso de autoevaluación en su institución educativa.

Entre el primer y segundo momentos de la experiencia en 2016, el equipo de la DEA EBTP realizó el acompañamiento a distancia, a través del teléfono y mediante correo electrónico, a fin de orientar a las escuelas participantes, sobre todo en la aplicación de las encuestas a docentes, estudiantes y padres y madres de familia para obtener la información sobre la gestión educativa que sería el insumo para el segundo momento de la experiencia.

- **Segundo momento: procesamiento y análisis de resultados de la autoevaluación**

Para dar inicio al segundo momento de la experiencia de autoevaluación, el SINEACE realizó el Taller II “Procesamiento de la información y análisis de resultados”, entre septiembre y octubre, en el local de la parroquia del distrito de Santa María de Nieva, de la provincia de Condorcanqui (Amazonas), y en el local de PERFAL N.º 44, de Anadahuyallillas, en la provincia de Quispicanchi (Cusco).

Los objetivos fueron procesar la información recogida sobre la gestión de las instituciones de EIB de Urakusa, Seasmi, Umuto y Huarahua; tabular los resultados; aplicar la herramienta informática de procesamiento de la información e iniciar el análisis de los resultados, para identificar las debilidades y los avances de cada institución educativa.

En el taller realizado en Amazonas, participaron dos directivos, siete docentes y el acompañante de SAIPE-IPEDH. En el taller del Cusco, participaron dos directivos, cinco docentes y un especialista EIB (anexos 9 y 10).

Capacitación

En la capacitación con los directivos y docentes tanto de las escuelas de Condorcanqui como de Quispicanchi, se fortalecieron capacidades para el desarrollo de las siguientes actividades:

- a. Tabulación de los datos de la autoevaluación, obtenidos a través de la aplicación de instrumentos de recolección de información.
- b. Procesamiento de la información, mediante el uso de la herramienta de procesamiento.
- c. Análisis y reflexión de los resultados de la autoevaluación.

a. Tabulación de datos

Se presentó el formato para la tabulación de los datos y se brindaron las orientaciones para que los docentes de las cuatro II. EE. realizaran el conteo de los datos recogidos en las encuestas de padres de familia, estudiantes, docentes y directores.

b. Procesamiento de información

Concluido el conteo manual de las encuestas, se presentaron las características de la herramienta informática de procesamiento de la información (Excel) y se dieron orientaciones para que los participantes se familiaricen con ella. Cada grupo llenó los datos de su institución educativa incorporando los datos de la tabulación en la hoja Excel correspondiente a cada encuesta. Luego, revisaron el resumen de datos y los resultados de la autoevaluación que la herramienta informática había procesado con respecto a cada factor, estándar e indicador.

c. Análisis de los resultados de la autoevaluación

Los equipos de directivos y docentes de cada institución educativa analizaron los resultados de la autoevaluación a partir de las siguientes preguntas:

- ¿Cuáles estándares e indicadores están “En inicio”, “Poco avance”, “Avance significativo” y “Logrado”?⁴³ ¿Por qué hemos obtenido esos resultados a nivel de estándares e indicadores?

La exposición en plenaria del trabajo desarrollado generó un intercambio de ideas sobre la lectura y el análisis de los resultados obtenidos por cada institución educativa EIB. Además, se abrió un espacio para la reflexión sobre los logros obtenidos en el proceso de sensibilización y recojo de información, entre los que destacan el trabajo conjunto con las familias y la comunidad, así como la articulación de roles y funciones de los miembros en las II. EE. Este momento concluyó con el reconocimiento del trabajo de los docentes y directivos de las II. EE. en el proceso de recojo de información. Se pudo percibir el compromiso de los participantes para fortalecer sus capacidades y continuar con el proceso de autoevaluación, inclusive haciendo uso de sus propios recursos.

Asimismo, los docentes y directivos participantes se comprometieron a lo siguiente:

- Seguir sensibilizando a la comunidad educativa para que apoyen y participen en la autoevaluación.
- Analizar todos los resultados obtenidos en los factores, estándares e indicadores con toda la comunidad educativa.
- Elegir dos aspectos a priorizar para elaborar el plan de mejora en el próximo taller y las razones para su priorización.

Monitoreo

Las actividades de monitoreo sobre los avances en este segundo momento de la experiencia de autoevaluación de las cuatro instituciones educativas de EIB siguieron la misma metodología a través del trabajo grupal con el equipo de cada institución educativa y haciendo uso de fichas con preguntas.

⁴³ Los niveles en el avance de los indicadores correspondientes a la matriz utilizada son: En inicio, Poco Avance, Avance Significativo y Logrado.

Su propósito fue conocer cómo se había iniciado la etapa previa del proceso de autoevaluación en cada escuela en los siguientes aspectos: el liderazgo, la formación del comité de calidad y la sensibilización, y los avances y dificultades en la aplicación de los instrumentos de recolección de información. Además, se buscó conocer la percepción de los docentes sobre el manejo de las herramientas metodológicas para el procesamiento de la información y la identificación de los resultados, según los estándares de la matriz de evaluación EIB.

- **Liderazgo**

Los directores y docentes de las II. EE. de Urakusa, Seasmí, Umuto y Huarahuara iniciaron el proceso de autoevaluación con sus comunidades educativas. Los directores asumieron el liderazgo de este proceso motivando a la comunidad para que participe en el proceso y promoviendo entre los docentes el conocimiento de la matriz de evaluación con enfoque EIB. Asimismo, se encargaron de conducir la aplicación de los instrumentos de recojo de información: ficha de análisis documental de la institución educativa, las encuestas dirigidas a docentes, estudiantes, padres de familia y la encuesta dirigida al directivo.

- **Comité de calidad**

En cada institución educativa se conformó un comité de calidad con los siguientes integrantes:

CUADRO 16

Comité de calidad Urakusa

1. Eliseo Tiinch Ramírez	Director (Encargado)	Nombrado
2. Virginia Paukai Sebastián	Docente	Nombrada
3. Dora Wipio Shikio	Docente	Nombrado
4. Leonardo Orrego Weepiu	Docente	Contratado
5. Celina Orrego Weepiu	Docente	Contratada
6. Óscar Wejin Weepiu	Comunero	Sabio
7. Benito Pijushkun Shikiu	Comunero	Líder
8. Getly Leonela Weepiu Orrego	Estudiante	5.º grado

Fuente: Elaboración propia.

CUADRO 17

Comité de calidad Seasmi

1. Eulogio Shimpo Mamantui	Director, Docente	Nombrado
2. Gastelo Catan Huanico	Docente	Nombrado
3. Abraham Cajinga Aquintui	Padre de familia	
4. Raúl Tsejempo Chingaso	Comunero	Líder/sabio
5. John Jima Olaechea	Estudiante	5.º grado

Fuente: Elaboración propia.

CUADRO 18

Comité de calidad Huarahuara

1. Edgar Álvarez Villalobos	Director (encargado)	Nombrado
2. Justina Quispe Casa	Docente	Nombrada
3. Elena Flores Aymachoque	Docente	Nombrada
4. Mirian Sinthia Casa Apaza	Docente	Contratada
5. Jordan Ayme Champi	Estudiante	5.º grado "A"
6. Juan Cancio Huaychay Cutipa	Padre de familia	
7. Fabiano Jara	Presidente comunal	

Fuente: Elaboración propia.

CUADRO 19**Comité de calidad Umuto**

1. Victoria Salas Cruz	Directora	Nombrada
2. Darwin Abel Revollar Ramírez	Docente	Nombrado
3. Miguel Ángel Montalvo Ccanchi	Docente	Contratado
4. Victoria Vásquez Quispe	Madre de familia	
5. Carlos Vásquez Ancalle	Padre de familia	
6. Yenefer Shayla Jancco Quispe	Estudiante	5.º grado "A"
7. Pío Ccaccasto Suclli	Sabio de la comunidad	

Fuente: Elaboración propia.

Las cuatro instituciones educativas emitieron una Resolución Directoral aprobando la formación de los comités de calidad.

- **Sensibilización**

Con relación a la sensibilización de la comunidad educativa, los directores y docentes de las cuatro instituciones educativas manifestaron que realizaron reuniones en las que se dio a conocer la importancia de la autoevaluación de manera participativa con el personal docente, padres y madres de familia, estudiantes y líderes y autoridades de la comunidad. Los cuatro equipos señalaron que no hubo resistencias u oposición a este proceso, aunque sí se presentaron algunos inconvenientes.

Los equipos de Urakusa y Seasmi señalaron que el uso de la lengua awajún facilitó la comunicación con los diferentes actores de la comunidad y una mejor comprensión del objetivo y sentido de la autoevaluación, entendida como un proceso de mejora de la calidad educativa. El director de Urakusa manifestó que usó tanto el castellano como el awajún, sobre todo en la comunicación con los estudiantes y los padres y madres de familia, y el director de Seasmi comentó que en la sensibilización utilizó solo el awajún para comunicarse con los docentes, padres de familia y estudiantes.

En Umuto, la sensibilización se realizó principalmente en castellano a excepción de la que se hizo a los padres y las madres de familia, con quienes la comunicación fue en quechua. Por el contrario, en Huarahuara la comunicación fue mayormente en quechua, a excepción de la que se dio con los estudiantes con quienes se habló en quechua y castellano. El equipo de Huarahuara observó que sería necesario que todos los docentes manejen la lengua originaria (quechua), pues de 12 docentes, 3 no usan el quechua.

Los equipos de Urakusa y Seasmi manifestaron que en las reuniones con los docentes estos quedaron motivados por la importancia del proceso de autoevaluación y comprometidos para realizar la aplicación de las encuestas. El equipo de Urakusa manifestó que la recolección de información a través de la ficha de análisis documental de la institución educativa y de las encuestas les permitirá reconocer sus debilidades y potenciar su tarea educativa.

El grupo de Umuto señaló que, si bien se presentaron dificultades porque las aulas no estaban en un solo lugar, sino en viviendas diferentes, esta situación se pudo solucionar planificando y distribuyendo el trabajo entre los docentes de acuerdo con la cercanía entre las aulas.

Tanto el grupo de directivos y docentes de Huarahuara como el de Umuto manifestaron que lo que favoreció la motivación de los docentes para participar en el proceso de autoevaluación fue que se planteó como un proceso de reflexión para mejorar la calidad de la escuela. Este grupo señaló que

[...] la estrategia para la motivación [de los docentes] ha sido comunicarlo o plantear el proceso como una ventaja, como una reflexión sobre nuestro trabajo, como un reto para la mejora. Como autoevaluación te permite ver cómo estás trabajando, si tienes dificultades o que más falta para mejorarlo.

El grupo de Umuto expresó que los docentes se habían motivado porque querían un cambio para tener una escuela de calidad, porque la autoevaluación

les podía ayudar a superar las dificultades y porque tendrían docentes de calidad con una remuneración justa. Además, los motiva la expectativa que tienen de acreditarse como una escuela de calidad, así dicen: “va a ser la primera institución educativa acreditada... puede ser un centro piloto”.

Los equipos de Urakusa y Seasmí motivaron a los estudiantes a comprender la importancia de la autoevaluación “para que aprendan mucho mejor”. Por su parte, el equipo de Huarahuara señaló que los motivaron presentando las ventajas de la autoevaluación por ser un proceso de autorreflexión sobre la labor como estudiante, una estrategia favorable para desarrollar un buen clima institucional, por mejorar el aprendizaje y por ser un proceso que involucra aún más a sus padres y a la comunidad. El grupo de Umuto expresó que la motivación principal fue que la autoevaluación contribuirá a mejorar el aprendizaje de los estudiantes.

Las autoridades y líderes de las comunidades también fueron sensibilizados sobre el proceso de la autoevaluación. El grupo de Seasmí expresó que se les brindó información sobre el inicio de la autoevaluación y acerca del proceso que se tiene que desarrollar en adelante. Además, señalaron que tienen una buena relación con la comunidad y que la población y sus autoridades siempre asisten cuando se les convoca. El grupo de Urakusa manifestó que lo que favoreció la motivación de las autoridades es que ellos saben que tienen que “estar bien informados y que deben conocer claramente las tareas educativas”. Añaden que explicaron la ventaja que tiene la autoevaluación por ser un trabajo compartido entre autoridades, docentes y padres de familia:

[...] con este trabajo se podrá conocer cuánto se trabajó por la educación como autoridades, docentes y padres de familia, y reconociendo nuestras debilidades nos vamos a proponer para mejorar nuestra educación en la comunidad.

En el caso de los padres y madres de familia, tanto el grupo de Huarahuara como el de Umuto señalaron que se motivaron porque se explicaron las ventajas que tiene la autoevaluación de la IE para mejorar el aprendizaje de sus hijos. El

equipo de Huarahuara remarcó la importancia que tiene la participación de los padres de familia en este proceso: “es muy importante una autorreflexión sobre la labor que cumplen con sus hijos en la IE”. Además, observó que algunos no muestran interés o no tienen tiempo para participar debido a sus actividades laborales. Señalan que han participado “condicionados”, porque en las reuniones se controla la asistencia y la ausencia se sanciona con multa.

Las autoridades y líderes de la comunidad, según el equipo de Huarahuara, fueron motivados para participar en la autoevaluación porque comprendieron que es una mejora en la educación y porque se sintieron más involucrados al ser considerados como parte de este proceso, de allí que hubo un compromiso de las autoridades.

El grupo de Umuto señaló que motivaron a las autoridades y líderes de la comunidad señalando que la autoevaluación contribuirá con un plan de mejora que servirá para “que la comunidad cuente con una escuela de calidad con docentes de calidad y que sus hijos tengan aprendizajes para la vida y que puedan seguir estudios en la secundaria sin dificultad, y que sus hijos sean buenos ciudadanos que cambien su comunidad”.

Aplicación de instrumentos de recolección de información

Con relación a los instrumentos de recolección de información, los equipos de docentes de las cuatro instituciones educativas manifestaron que todos los instrumentos fueron aplicados y la ficha de análisis documental y las encuestas a todos los docentes fueron completadas con éxito. Igualmente, las encuestas a padres y madres de familia y a los estudiantes fueron respondidas por el número de personas determinado en las muestras respectivas.

Los grupos de Urakusa y Seasmi manifestaron, en general, que la ficha de análisis documental de la institución educativa fue de fácil comprensión y que motivó una interesante reflexión. Los de Seasmi señalaron que la ficha fue fácil de responder porque “desarrollamos conjuntamente los cuatro profesores, preguntándonos e intercambiando ideas”. Los de Urakusa observaron que

no han participado en la construcción de los documentos del PEI y PCI que se trabajaron anteriormente en la institución educativa, los cuales deben ser actualizados mediante un nuevo diagnóstico.

El equipo de Huarahuara manifestó que “la ficha de análisis documental es de fácil comprensión y de acuerdo con nuestra realidad... En algunos ítems nos llevó al diálogo, debate y reflexión”. La encuesta dirigida a los directivos de las escuelas de Seasmí, Urakusa, Huarahuara y Umuto fue de fácil comprensión y no presentó dificultades en su aplicación.

Con relación a la encuesta para docentes, hay percepciones diferentes y contradictorias. Para un grupo, el hecho que las preguntas sean muy cerradas es una dificultad, mientras que para el otro resulta una facilidad: “Existió algunas dificultades, las preguntas son muy cerradas” (grupo de Huarahuara). “Sí, [son de fácil comprensión] porque había un lenguaje comprensible y preguntas cerradas” (grupo de Umuto). Por otra parte, el grupo de Huarahuara manifestó que algunos docentes presentaron dudas y confusión para responder preguntas sobre el PEI, porque no lo conocían y eran nuevos.

Con respecto a la encuesta a padres y madres de familia realizada en las comunidades de Urakusa y Seasmí, para la mayoría fue de fácil comprensión, pero algunos tuvieron dificultad porque muy poco usan y comprenden el castellano. En estos casos, la encuesta se aplicó con la orientación y apoyo de los docentes. Las estrategias utilizadas fueron diferentes. En el caso de Seasmí, se convocó a una reunión y se aplicó la encuesta a 30 padres y madres de familia, de acuerdo con la cantidad establecida en la muestra respectiva. En el caso de Urakusa, en comparación con Seasmí, la muestra fue mucho mayor, se tuvo que aplicar la encuesta a 98 padres y madres de familia.

Por otra parte, no fue fácil reunirlos porque muchos trabajaban en sus chacras u otras actividades. Debido a esto, optaron por asignar un número determinado de encuestas a cada docente para que visiten a los padres de familia en sus domicilios. Esto ocasionó dificultades y gastos a los docentes; algunos tuvieron que caminar

mucho y hacer las visitas hasta encontrarlos, y otros tuvieron que pagar mototaxis. También se presentaron pocos casos de padres de familia seleccionados que no eran del lugar, en cuyo caso fueron reemplazados por otro padre de familia.

Por el contrario, los equipos de Huarahuara y Umuto coincidieron en manifestar que la encuesta a padres y madres de familia no era de fácil comprensión y que tuvieron dificultades en su aplicación:

Los padres y madres de familia algunos son iletrados y eso ha sido una dificultad muy grande, se tuvo que interpretar en su lengua materna. De difícil comprensión para los padres porque las preguntas fueron de difícil entendimiento (Grupo de Huarahuara). No es de fácil comprensión porque las alternativas de las encuestas eran muy cerradas. Dificultad en la traducción del castellano al quechua del significado de algunas palabras (Grupo de Umuto). Además, el grupo de Huarahuara manifestó que hubo poca disponibilidad de tiempo de los padres de familia; sin embargo, tuvieron una buena disposición para responder a las encuestas, y se optó por hacer la aplicación individualmente.

La encuesta a estudiantes se aplicó de acuerdo con lo previsto tanto en Urakusa como en Seasmí, pero se presentaron ciertas dificultades porque las preguntas no eran de fácil comprensión, y se necesitó la orientación y explicación de los docentes. En la IE de Seasmí se realizó la explicación en el idioma awajún, para una mejor comprensión y en la IE de Urakusa se utilizaron el castellano y el awajún.

El grupo de Urakusa señaló que “Muchos estudiantes leen, pero encuentran dificultades de comprensión de términos desconocidos, todo el contenido de los ítems. Por eso se le explicó el ítem con el lenguaje para los niños y, a veces, en awajún”.

El grupo de Seasmí comentó que “No todos los niños comprendieron las preguntas porque todavía falta dominio del castellano. Se utiliza lengua

awajún para mayor comprensión. Algunos estudiantes no comprenden la segunda lengua, pero se ha orientado para su desarrollo”.

En Huarahuara y Umuto también se señalaron problemas semejantes con relación a la poca claridad de algunas preguntas.

No entienden algunos estudiantes algunos términos y palabras de la encuesta. Los docentes explicaban las preguntas en las dos lenguas, en quechua y castellano para entender las preguntas. (Grupo de Huarahuara)

El grupo de Umuto señaló que la encuesta a estudiantes sí era de fácil comprensión y que los docentes brindaron explicaciones en los casos de algunas palabras que no eran muy claras. Se comunicaron en castellano porque esta era una encuesta para estudiantes de los grados superiores, quienes tienen un mayor dominio del castellano.

- **Procesamiento de la información**

Concluido el conteo manual de las encuestas y el procesamiento de la información realizado durante la capacitación del taller II, se procedió al monitoreo grupal por institución educativa para conocer la percepción de los docentes sobre la facilidad en el uso del formato de conteo y de la herramienta Excel de procesamiento de la información y sobre las dificultades encontradas.

Los equipos de docentes de Urakusa, Seasmi, Huarahuara y Umuto coincidieron en afirmar que la metodología del conteo manual es clara y de fácil comprensión, pero que el formato es muy reducido para llenar el “paloteo”. Entre las dificultades encontradas se manifestó que se producen confusiones en el conteo y que se debe corregir reiteradas veces.

[...] Se requiere mucha concentración sin interrupción o distracción, se resolvieron los errores, verificando las fichas, asimismo revisando nuevamente. La ficha de conteo debe ser específica para dar espacio suficiente para el conteo, de lo contrario puede llevar a equivocaciones y hacer el proceso más lento. (Grupo Huarahuara)

Los equipos de docentes de las cuatro instituciones educativas manifestaron que las orientaciones para manejar la herramienta en Excel de procesamiento de información eran claras. Sin embargo, para su uso se requiere cierta experiencia en este tipo de programa.

En el caso de Condorcanqui, manifestaron que la mayoría de docentes tiene poco dominio del Excel. En el grupo de Urakusa, el director se encargó de llenar la información. El director y otro docente mostraron familiaridad en el manejo de los programas informáticos, mientras que las otras tres profesoras no tenían mucha experiencia. En el grupo de Seasmí hay un incipiente conocimiento del Excel. El llenado de la información lo inició Santiago Manuín, especialista de SAIPE, y posteriormente lo hizo el profesor más joven del grupo, quien se incorporó en este segundo taller.

A pesar de estas dificultades, ambos grupos reconocieron que era una herramienta amigable y muy útil para procesar los datos, y que brinda resultados de manera rápida.

En los casos de los grupos de docentes de las instituciones educativas de Huarahuara y Umuto, la mayoría de participantes conocía y manejaba el Excel, aunque algunos con mayor fluidez que otros. La herramienta les pareció amigable y de gran utilidad para el procesamiento rápido y organizado de la información.

Facilita la organización de los datos de la encuesta; asimismo, las conclusiones y resultados nos presentan con gráficos. (Grupo Huarahuara)

- **Presentación y análisis de resultados**

Los equipos de docentes de Urakusa, Seasmi, Huarahuara y Umuto presentaron el resumen de los resultados encontrados en la información procesada de acuerdo con los estándares de la matriz de evaluación EIB. Mostraron los niveles de progreso de la gestión educativa en cada uno de los estándares de la matriz de evaluación, identificando aquellos en los que habían alcanzado el nivel logrado, los que estaban en inicio, los que tienen poco avance y los que muestran un avance significativo.

Las cuatro instituciones educativas coincidieron en que habían alcanzado el nivel Logrado en el estándar 3, relacionado con la visión común sobre la EIB y los roles y funciones de los actores educativos y miembros de la comunidad. Los equipos de docentes de las instituciones educativas de Urakusa y Seasmi encontraron que requerían mejorar los estándares 2 y el 9. El primero exige tener un PCI pertinente y coherente con el PEI, y el segundo se refiere al soporte adecuado que debe garantizar el servicio de tutoría a los estudiantes. El grupo de Seasmi señaló que requerían capacitación en este tema: “Necesitamos, aunque sea, un esqueleto para irnos formando”.

El grupo de Seasmi analizó el estándar 9 y tres de sus indicadores que requerían mejorarse. Además, manifestó que en la escuela se estaba desarrollando la tutoría de manera muy incipiente y no planificada, porque no contaban con personal para desarrollar este servicio.

Los docentes participantes resumieron su experiencia en el segundo taller como un aprendizaje de la metodología de la autoevaluación propuesto por el SINEACE.

[...] llegamos al segundo taller llevando todas las encuestas desarrolladas; entonces, en función a eso se ha procesado, se ha contado, se ha sacado los resultados, después de haber sacado los resultados se ha analizado, se ha hecho la reflexión [...] Nos enseñaron a reflexionar y ahí teníamos que ver de cuál de los estándares estamos en pésimas condiciones y si se podía superar, nosotros mismos reflexionábamos y en función a eso programamos unas dos actividades (Director IE Seasmí). Los docentes de las escuelas de Huarahuara y Umuto decidieron analizar el estándar 5 y reflexionar sobre las causas que explicaban los resultados de sus escuelas en este estándar, referido al equipo docente con perfil EIB.

En ambas escuelas, se reconoció que era necesario el fortalecimiento de capacidades de los docentes EIB, tanto en estrategias como en metodología, además de requerir mayor formación en las dos lenguas. Igualmente, coincidieron en que no desarrollan intercambio de experiencias entre instituciones educativas, ya sea por la falta de tiempo, por las distancias que tendrían que recorrer o por temor de ser observado o descalificado.

Entre el segundo y tercer momentos de la experiencia de autoevaluación, el equipo de la DEA EBTP brindó asistencia técnica a distancia a las escuelas participantes.

c. Tercer momento: plan parcial de mejora de la institución educativa e informe de la experiencia

El tercer momento de la experiencia de autoevaluación se inició con el tercer taller: “Elaboración de planes de mejora en instituciones de EIB”, desarrollado durante el mes de noviembre en la parroquia de Santa María de Nieva, en Condorcanqui, y en el local de PERFAL N.º 44 de Andahuaylillas, en Quispicanchi.

Los objetivos fueron orientar la elaboración de planes parciales de mejora a partir de los resultados de la autoevaluación encontrados en uno o dos estándares priorizados, y elaborar un breve informe del proceso de la experiencia.

En el taller realizado en Amazonas, participaron dos directivos, siete docentes, un especialista de EIB de UNICEF, un especialista de la DIGEIBIRA, un ASPI y un especialista de primaria de la UGEL. En el taller efectuado en Cusco, participaron dos directivos, cinco docentes y un especialista EIB de la UGEL, un especialista EIB de la DEIB-DIGEIBIRA, una coordinadora pedagógica de la DEIB-DIGEIBIRA y un coordinador pedagógico de la DEIB-DIGEIBIRA (anexos 11 y 12).

Capacitación

En el tercer taller, se presentó la metodología del plan de mejora de la institución educativa y se orientó a los equipos de docentes en la elaboración de los planes parciales de mejora de sus instituciones educativas. Los denominamos planes parciales porque se tomaron en cuenta solamente algunos estándares priorizados para iniciar los cambios en un corto plazo.

a. Elaboración del plan parcial de mejora

Los grupos de directivos y docentes de cada institución educativa reflexionaron sobre los resultados de la información obtenida y analizaron las causas, para luego proponer soluciones adecuadas. Este trabajo les permitió ejercitar cooperativamente la metodología de la elaboración de planes de mejora. Cada IE, tomando en cuenta los resultados obtenidos con el análisis de las encuestas realizadas y la disponibilidad de tiempo que tenían, elaboró sus propios planes parciales de mejora priorizando algunos de los estándares que presentaban problemas. El director de la IE de Seasmi comenta este proceso:

[...] en ese mismo momento nos enseñaron a sacar los datos, reflexiones... y ahí teníamos que ver de cuál de los estándares estamos en pésimas condiciones y si se podía superar. Nosotros mismos reflexionábamos, en función a eso programamos una o dos actividades; entonces ese era el trabajito para el tercer taller... teníamos que hacer el plan de mejora. El plan de mejora ha sido en función de las debilidades que nosotros constatamos, en función a eso, entonces eso ha sido nuestro trabajo [...].

Posteriormente, los equipos de las II. EE. consensuaron el producto de plan de mejora y propusieron las actividades por cada indicador para lograr el producto/resultados. Estos productos/resultados corresponden a uno de los estándares priorizados por cada IE para el plan parcial de mejora.

b. Informe parcial de autoevaluación

Los equipos de directivos y docentes de las escuelas de Urakusa, Seasmi, Huarahuara y Umuto elaboraron breves y parciales informes de la experiencia de autoevaluación desarrollada entre septiembre y noviembre de 2016.

Se presentaron el contenido y la estructura del informe del proceso de autoevaluación, y se dieron las orientaciones para su redacción. Los equipos de las II. EE. elaboraron el informe respectivo conforme al formato que se les proporcionó.

Los instrumentos utilizados para este momento fueron los siguientes:

- Cuadro de análisis de resultados de la autoevaluación.
- Informe de autoevaluación para la IE EIB.

Entre los resultados alcanzados en este momento, podemos señalar los siguientes:

- Existe gran motivación entre los participantes para continuar su proceso de autoevaluación. Sin embargo, necesitan acompañamiento de SINEACE y otras instituciones.

- Los participantes reconocen la utilidad y los aportes de la matriz de evaluación para la mejora de la calidad educativa en sus II. EE. Los docentes participantes establecieron compromisos para mejorar la gestión de sus II. EE. e impulsar el proceso de autoevaluación en ellas.

Entre las dificultades encontradas, los participantes señalaron:

- La falta de tiempo no ha permitido a los participantes realizar el análisis completo de los resultados de la autoevaluación.

[...] nos falta, porque el tiempo no ha alcanzado, hemos trabajado hasta la madrugada... Les faltó más tiempo para comprender, para manejar la matriz, para hacer el plan de mejora; hemos cogido muy poco y cuántos estándares hay que trabajar, pero necesitamos más apoyo (Director IE Huarahuara. Nov. 2016). Se tuvieron algunos problemas para cumplir con el recojo de información, pues las II. EE. no cuentan con los recursos necesarios para acceder a los materiales requeridos para levantar la información. Alguno de ellos, como es el caso de la IE Seasmi, pasó dificultades para contar de manera oportuna con las encuestas y aplicarlas. [...] en ese primer taller, nos dijeron que nos iban a mandar encuestas para aplicar a los padres de familia, para poder recoger informaciones para padres, para alumnos, docentes y directivos. En un primer momento, el profesor de la UGEL se comprometió a imprimir, él nos iba a dar, entonces yo esperé, ya llegaba la fecha y con los padres de familia bajé a Nieva, llamé a Lima y dijeron que todavía no mandaban. Entonces, por fin, ¿a quién esperábamos? ¿A la UGEL o a los de allá? Me llamaron por teléfono diciendo que las encuestas ya estaban; esperamos uno, dos tres días yo bajé, después de mucha demora ya recién llegó. Por ese motivo se ha retrasado, pero ya llegó a las manos, vamos a aplicar y entonces aplicamos, llevamos las encuestas, todas las encuestas de los padres de los educandos, autoridades, docentes, se ha llevado todo, en el segundo taller se ha procesado (Director IE Seasmi). Hubo dificultades en la comprensión de algunos ítems de los instrumentos de autoevaluación por parte de los docentes, pero, sobre todo, por parte de los padres y estudiantes.

- Recomendaron brindar asistencia técnica a directivos y docentes para la elaboración y actualización de los documentos de gestión y la elaboración de sus planes de mejora.

Monitoreo

El monitoreo se enfocó en tres aspectos. Uno de ellos fue para conocer cómo se había desarrollado el proceso análisis de los resultados y la selección de los estándares con la comunidad educativa, a fin de elaborar el plan parcial de mejora de cada institución educativa. El segundo fue para conocer las expectativas con relación al plan de mejora y las propuestas de los planes parciales de cada institución. El tercero fue para recoger los aprendizajes y las recomendaciones con respecto a la participación de los diferentes actores educativos en el proceso de autoevaluación.

Análisis de resultados y la selección de estándares para planes parciales de mejora de la institución educativa

El equipo de autoevaluación de la IE de Urakusa informó sobre la presentación ante la comunidad educativa de los resultados de la autoevaluación realizada en el mes de octubre de acuerdo con los factores, estándares e indicadores de la matriz de evaluación EIB. Manifestaron que llevaron a cabo una reunión con todos los docentes y aproximadamente 60 padres de familia para informarles sobre los resultados de la aplicación de las encuestas.

En la reunión con la comunidad educativa, se seleccionaron los estándares 2 y 9 para su atención en el plan de mejora. El estándar 2 se refiere a tener un PCI pertinente y coherente con el PEI, y el estándar 9 alude a brindar un servicio adecuado de tutoría. Ambos son los mismos estándares, cuyo análisis se inició en el taller anterior. El grupo de Urakusa manifestó que eligieron estos estándares porque “necesitan ser bien trabajados para que realmente sirvan a la mejora del trabajo educativo y porque necesitan capacitación sobre el PCI y organizar un plan de tutoría”.

El director observó que el PCI es algo similar a lo que están trabajando en la propuesta pedagógica EIB, pero que no lo llaman PCI.

El equipo de autoevaluación tuvo breves reuniones para profundizar sobre todo en el análisis de los estándares que requerían mejoras; no tuvieron tiempo para profundizar en todos los resultados de toda la matriz. Aprovecharon los momentos de refrigerio y algunas horas libres. No se convocó a los demás docentes porque pensaron que solo el comité debía realizar esta actividad. Además, han tenido poca disponibilidad de tiempo para organizar reuniones de análisis de los resultados con toda la comunidad educativa, porque en octubre hay una mayor carga de actividades extracurriculares. En ese mes se celebraba el aniversario de la escuela y se organizaron actividades deportivas y artísticas que involucraron al personal docente, estudiantes, padres de familia y líderes de la comunidad.

En el caso de la IE de Seasmi, el equipo de autoevaluación, conformado por el director y tres docentes, se reunió para profundizar en el análisis de los resultados de la autoevaluación derivada de la aplicación de las encuestas. Especialmente, analizaron con más profundidad los estándares 2 y 9; también se detuvieron a analizar los estándares 1, 5 y 12 que requerían mejoras. El equipo de Seasmi no pudo convocar y reunir a la comunidad durante el mes de octubre porque los padres y madres de familia, así como los líderes de la comunidad, tenían sus propias labores en sus chacras y, además, estaban ocupados en el trabajo de construcción del cerco de la institución educativa. Recién pudieron reunirse en noviembre para analizar los resultados y seleccionar los estándares para el plan de mejora.

A fin de elaborar el plan parcial de mejora, el equipo de autoevaluación seleccionó el estándar 5, referido a la gestión progresiva de un equipo idóneo de docentes con perfil EIB, y el estándar 9, relacionado con el servicio de tutoría y bienestar del estudiante, ya que ambos estándares requerían atención. Además, los eligieron porque consideraron que en estos aspectos pueden emprender cambios en el corto plazo. Manifestaron que no

seleccionaron el estándar 2, que también requería mejoras, porque implicaba emprender cambios de mediano plazo que requerirían de un mayor apoyo y acompañamiento de agentes externos para que los oriente en el desarrollo del proyecto curricular intercultural bilingüe y en la elaboración del proyecto educativo institucional.

Del estándar 5 seleccionaron solo los indicadores 5.2 y 5.5. El indicador 5.2 pone énfasis en la labor de monitoreo y acompañamiento a la labor docente desde una perspectiva EIB. Al respecto, el director señaló que no era posible realizar a cabalidad esta labor, porque tenía a su cargo la gestión de una escuela multigrado que le exigía también ser docente de aula. Además, manifestó que al incluir el monitoreo en el plan de mejora insistirán para que la UGEL los considere en la capacitación sobre PEI el próximo año.

El indicador 5.5 se enfoca en la importancia del intercambio de experiencias con otras instituciones o redes educativas a fin de fortalecer las capacidades de los docentes para implementar la EIB. Reconocieron que el intercambio de experiencias con otras instituciones educativas es valioso porque les ayuda a tener un mayor nivel de conocimiento y a mejorar su propia experiencia en EIB.



Foto 10. Taller en IE Huarahuara, Cusco. 2017.

El estándar 9 comprende dos indicadores, el 9.1 y el 9.2, ambos requieren atenderse razón por la cual fueron seleccionados para el plan parcial de mejora. Manifestaron que les interesaba conocer y trabajar la tutoría de manera más sistemática y tener la posibilidad de ser acompañados en esta labor.

El equipo de autoevaluación de la institución educativa de Huarahuara planificó y organizó reuniones con la comunidad educativa para informar sobre los resultados de la autoevaluación y priorizar los estándares a trabajar en un plan de mejora.

En la asamblea general de información de los resultados y priorización de estándares participaron el director, los 9 docentes, 95 padres y madres de familia, el presidente de la Asociación de Madres y Padres de Familia (AMAPAFA), 3 *yachaq* (sabios), el vicepresidente de la comunidad, el alcalde del centro poblado, el teniente gobernador, el presidente de las rondas campesinas,⁴⁴ 57 estudiantes de quinto y sexto grados de primaria, y la especialista de EIB de la UGEL de Quispicanchi.

Con la finalidad de iniciar un plan parcial de mejora, la plana docente de la institución educativa de Huarahuara identificó los estándares 5 y 6 que requerían mejorarse según los resultados de la información procesada. Priorizaron especialmente la situación de los indicadores 5.3 y 5.5, así como los indicadores 6.3 y 6.4, que también debían atenderse. Además, eligieron el indicador 10.1 del estándar 10.

El estándar 5 se refiere a la gestión progresiva de un equipo docente con perfil EIB y, en particular, los indicadores seleccionados, el 5.3 y el 5.5, aluden a las acciones de capacitación que se deben realizar para atender las necesidades del equipo docente y al intercambio de experiencias con otras instituciones a fin de fortalecer las capacidades de los docentes para implementar la EIB. El equipo de autoevaluación señaló que eligieron estos indicadores porque en la institución educativa existen debilidades en el dominio de la EIB.

⁴⁴ Las rondas campesinas son un tipo de organización comunal de defensa autónoma en zonas rurales del país.

El estándar 6 está relacionado con las programaciones curriculares EIB. El indicador 6.3 se enfoca en que las programaciones orienten el trabajo en el aula: el diseño de unidades y sesiones de aprendizaje, el uso de estrategias de enseñanza-aprendizaje, el plan de uso de lenguas, la selección de los materiales a utilizar y la evaluación de los aprendizajes. El indicador 6.4 enfatiza en programaciones que consideren intervenciones diferenciadas. Eligieron estos indicadores porque cuentan “con un plan anual que no es tan referido a la gestión EIB” (equipo Huarahuara).

El indicador 10.1 trata sobre la cooperación mutua con las familias para desarrollar estrategias educativas pertinentes que potencien el aprendizaje para el buen vivir (*allin kawsay*). El equipo de Huarahuara manifestó que eligieron este indicador porque necesitan involucrar más a los padres de familia.

La mayor dificultad que reportaron en esta etapa fue la escasa disponibilidad de tiempo que tienen los padres y madres de familia para participar en este proceso, debido al trabajo agrícola que realizan en esta época del año. Lo resolvieron consultando horarios a todos los actores de la comunidad educativa y coordinando con la AMAPAFA para controlar la asistencia y sancionar con multa en caso de inasistencia a la asamblea general convocada. Otra dificultad menor fue que el local para la asamblea general resultó pequeño para la gran cantidad de personas que asistieron, lo que se pudo resolver usando un equipo de sonido.



Foto 11. Taller en IE Umuto, Cusco, 2017.

El equipo de autoevaluación de la IE de Umuto, realizó el 7 de noviembre una reunión con la comunidad educativa. Presentaron los resultados de la autoevaluación y analizaron el estándar 5 y los indicadores 5.1 y 5.5 por tener bajos resultados. Estos indicadores fueron seleccionados para iniciar el plan parcial de mejora de la institución educativa. En la reunión con la comunidad educativa participaron la directora, 11 docentes, un trabajador de servicio, tres padres de familia, un yachaq de la comunidad y un estudiante de 5.º grado de primaria.

Como hemos mencionado, el estándar 5 se refiere a la gestión de un equipo docente idóneo con perfil EIB, y en particular el indicador 5.1 hace mención a la conformación progresiva de este equipo. El grupo de Umuto manifestó que eligieron este indicador porque, si bien la escuela cuenta con maestros que tienen formación en EIB, no se ha conformado un equipo que oriente la propuesta pedagógica con enfoque EIB. Por ello, en la reunión con la comunidad educativa, se conformó el Comité de EIB con cuatro docentes que son nombrados y que han tenido cursos de especialización en este campo.

El indicador 5.5 se refiere al intercambio de experiencias con otras instituciones y redes educativas a fin de fortalecer las capacidades de los docentes para implementar la EIB. El equipo de autoevaluación manifestó que priorizaron este indicador porque el intercambio de experiencias no había sido considerado en el plan anual de trabajo. Señalaron, además, que era probable que no se haya contemplado esta actividad debido a la poca disponibilidad de tiempo y también a la carencia de recursos.

La principal dificultad que tuvieron durante esta etapa fue no poseer un local adecuado para las reuniones, además de problemas con el funcionamiento regular del sistema eléctrico. Como hemos mencionado anteriormente, el local de la escuela de Umuto se encontraba en construcción y los docentes laboraban en casas de familia ubicadas en diferentes lugares del centro poblado, lo que hizo más difícil la convocatoria, postergándose las fechas previstas. Lograron reunirse en un ambiente acondicionado para ludoteca.

Planes de mejora de la calidad de las instituciones de educación intercultural bilingüe

Durante el monitoreo, en primer lugar, indagamos sobre aquello que a directores y docentes les gustaría que se mejorara en la institución educativa y sobre las expectativas que tienen con relación al plan de mejora.

El grupo de Urakusa manifestó que les gustaría tener un PEI bien elaborado con evidencia de participación de la comunidad, mejorar la calidad educativa, brindar mejores servicios de tutoría para una convivencia armoniosa y formar personas con valores. Añadieron que era su expectativa “formar niños competitivos, creativos, investigadores y que cambien el futuro de la comunidad en el contexto actual”. Con respecto a las expectativas, expresaron que con el plan de mejora esperaban optimizar la enseñanza aprendizaje y reforzar los valores sociales, y

[...] lograr que la IE cuente con muchos materiales educativos y que sea un modelo educativo referente con experiencia innovadora para ayudar a otras, proyectar el desarrollo de la comunidad educativa con docentes bien capacitados, con experiencias de innovación e investigación.

Uno de los directores manifestó que sus mayores expectativas eran superar problemas de indisciplina que mostraban algunos estudiantes, la poca participación que tienen para expresar sus ideas y el deficiente aprendizaje del castellano como segunda lengua. Son aspectos que la matriz de evaluación contempla en los estándares 4 y 7.⁴⁵ También señaló que estos problemas conciernen tanto a la escuela como a las familias, de allí la necesidad de

⁴⁵ Estándar 4: Promovemos un clima institucional que favorece las relaciones con la comunidad, el fortalecimiento institucional, el buen trato entre todos los actores y el bienestar de los estudiantes. Estándar 7: Ponemos en práctica estrategias pedagógicas bilingües e interculturales acordes con las características de todos nuestros estudiantes, que promueven altos niveles de desempeño y contribuyen al desarrollo de las competencias esperadas.

realizar un trabajo estrecho con los padres y madres. Los estándares 10 y 11 corresponden al factor que evalúa el trabajo conjunto con las familias y la comunidad, por lo que era prioritario mejorar los resultados en este aspecto.

El grupo de Seasmi manifestó que les gustaría:

[...] superar las debilidades en cuanto enseñanza aprendizaje de los educandos, mejorar la metodología de enseñanza utilizando los materiales de la zona y del Ministerio de Educación, el sistema de enseñanza aprendizaje en lengua materna y segunda lengua, y que la institución educativa esté a nivel de todas las instituciones que garantizan una buena educación de calidad.

Con el plan de mejora de la institución educativa, esperaban lograr que los educandos pudieran competir en resultados con otras instituciones educativas y que se avance en el logro de los aprendizajes con el apoyo y compromiso de los padres de familia.

El grupo de la IE de Huarahuara manifestó que les gustaría tener una mayor comunicación con los padres de familia para que apoyen en el aprendizaje de sus hijos e hijas. Aspiran a “mejorar la calidad educativa de los niños(as) a partir de su lengua y posteriormente logrando niños coordinados en ambas lenguas, participativos, empáticos, solidarios y padres de familia que apoyen la gestión para lograr los aprendizajes en EIB”. También señalaron que esperan conseguir que los docentes manejen el enfoque EIB, les gustaría superar las dificultades que tienen en el tratamiento de la EIB, dominar la lengua originaria (quechua) y aprender estrategias en EIB.

Con el plan de mejora de la institución educativa esperan “no perder el contenido y valor de la lengua quechua, revalorar y difundir la cultura: conocimientos, costumbres, cosmovisión y alcanzar la misión, visión y los objetivos trazados”.

Los grupos de Urakusa y de Seasmi elaboraron planes parciales de mejora de uno de los estándares priorizados.

El equipo de docentes de Urakusa elaboró el plan parcial de mejora del estándar 2 (Proyecto curricular pertinente y coherente con el PEI EIB local/regional) con todos sus indicadores. A continuación, presentamos su producto esperado y las actividades planteadas:

CUADRO 20.

Plan parcial de mejora del estándar 2-IE Urakusa

Producto: PCI con enfoque EIB elaborado con la participación de los docentes, director, sabios, comuneros, autoridades, líderes de la comunidad y estudiantes

Actividades:

- a. Sensibilización de los padres de familia, docentes y autoridades sobre la utilidad del PCI
- b. Diagnóstico comunal participativo
- c. Diagnóstico sociolingüístico para el uso de la lengua
- d. Identificación y priorización de las necesidades y demandas de aprendizaje
- e. Elaboración del cartel de competencias y capacidades por ciclos y grados
- f. Diseño de orientaciones metodológicas de evaluación y tutoría

Fuente: Elaboración propia

El grupo de Seasmí elaboró el plan de mejora del indicador 5.2, referido al monitoreo y acompañamiento a la labor docente desde la perspectiva EIB. El producto y actividades propuestos fueron los siguientes:

CUADRO 21.

Plan parcial de mejora del indicador 5.2-IE Seasmí

Producto: El proceso de monitoreo a los docentes ha sido aplicado con una ficha de autoevaluación para superar las debilidades encontradas

Actividades:

- a. Planificación del plan del proceso de monitoreo
- b. Visitas a cada docente por aula, según lo planificado
- c. Reunión de reflexión conjunta con los docentes sobre los logros y aspectos
- d. Elaboración de un informe de monitoreo a docentes

Fuente: Elaboración propia

Con respecto al apoyo de instituciones para desarrollar las acciones del plan de mejora de la institución educativa, los dos grupos manifestaron que no contaban con soporte de ninguna institución para esta labor.

El director de la IE de Urakusa comentó que la institución educativa cuenta con el acompañamiento pedagógico de los ASPI, quienes apoyan en la didáctica de las áreas, pero no en otras actividades. Sin embargo, señaló que se podría conversar con ellos para que se involucren también en las acciones del plan de mejora. El director de la IE de Seasmi manifestó que iban a coordinar con el responsable de los ASPI de la región, con la UGEL y con instituciones cercanas, como Japaime,⁴⁶ escuela piloto de EIB.

El coordinador regional de los ASPI, la coordinadora de EIB de UNICEF y el especialista de primaria de la UGEL que estuvieron en algunos momentos del taller, se comprometieron a participar en la implementación de los planes de mejora; pero no se llegaron a establecer acciones concretas para brindar este apoyo.

Los equipos de directivos y docentes de Huarahuara y de Umuto también elaboraron planes parciales de mejora de uno de los estándares priorizados.

El equipo de Huarahuara trabajó el plan de mejora del estándar 6 y sus cuatro indicadores referidos a las programaciones curriculares EIB coherentes con el Proyecto Educativo Local-PEL, con el Proyecto Educativo Regional-PER y con intervenciones diferenciadas.

El producto y actividades propuestas para el plan de mejora del estándar 6 fueron las siguientes:

CUADRO 22.

Plan parcial de mejora del estándar 6-IE Huarahuara

Producto: Diseño de la programación curricular anual con el enfoque de EIB.

Actividades:

- a. Reuniones de concientización con los docentes de la IE para conocer la importancia del enfoque EIB
- b. Construcción del diseño de la programación curricular
- c. Elaboración de los diagnósticos socio y psicolingüístico

Fuente: Elaboración propia

46 Escuela ubicada en Santa María de Nieva, perteneciente a la UGEL Condorcanqui, en Amazonas.

El equipo de Umuto elaboró el plan de mejora del estándar 5 con todos sus indicadores relacionados a la conformación progresiva de un equipo idóneo de docentes con perfil EIB. El producto y actividades propuestas fueron las siguientes:

CUADRO 23.

Plan parcial de mejora del estándar 5-IE Umuto

Producto: Equipo de docentes idóneos en la aplicación de metodologías y estrategias en el proceso de enseñanza y aprendizaje en EIB

Actividades:

- a. Identificación y conformación del equipo de docentes con potencial EIB
- b. Capacitaciones y talleres de actualización para la directora
- c. Plan de monitoreo y acompañamiento, visita a salones de clase y reflexión sobre el monitoreo y acompañamiento
- d. Capacitaciones y talleres de actualización en EIB para directivos, equipo y docentes
- e. Conformación, organización de círculos de interaprendizaje y realización de reuniones
- f. Elaboración de un plan de intercambio de experiencias e intercambio recíproco de experiencias

Fuente: Elaboración propia

Para desarrollar las acciones del plan de mejora, los dos grupos manifestaron que, por el momento, no cuentan con el apoyo de ninguna institución, pero que contarán próximamente con el soporte de PERFAL N.º 44, World Vision y de la UGEL. En el mismo taller se concretaron compromisos de la UGEL, el director de PERFAL N.º 44 y de especialistas del programa de acompañamiento de la DIGEIBIRA.

La especialista de EIB de la UGEL se comprometió a acompañar las acciones del plan de mejora en ambas instituciones educativas. El director de PERFAL N.º 44 manifestó que seguirá apoyando esta experiencia innovadora para mejorar la calidad educativa de estas escuelas y que se comprometía a visitar al director de la UGEL conjuntamente con la directora de la escuela de Umuto y el director de la escuela de Huarahuara para mantenerlo informado sobre este proceso de autoevaluación y realizar las coordinaciones necesarias para unir esfuerzos en esta tarea.

La coordinadora pedagógica del equipo de acompañamiento de EIB y un especialista del equipo de acompañamiento de la DIGEIBIRA se comprometieron a apoyar con capacitaciones sobre el enfoque y la

propuesta pedagógica de EIB a los docentes de las instituciones educativas de Huarahuara y Umuto.

Aprendizajes y recomendaciones sobre la participación de la comunidad educativa en el proceso de autoevaluación

Los directores y los equipos docentes de las instituciones educativas de Urakusa y Seasmi, en particular los que participaron en los talleres, se involucraron activamente durante todo el proceso de autoevaluación. Los otros actores de la comunidad educativa, tales como los estudiantes, padres y madres de familia, líderes y sabios de las comunidades participaron sobre todo respondiendo las encuestas. Los directivos de la UGEL y otros actores locales respaldaron la iniciativa y asistieron a los talleres.

En este proceso, los directores de Urakusa y de Seasmi desarrollaron competencias para gestionar esta experiencia innovadora de autoevaluación. La propuesta metodológica de la autoevaluación les ha sido muy útil para identificar las fortalezas y los aspectos a mejorar de la gestión escolar y para formular un plan parcial de mejora de la institución educativa.

El grupo de Urakusa recomendó que se les apoye hasta concluir todo el proceso de planificación y que se les brinde asesoría para elaborar documentos con esquemas o matrices. El director de Seasmi señaló que requiere contar con una computadora personal para implementar la metodología de la autoevaluación propuesta por el SINEACE.

El equipo docente de Urakusa participó durante toda la experiencia y destacó que habían aprendido a cuestionar constructivamente su trabajo y a tener voluntad de mejora. En el mismo sentido, el grupo de Seasmi manifestó “aprendimos a evaluarnos nosotros mismos para nuestra reflexión y superación para la mejora”. Ambos grupos recomendaron tener capacitaciones sobre la elaboración de los documentos de gestión, en particular del PEI.

El grupo de Urakusa solicitó que se les oriente con relación a los “detalles para informar lo que deben saber los estudiantes” a fin de responder a las encuestas; mientras que el grupo de Seasmi recomendó tener “mayores orientaciones sobre el desarrollo de la encuesta a estudiantes”.

Existen dificultades para conseguir una mayor participación voluntaria de los padres y madres de familia. Sin embargo, el director de Urakusa señaló que los padres y madres de familia han podido notar con este trabajo de autoevaluación que falta una mayor participación de ellos. Por otro lado, afirmó que los docentes se han dado cuenta de que necesitan dialogar más con los padres de familia, los cuales en su mayoría son jóvenes y no participan mucho. Asimismo, expresó que ha habido cruces de horarios y que tampoco se les había avisado con anticipación para que tuvieran una mayor participación en el comité de calidad.

Los líderes, sabios y autoridades de las comunidades conocieron del proceso de autoevaluación y sus resultados, y el grupo de Seasmi recomendó que los comités de calidad educativa y las autoridades de las comunidades sean capacitados para el apoyo y mejora de la educación.

Con respecto a la participación del personal de soporte técnico, no ha habido una participación directa de la UGEL, de los ASPI o de miembros de las ONG en la experiencia de autoevaluación en cada una de las instituciones educativas, pero conocían y respaldaban la autoevaluación. El grupo de Urakusa manifestó que “conocen los resultados de nuestra gestión y los compromisos de los grandes retos para mejorar nuestra gestión para el aprendizaje”. Recomendaron que se involucren con estos compromisos. El grupo de Seasmi remarcó que “la institución educativa Seasmi, no cuenta con visitas de ninguna autoridad educativa ni de otras entidades locales”. Recomendó “que para el año venidero sea considerada y monitoreada con los monitores educativos”.

En el proceso de autoevaluación de las instituciones educativas de Huarahuara y de Umuto, no todos los actores de la comunidad tuvieron una participación constante y sostenida. La participación de estudiantes, padres y madres de

familia, líderes y sabios de las comunidades fue, sobre todo, en el desarrollo de las encuestas. Y al igual que en la experiencia desarrollada con las instituciones educativas de Amazonas, los directivos de la UGEL y otros actores educativos locales respaldaron la iniciativa, aunque no se involucraron directamente en el proceso y solo asistieron en algunos momentos a los talleres.

El director de la escuela de Huarahuara y la directora de la escuela de Umuto manifestaron que esta experiencia les había resultado muy valiosa para el desarrollo de sus competencias en la gestión educativa.

Por su parte, los docentes de la IE de Huarahuara manifestaron que han aprendido la importancia de la autoevaluación para mejorar la calidad de la institución educativa porque...

“[...] comprende estándares que son pertinentes y que ayudan a identificar las debilidades que se tiene como docente en EIB y las fortalezas con que los docentes cuentan y que venimos desarrollando”. Agregan que la experiencia los ha hecho reflexionar sobre la situación de la IE, la aplicación del enfoque EIB y les ha hecho ver la necesidad de trabajar de inmediato un plan de mejora y de conformar un equipo EIB.

Con respecto a la participación de los estudiantes, el grupo de Huarahuara señaló que habían reflexionado frente a su rol educativo y recomendaron promover diálogos permanentes e individualizados para crear una conciencia personal hacia el futuro. El grupo de Umuto manifestó que los estudiantes, a través de las encuestas y de las reuniones, han aprendido a reflexionar sobre su realidad.

Ambos grupos destacaron que la participación de los padres y madres de familia ha sido limitada. El grupo de Huarahuara manifestó que algunos padres participan condicionados por las multas de la APAFA y que otros tuvieron dificultades para responder las encuestas porque son iletrados. El grupo de Umuto sugirió tener más coordinación con los padres de familia y buscar

temas motivadores para que participen más en el proceso de autoevaluación. Asimismo, recomendó “coordinar con el equipo de tutoría para tener una programación de reuniones más continua”.

Los líderes, sabios y sabias y autoridades locales han tenido poca participación en esta experiencia de autoevaluación. El grupo de Huarahuara manifestó que tienen temor de expresarse en público. Recomendó elaborar una metodología más clara para la participación de los sabios y líderes, y abrir las II. EE. para que los *yachaq* se involucren en la tarea educativa. El grupo de Umuto señaló que los líderes y los sabios y sabias solamente participaron en dos reuniones. Recomendaron “planificar las actividades escolares de acuerdo con el tiempo disponible de los sabios y procurar que todos se involucren”. En entrevistas posteriores realizadas a los actores involucrados, se recogieron las siguientes apreciaciones sobre las condiciones que favorecieron el desarrollo de la experiencia de autoevaluación:

- El apoyo del equipo técnico del SINEACE fue decisivo para acompañar la experiencia piloto en el campo conforme señalan los actores.

[...] el SINEACE, sí nos llaman, nos motivan, sí nos anima, pregunten, si algo quieren vamos a enviar por correo, sí hay apoyo. (Director IE Urakusa)

- La capacitación con relación a la metodología de la autoevaluación permitió el éxito de la implementación de la propuesta de evaluación en II. EE. EIB. Los docentes participantes desarrollaron sus capacidades en el manejo y tratamiento de las guías, herramientas e instrumentos de la etapa de la autoevaluación. El equipo del SINEACE implementó un modo de trabajo sistemático y bien organizado que favoreció la implementación positiva de la matriz de evaluación EIB.

Parecía en un primer momento nos iba a chocar, pero no era así, los ponentes han ido orientando las capacitaciones, han sido claras y nos han gustado los ponentes. Han llevado las secuencias bien. (Director IE Seasmí)

- Lo anterior también tiene que ver con el buen clima institucional vigente en las II. EE. que fueron parte de la experiencia innovadora, es decir, la dirección se relaciona positivamente con los docentes, padres de familia, estudiantes y otros actores educativos.

[...] si un clima institucional está unido, está coordinado, planificado con los padres de familia, eso está en coordinación de mejoramiento si trabaja unido, no hay nada que impida... Por el contrario, un mal clima institucional, donde los actores están en pugna, sería un obstáculo para la aplicación exitosa de la matriz. (Director IE Seasmí)

- Otra de las condiciones positivas que influyeron fue el buen trato de los directores a los demás actores educativos, como los padres y estudiantes, al enseñar con el ejemplo y en el marco de los valores de la comunidad.

El buen trato en la institución educativa, siempre hay respeto [...] enseñamos a los padres a mostrar respeto, saludar antes de entrar a algún lugar. (Profesor IE Huarahuara)

[...] el trato que da el señor director, como ya dijeron, ese mismo trato se les da a los padres de familia, ese trato es un soporte que nos hace avanzar yo pienso que eso nos ha ayudado a avanzar más. (Profesora IE Huarahuara)

- El diálogo para llegar a los acuerdos es otro de los elementos que se relacionan estrechamente con la convivencia armoniosa entre los miembros de la comunidad educativa.

La comunidad, el director y los profesores conversamos en una reunión entonces esa es la condición para mejorar. (Presidente APAFA IE Huarahuara)

- Para algunos, el haber contado con apoyo de programas de acompañamiento del Ministerio de Educación y las instancias de gestión descentralizada contribuyó a la aplicación positiva de la matriz de evaluación. En estas situaciones, la potencialidad es la experiencia en acompañamiento pedagógico y compromiso de la institución educativa por la mejora y su deseo de ser referente para otras II. EE.

[...] la escuela tiene diferentes potenciales, entonces sí se puede trabajar y empezar una experiencia aquí, entonces hace varios años que ASPI viene trabajando, antes era PELA y todos los informes están en el sistema SISEVE, los resultados y el compromiso de la institución que si puede aplicarse. [...] nosotros siempre estamos con esas miras de querer cambiar de querer mejorar siempre [...] si vamos a seguir mejorando y vamos a ser referente para otras instituciones y nos hemos comprometido que sí, vamos a poder trabajar. (Director IE Urakusa)

- Una particularidad propia de las comunidades indígenas, tanto andinas como amazónicas, es la concepción holística de la realidad y del cosmos. Esta perspectiva integradora es la que ha permitido que funcione la implementación de la experiencia cuando todos los actores involucrados en el quehacer educativo convergieron en actividades conjuntas. Y esta unidad está relacionado con la coordinación y acuerdos con fines de progreso de la comunidad. La IE cuenta con el respaldo comprometido de los padres de familia.

[...] todo se coordina para hacer un trabajo comunal, orientaciones, actividad comunal todo lo trabajamos coordinadamente, sin ninguna marginación a ninguno, así es el trabajo para el desarrollo educativo. Nosotros no nos separamos de las autoridades, si nos llama para una actividad o una faena comunal, todos los asociados van a colaborar y a trabajar... Aparte, puedo decir que hay buena relación con la comunidad [...] porque los padres de familia, madres de familia están de acuerdo junto con los profesores hay respeto [...] eso es por el desarrollo de las comunidades, la educación es la base del desarrollo. (Padres de familia IE Seasmi)

[...] esa es la buena relación con las autoridades, la comunidad, los yachaq, eso nos ha servido para nosotros, y eso nos está haciendo reflexionar, no podemos estar aislados siempre hay ayuda mutua [...] La escuela siempre debe estar abierta para la comunidad. (Profesor IE Huarahuara)

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

III. EXPERIENCIA INNOVADORA DE MEJORAMIENTO DE LA CALIDAD EDUCATIVA EN INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE. SEGUNDA ETAPA, 2017

La primera etapa de la experiencia innovadora se desarrolló bajo circunstancias bastante especiales, es decir, con acompañamiento permanente y seguimiento a lo largo de todo el proceso. Correspondía en esta segunda etapa indagar si el uso de la matriz de evaluación y la implementación de la autoevaluación

podrían desarrollarse con el mismo nivel de éxito en un contexto regular, con la misma intensidad en el acompañamiento que cualquier II. EE. EBR.

Se identifica a la autoevaluación como un punto de apoyo estratégico para provocar cambios más profundos en el sistema educativo, aun cuando se reconoce la complejidad que implica asumirla plenamente. En tal sentido, Elena Burga, directora de la DIGEIBIRA señala:

Es un proceso muy complejo, un proceso de formación de todos los actores, desde el director, de desaprender, de sacarse un conjunto de ideas sobre lo que creemos que debe ser la escuela y empezar a repensar la escuela como organización como institución, como un lugar donde los niños de verdad desarrollen y logren aprendizajes, pero de la mejor manera, siendo felices.

Antes de describir el proceso desarrollado durante 2017, cabe mencionar que este año fue particularmente difícil debido a que en los primeros meses se tuvo suspensión de clases por el fenómeno El Niño y luego, durante los meses de julio a septiembre, se paralizaron las labores escolares por una huelga magisterial.

Es en este contexto que se implementa la segunda etapa de la experiencia innovadora de mejora de la calidad educativa.

3.1. Objetivos

- Validar la matriz de evaluación para instituciones EIB, adecuada al nuevo modelo aprobado en 2016.
- Validar el uso de rúbricas de evaluación.
- Implementar la experiencia en otros contextos culturales y lingüísticos (Ayacucho y Puno).
- Promover el desarrollo de procesos de autoevaluación en las instituciones educativas con mayor autonomía.

En 2017 se implementa la segunda etapa de la experiencia innovadora de autoevaluación, y se aplica en esta ocasión la nueva matriz de evaluación de instituciones de EIB adecuada al modelo de acreditación para instituciones de educación básica, aprobado en diciembre de 2016.

Se continuó el trabajo iniciado en 2016 en cuatro instituciones educativas de comunidades awajún y quechuas de las regiones de Amazonas y Cusco, respectivamente, y se incorporó a otras cuatro escuelas de comunidades quechuas de Ayacucho y aimaras de Puno.

3.2. Continuación de la experiencia innovadora de mejoramiento en Amazonas y Cusco

Entre los meses de junio y octubre se efectuaron talleres de autoevaluación y plan de mejora con actores educativos de las instituciones educativas de Urakusa y Seasmi, en Amazonas, y de Umuto y Huarahuara, en Cusco.

Objetivos:

- Recoger los avances y dificultades encontradas en la autoevaluación iniciada en 2016.
- Presentar la propuesta de los criterios a evaluar de la nueva matriz de evaluación de EIB, para recoger aportes y ajustar la propuesta.⁴⁷
- Realizar la autoevaluación teniendo en cuenta los criterios a evaluar y las rúbricas de la nueva matriz de evaluación, para la elaboración de planes parciales de mejora.

Los talleres de autoevaluación y plan de mejora se efectuaron en Andahuaylillas, Cusco y Santa María de Nieva, Amazonas. En Cusco participaron 19 actores educativos, entre directores, docentes, padres y madres de familia, estudiantes y el especialista EIB de la UGEL Quispicanchi (anexo 13). En Amazonas participaron 11 actores de la comunidad educativa, entre directores, docentes,

⁴⁷ Consulta descrita en el acápite 1.5.2. correspondiente al Proceso de construcción de la propuesta de evaluación para instituciones de Educación Intercultural Bilingüe de este documento.

padres y madres de familia, estudiantes y el especialista de Educación comunitaria, ambiental y EIB de la UGEL Condorcanqui (anexo 14).

a. Retomando la experiencia: avances y dificultades del proceso de autoevaluación

Avances

La escuela de Huarahuara destacó como avance el haber conseguido la capacitación solicitada a la DIGEIBIRA; pedido que fue programado en el plan parcial de mejora que iniciaron a fines de 2016. Producto de esta solicitud, se realizó en el mes de diciembre de 2016 un taller con especialistas de la DIGEIBIRA para fortalecer las capacidades de los miembros del Comité de Calidad en el enfoque EIB.

Asimismo, en marzo, iniciaron la elaboración del PCI y del diagnóstico psicolingüístico, y han incorporado actividades en el calendario comunal con apoyo de los padres de familia. Además, incorporaron aspectos de interculturalidad en las programaciones curriculares y en las actividades con los estudiantes.

Sostuvieron que en los resultados de la ECE han mejorado y que están usando las lenguas castellano y quechua en horarios propios, mejorando la pronunciación de ambas y disminuyendo la confusión sobre todo en las vocales, lo que ha influido en un mejor desenvolvimiento de los niños, por ejemplo, en la hora cívica de los días lunes.

La escuela de Umuto informó que habían incorporado acciones de mejora en el PAT e integrado a los nuevos docentes contratados, quienes demostraron interés en participar del proceso de autoevaluación.

La escuela de Seasmi manifestó que su principal avance fue la elaboración del PEI en el mes de marzo con la participación de los cinco profesores anteriores,

padres de familia y el *apu*⁴⁸ de la comunidad. Sin embargo, es evidente que el documento del PEI requiere mejorarse porque varios de sus elementos, tales como el diagnóstico y la formación técnica, no corresponden a la realidad de la escuela.

Los participantes de la escuela de Urakusa señalaron que los resultados del proceso de autoevaluación del 2016 fueron socializados a los padres de familia, quienes están comprometidos con apoyar a sus hijos e hijas.

Dificultades

En la IE de Huarahuara, las dificultades que mencionaron fueron: limitada orientación en el enfoque EIB de parte de las autoridades educativas, poca conciencia de todos los docentes sobre la importancia del uso de la lengua materna quechua y el hecho de que una de las docentes del comité de calidad dejó de laborar en la escuela.

En Umuto, manifestaron que, debido a la alta rotación de docentes contratados, a las condiciones limitadas en las que vienen trabajando por la construcción de la escuela, la no residencia de los docentes en la comunidad y las complicaciones de los tiempos, principalmente por parte de los comuneros que migran a Puerto Maldonado por motivos laborales, no pudieron implementar el plan de mejora parcial elaborado en 2016.

En Seasmí, mencionaron que el PEI se elaboró sin contar con el apoyo de la UGEL ni las recientes orientaciones del Ministerio; asimismo, a pesar de contar con antena inalámbrica de internet y *laptops XO*, estos recursos no son aprovechados porque no han recibido orientación técnica para trabajar con ellos.

En Urakusa, manifestaron que el equipo de autoevaluación se desintegró porque quedaron solo dos miembros y los tres restantes (entre ellos, el director)

48 En las zonas amazónicas, el *apu* es la autoridad comunal.

se fueron a laborar a otras instituciones; esto no permitió implementar durante este 2017 el plan parcial de mejora elaborado el año anterior.

Entre el proceso de autoevaluación iniciado en 2016 y el comienzo de esta segunda etapa en 2017, vemos avances importantes, pero también fuertes dificultades que impidieron la ejecución del plan de mejora en dos escuelas, una en Amazonas y otra en Cusco.

b. Autoevaluación con rúbricas

Debido a que el tiempo con que se contaba era corto, no se analizaron todos los estándares, sino que se asignaron algunos para el ejercicio en el taller.

Para el desarrollo de la autoevaluación con rúbricas, en Seasmi se trabajaron los estándares 10 y 11 referidos al trabajo conjunto con las familias y la comunidad, y 12 y 13, referidos a la tutoría y los servicios de atención complementaria.

En Urakusa, analizaron los estándares 14 y 15, relacionados con la gestión de infraestructura y la gestión de recursos para el desarrollo y los aprendizajes, y los estándares 17 y 18, referidos al logro de competencias y seguimiento a egresados.

En Huarahuara, se trabajaron los estándares 1, 2, 3 y 4 referidos al PEI, PCI, liderazgo pedagógico e información para la toma de decisiones.

En Umuto, se analizaron los estándares 6 y 7, relacionados con el desarrollo profesional docente y la programación curricular pertinente.

Se explicó el procedimiento de uso de rúbricas y luego se trabajó en dos momentos:

1. Análisis de los estándares asignados y sus criterios respectivos.

Dialogaron en pares o grupos y compartieron sus conclusiones sobre la pregunta: ¿Qué evalúa el estándar? Durante el diálogo, se recogieron los aportes, observaciones y sugerencias de los participantes con respecto a los criterios presentados.

2. Análisis de las rúbricas e identificación del nivel de logro de los estándares asignados.

Revisaron los niveles de las rúbricas, identificaron el nivel de logro de su IE, las evidencias con que cuentan y presentaron sus conclusiones. Luego, registraron los resultados, la justificación y las evidencias en la herramienta desarrollada en Excel.

Como compromiso para el siguiente taller, cada institución debía completar su autoevaluación con rúbricas.

En términos generales, a partir de los resultados que reportaron las cuatro escuelas, pudimos apreciar que los principales aspectos por mejorar están centrados en la elaboración de un PEI y PCI pertinente y orientador, el uso de la información y el desarrollo profesional docente. Por el contrario, reportan que uno de los más logrados es el correspondiente a la programación curricular y, a continuación, se encuentran los de liderazgo y buen clima institucional.

c. Elaboración de planes de mejora

Durante este período, las instituciones educativas desarrollaron en dos momentos sus planes parciales de mejora de la calidad educativa. En el primer momento, programaron el desarrollo de algunas acciones en el corto plazo, a partir de los primeros estándares analizados, y en el segundo momento, ampliaron el análisis de otros estándares y elaboraron un plan de mejora parcial, con un cronograma de actividades a ejecutarse entre fines de 2017 y durante 2018. Al finalizar estos ejercicios, cada institución había analizado entre cuatro y siete estándares, y programado mejoras relacionadas con ellos.

Las acciones programadas para ejecutarse en el corto plazo, entre el primer y segundo taller, no se realizaron en ninguna de las instituciones educativas debido a varios factores. Uno de ellos tiene que ver con el contexto nacional de la prolongada huelga magisterial y la posterior recuperación de horas de clase.

Otro factor alude a la inestabilidad del personal docente, especialmente de los directores de las dos instituciones de Amazonas. En una de ellas, el nuevo director asumió el cargo dos semanas antes del desarrollo del segundo taller, por lo que contaba con muy poca información sobre las actividades llevadas a cabo en la experiencia innovadora de autoevaluación.

En la otra escuela, la plaza del director estaba ocupada por el único docente nombrado en la institución, por motivo de fallecimiento reciente del titular. Las otras dos plazas son ocupadas por un docente titulado de la especialidad y un practicante de cuarto semestre de formación magisterial. Además, es una institución que hasta la fecha no cuenta con acompañamiento de los ASPI, tampoco reciben orientaciones de la UGEL, por lo que generalmente realizan su trabajo solos, según su criterio o la información que encuentran en internet.

Con estas limitaciones, durante todo el período se analizaron los estándares y desarrollaron planes de mejora, con sus respectivos productos, los cuales señalamos en el siguiente cuadro:

CUADRO 24

Elaboración de planes parciales de mejora

Institución educativa	Estándares	Productos hasta 2018
Huarahuara	1, 2, 3 y 6	Elaboración de la matriz de diagnóstico del PEI Cuadro de diagnóstico psico y sociolingüístico Reglamento interno actualizado Plan de formación y capacitación permanente a través de convenios y alianzas Generación de espacios o círculos de autoformación docente

Institución educativa	Estándares	Productos hasta 2018
Umuto	6, 7 y 9	Realizar el diagnóstico docente considerando el dominio de lenguas y las necesidades de capacitación Revisar y actualizar el perfil del docente EIB de la IE Organizar el escalafón interno Planificación de espacios de intercambio y de reflexión pedagógica Gestión ante PERFAL de la permanencia docente Elaboración de la ficha de seguimiento a estudiantes
Seasmi	1, 2, 5, 10, 11 y 12	Un PEI actualizado y contextualizado PCI consensuado y contextualizado Clima institucional acogedor Mayor interés y valoración por parte de padres y madres de familia, de estudiantes y de docentes en la cultura ancestral Docentes con conocimientos de diversas estrategias de trabajo con padres Diagnóstico de las necesidades socioafectivas, socioculturales y cognitivas de los estudiantes Plan de tutoría desarrollado Horario escolar modificado que incorpora una hora de tutoría a la semana
Urakusa	1, 4, 7, 8, 14 y 18	PEI elaborado con la participación de toda la comunidad educativa Documentos estadísticos actualizados Misión dirigida a mejorar el nivel de aprendizaje de los estudiantes Establecimiento del objetivo institucional priorizando los planes de mejora de los aprendizajes de los estudiantes en la IE Uso y aplicación de estrategias en la práctica docente en el aula Docentes capacitados en el uso y aplicación de estrategias en las diferentes áreas curriculares con materiales pertinentes Mejoramiento de la infraestructura en limpieza, pintado y seguridad Se cuenta con información sobre la opinión de los padres de familia sobre la educación que reciben sus hijos Se cuenta con información sobre dónde están los estudiantes egresados

Fuente: Elaboración propia.

Los talleres de capacitación desarrollados en 2017 afianzaron el desarrollo de capacidades en la autoevaluación de los miembros del Comité de Calidad de las escuelas EIB de Umuto, Huarahuara, Seasmi y Urakusa. Se reconoció el valor de la autoevaluación como instrumento para impulsar procesos de mejora continua. Además, según los participantes, la experiencia de autoevaluación de 2016 resultó muy positiva, pues develó la realidad de las II. EE., sus fortalezas y los aspectos por mejorar, y motivó por ende su voluntad para emprender las mejoras programadas.

Los actores educativos señalaron también que los criterios a evaluar y las rúbricas son pertinentes a las características de las escuelas EIB, y las prácticas que se

describen son posibles de implementar con el apoyo de la DIGEIBIRA, el SINEACE, la UGEL y el trabajo en redes, aunque reconocieron que el logro será progresivo.

3.3. Ampliación de la experiencia innovadora de mejora en instituciones de educación intercultural bilingüe de Puno y Ayacucho

a. Coordinaciones con autoridades

En el marco del convenio firmado entre el SINEACE y el Gobierno Regional de Puno, se desarrollaron las coordinaciones con las autoridades de la Dirección Regional de Educación, los directores de las UGEL Puno y Chucuito, el coordinador regional de SINEACE y los especialistas pedagógicos regionales de la DIGEIBIRA, para incorporar desde 2017 a dos instituciones educativas EIB de lengua aimara a la experiencia innovadora de mejoramiento de la calidad educativa en instituciones de EIB.

El especialista de Soporte Pedagógico Intercultural, Luis Alberto Caira Huanca, remitió al SINEACE, entre los meses de abril y junio de 2017, información de las dos II. EE. EIB aimaras seleccionadas dentro del ámbito de las Redes Educativas Rurales (RER) que participarían en la experiencia innovadora en su segunda etapa.



Foto 12. IE Carumas, Puno, 2017.

Por otro lado, en el marco del convenio firmado entre el SINEACE y el Gobierno Regional de Ayacucho, se desarrollaron las coordinaciones con las autoridades y la especialista EIB de la Dirección Regional de Educación, los directores de las UGEL Huanta y Huamanga, el coordinador regional de SINEACE y el especialista local de la DIGEIBIRA, para incorporar también a dos instituciones educativas EIB de lengua quechua a la experiencia innovadora de mejoramiento de la calidad educativa en instituciones de EIB.

La especialista EIB de la Dirección Regional de Educación Ayacucho remitió a SINEACE, en junio de 2017, información de las dos II. EE. EIB quechuas seleccionadas dentro del ámbito de las RER que participarían en la experiencia innovadora.

b. Características de las instituciones de educación intercultural bilingüe seleccionadas. Segunda etapa

Durante esta segunda etapa, se desarrollaron talleres de capacitación sobre autoevaluación y plan de mejora con los miembros del comité de calidad y la comunidad educativa, que incorporaron a nuevas escuelas de EIB, dos ubicadas en la región de Puno y dos en Ayacucho.

CUADRO 25

Nuevas II.EE. EIB participantes de la experiencia de autoevaluación. 2.ª etapa. 2017

Institución educativa	Centro poblado	Localización	Tipo de IE	UGEL	Red educativa
IE N.º 70248	Callaza	HuacullaniChucuito Puno	Multigrado	Chucuito-Juli	Joyas escondidas
IE N.º 70168	Carumas	Acora Puno Puno	Multigrado	Puno	Ayrumas Carumas
IE N.º 38542	San Rafael	Socos Huamanga Ayacucho	Multigrado	Huamanga	Socos
IE N.º 38809	Tocas Quesera	Santillana Huanta Ayacucho	Multigrado	Huanta	Santillana

Fuente: Elaboración propia.

Las cuatro instituciones educativas nuevas involucradas son multigrado, atienden entre 30 y 54 estudiantes, y cuentan con el acompañamiento de los ASPI. Atienden a estudiantes de educación primaria que hablan una lengua originaria como lengua materna; por lo tanto, pertenecen a la forma de atención EIB de fortalecimiento cultural y lingüístico que propone la DIGEIBIRA.⁴⁹

CUADRO 26

Docentes y estudiantes de las instituciones educativas

Instituciones educativas	Docentes	Estudiantes
IE N.º 70248 Callaza, Puno	3	413
IE N.º 70166 Carumas, Puno	4	304
IE N.º 38542 San Rafael, Ayacucho	4	545
IE N.º 38809 Tocas Quesera, Ayacucho	3	416

Fuente: Elaboración propia.

c. Momentos de la experiencia

El proceso de autoevaluación iniciado en 2017, en las cuatro instituciones educativas de Puno y Ayacucho, tuvo tres momentos:

- Sensibilización y presentación de la nueva matriz de evaluación EIB.
- Autoevaluación con el uso de rúbricas.
- Elaboración del plan parcial de mejora de la calidad de la institución educativa.

c1. Primer momento: sensibilización y presentación de la nueva matriz de evaluación

En julio de 2017, se inició el proceso de sensibilización y capacitación sobre la autoevaluación en las cuatro escuelas de EIB, que fueron seleccionadas por las autoridades regionales, locales y representantes de la DIGEIBIRA de cada región.

⁴⁹ La EIB de fortalecimiento cultural y lingüístico es una de las formas de atención del Modelo de servicio EIB, que implementa la DIGEIBIRA para atender a los estudiantes que hablan una lengua originaria como lengua materna, así como a los que son bilingües. Este modelo refuerza la lengua y los saberes originarios.

Las instituciones educativas involucradas fueron, de Puno, la IE N.º 70248, del centro poblado de Callaza, y la N.º 70168, de Curumas; y de Ayacucho, la IE N.º 38542, de San Rafael, y la IE N.º 38809, de Tocas Quesera.

Objetivos

- Sensibilizar a las comunidades educativas para participar en la experiencia innovadora de mejoramiento de la calidad educativa pertinente a escuelas EIB.
- Presentar la propuesta de matriz de evaluación EIB a los actores educativos para recoger aportes y hacer los ajustes pertinentes.

El taller de Puno contó con 52 participantes de las comunidades de Callaza y Carumas, entre ellos docentes, autoridades comunales, sabios, ASPI de las redes educativas rurales, padres de familia, representantes de estudiantes y especialistas EIB de la UGEL Chucuito, UGEL Puno y la DIGEIBIRA (anexos 15 y 16).

La participación de los actores educativos fue muy nutrida y comprometida; hicieron escuchar sus voces las madres de familia, las autoridades comunales, los estudiantes y los sabios a lo largo de la jornada, incluyendo un ritual a la Pachamama (madre tierra) y los números artísticos en lengua aimara.



Foto 13. Taller en Callaza, Puno. 2017.

En Ayacucho, el taller contó con 18 personas, entre directores, docentes, padres de familia, sabios, especialistas EIB de las UGEL Huanta y Huamanga. Asimismo, estuvo presente el coordinador de enlace del SINEACE (anexo 17).

Sensibilización

En los talleres de sensibilización, se motivó a los participantes a impulsar el proceso de autoevaluación de las escuelas EIB. Se promovió el diálogo sobre el concepto de calidad y se explicaron las ventajas de la autoevaluación como una herramienta para la mejora continua de la institución educativa. Asimismo, se presentaron el marco general de la propuesta de intervención, el enfoque de evaluación y los compromisos que se requieren para desarrollar la autoevaluación con la participación de la comunidad educativa.

Presentación de la matriz de evaluación

En Puno, la matriz de evaluación para las instituciones de EIB fue presentada para el análisis de los participantes. Se presentó y explicó cada uno de los 18 estándares con los respectivos criterios a evaluar. Los participantes fueron organizados en grupos para la revisión y análisis de un determinado número de estándares y criterios a evaluar, y se les brindó previamente el procedimiento para el análisis y las preguntas que los orientarían.



Foto 14. Taller en IE Tocas Quesera, Ayacucho. 2017.

En el caso de las escuelas de Puno, el especialista EIB del SINEACE utilizó la lengua aimara. Se constató que hay mucha voluntad de los actores educativos de las escuelas, la UGEL y la DIGEIBIRA, así como de los padres de familia y las autoridades de la comunidad aimara, para emprender la mejora de la calidad educativa en EIB mediante el proceso de autoevaluación. Las instituciones educativas EIB se comprometieron a analizar los estándares y criterios de la matriz de evaluación EIB, y a socializar la experiencia innovadora con toda la comunidad educativa involucrada.

En Ayacucho, las escuelas analizaron solo algunos estándares por la participación limitada de los actores educativos, y quedó como tarea analizar los estándares faltantes. En el cierre del taller, se comprometieron a socializar la matriz de evaluación de EIB con toda la comunidad educativa y analizar con mayor profundidad los estándares y criterios del modelo de evaluación.

En esta región, la participación de los especialistas de las instancias intermedias de gestión no fue significativa.

c2. Segundo momento: autoevaluación con el uso de rúbricas

Durante el mes de septiembre, se inició la capacitación sobre la autoevaluación con las rúbricas de la matriz de evaluación de EIB. Se llevó a cabo con los actores educativos de las escuelas de Callaza y Carumas, en Puno, y de San Rafael, en Ayacucho.⁵⁰

Objetivo

- Realizar la autoevaluación con la nueva matriz de evaluación y las rúbricas para las escuelas EIB.

Los talleres realizados en Puno contaron con un total de 29 personas de las comunidades aimaras de Callaza y Carumas, entre ellos directoras, docentes,

⁵⁰ Se decidió no continuar con la experiencia en la escuela de Tocas Quesera debido a que se comprobó que no reunía las condiciones necesarias para su participación.

madres de familia, ASPI, especialistas de EIB y el coordinador de enlace del SINEACE (anexos 18 y 19).

El taller en Ayacucho se realizó en la IE de San Rafael con la participación de 13 personas, entre ellos el director, docentes, directivos de la APAFA, el coordinador regional de la DIGEIBIRA, el especialista EIB de la UGEL Huamanga, la especialista EIB de la DREA, el coordinador de enlace del SINEACE y los padres de familia (anexo 20).

Las directoras de las instituciones educativas de Callaza y Carumas informaron que no se había podido avanzar en la autoevaluación debido a la prolongada huelga magisterial nacional.

El director de la IE de San Rafael informó que avanzaron en el análisis de los criterios de la matriz de evaluación EIB y en la socialización de la experiencia en las reuniones que tuvieron con toda la comunidad educativa.



Foto 15. Taller en IE San Rafael, Ayacucho. 2017.

Presentación de las rúbricas de EIB y ejercicio de autoevaluación

En las tres instituciones educativas, se desarrolló la exposición sobre las rúbricas de la matriz de evaluación para las escuelas EIB y se explicó el procedimiento para su uso en la autoevaluación.

En el taller realizado en Callaza, se organizaron grupos para trabajar las rúbricas de los estándares referidos al PEI, el trabajo conjunto con las familias, el clima institucional y los servicios de atención complementaria.

En el taller de Carumas, se trabajaron las rúbricas de tres estándares, uno relacionado con el PEI, el otro con el desarrollo profesional docente y el último con el monitoreo y la evaluación del desempeño de niños y adolescentes.



Foto 16. Taller en IE Carumas, Puno, 2017.

Posteriormente, se capacitó en el uso de la herramienta informática para el procesamiento de los datos. En ambas instituciones educativas, se realizó

el ejercicio del llenado de datos de la autoevaluación en la herramienta desarrollada en Excel, identificando el nivel de logro del estándar para luego redactar la justificación del nivel obtenido y señalar cuáles eran sus evidencias. Cada grupo presentó sus resultados, respondiendo la pregunta: ¿por qué han obtenido esos resultados a nivel de estándar?

En San Rafael solo se mostró la forma del llenado de datos en la herramienta Excel: identificación del nivel de logro del estándar, redacción de la justificación y las evidencias.

En este segundo taller observamos que las comunidades educativas de las II.EE. de Callaza y Carumas se mantienen motivadas para llevar adelante la mejora de la calidad educativa en sus escuelas EIB. Se comprometieron a culminar la autoevaluación con el uso de los instrumentos y herramientas provistas. También se comprometieron a realizar la reflexión sobre los resultados de su autoevaluación con toda la comunidad educativa.

En las tres instituciones educativas, se avanzó en el conocimiento del proceso de autoevaluación con el uso de las rúbricas y la herramienta desarrollada en Excel, diseñadas específicamente para las escuelas EIB. Así se fortalecieron las capacidades técnicas de los miembros de la comunidad educativa.

Los miembros de la comunidad local y las madres de familia, con quienes se trabajó haciendo uso de la lengua aimara en el taller realizado en la IE Callaza, necesitan una explicación más detallada del contenido de la matriz de evaluación de EIB para lograr una mayor comprensión.

Los miembros de la comunidad local y las madres de familia de la IE de Callaza tuvieron una mayor participación, mientras que en la escuela de Carumas asistieron solo los docentes.

Los representantes educativos de las instancias descentralizadas de la DIGEIBIRA en las DRE y UGEL tuvieron una participación más limitada, y

apoyaron básicamente en el aspecto logístico y las coordinaciones con las escuelas.

La IE San Rafael de Ayacucho mostró poco interés por continuar con el desarrollo de la experiencia innovadora, porque a partir de la huelga magisterial surgió el temor respecto de que la autoevaluación podría perjudicar la estabilidad laboral de los docentes.

c3. Tercer momento: elaboración del plan parcial de mejora de la calidad de la institución educativa

El tercer momento se planteó con dos objetivos. Primero, reflexionar sobre los resultados de la autoevaluación realizada con fines de mejora. Segundo, elaborar planes de mejora considerando la priorización de los estándares con bajos niveles de logro.

Los talleres se llevaron a cabo solamente en la región Puno, porque la institución educativa de San Rafael de Ayacucho acordó no continuar el proceso de autoevaluación.

En Puno, el taller se realizó los días 25 y 26 de octubre en los ambientes de las instituciones educativas de Callaza y Carumas. Participaron 32 personas, entre ellos la directora, los docentes, los Acompañantes de Soporte Pedagógico Intercultural, el especialista EIB de la UGEL Chucuito, el personal administrativo, el coordinador de enlace del SINEACE y los padres de familia (anexos 21 y 22).

El taller de capacitación en autoevaluación con fines de mejora se inició con el recojo de los avances y dificultades en el proceso de la autoevaluación realizada. La directora de la IE Callaza informó que realizaron la autoevaluación empleando las rúbricas con apoyo de los acompañantes de soporte pedagógico intercultural y los padres de familia. Sobre las dificultades, señaló que el factor clima (truenos y, por ende, corte de energía eléctrica) no permitió un normal desarrollo del cronograma de la autoevaluación previsto.

La directora de la IE Carumas informó sobre la autoevaluación con el uso de las rúbricas, cuyo resultado se registró en la herramienta informática Excel del SINEACE. La principal dificultad reportada fue la restringida participación de los padres de familia y la comunidad en el proceso de la autoevaluación.

Las II. EE. presentaron los resultados finales de su autoevaluación. Ambas escuelas mostraron resultados coincidentes en muchos casos, por lo que es necesario brindar particular atención a los estándares correspondientes a servicios de atención complementaria, desarrollo de capacidades del personal de apoyo o administrativo, y aquellos relacionados con la dimensión de resultados.

Reportan con un nivel importante de logro los estándares relacionados con el factor de conducción institucional, que incluye un PEI pertinente y orientador, un PCI coherente, diversificado y orientador, y liderazgo. También destacan los resultados obtenidos respecto de la programación curricular y el trabajo conjunto con la comunidad. Las dos instituciones educativas reportaron como logrado el estándar relacionado con el trabajo conjunto con las familias.

A partir de estas presentaciones, se generó un intercambio de ideas entre los participantes y el especialista del SINEACE.

En el taller con la IE de Callaza, los participantes identificaron con sentido autocrítico los niveles de avance y de logro, y destacaron los estándares referidos al trabajo conjunto con los padres y madres y la comunidad. Por su parte, el grupo de la IE de Carumas reconoció que habían sobredimensionado los niveles de avance y de logro de los estándares, y señalaron que iban a revisar y analizar con más detenimiento sus resultados. Por ejemplo, el estándar 10, relacionado con el trabajo conjunto con las familias, aparece como logrado; sin embargo, se observó que en los talleres la participación de los padres y madres ha sido mínima.

Posteriormente, se presentó la metodología de elaboración del plan de mejora y las condiciones necesarias para ello.

En la IE Callaza, se organizó a los participantes en cinco grupos de trabajo para elaborar el plan de mejora sobre los estándares que fueron priorizados. El primer grupo trabajó el estándar 4, referido a la información para la toma de decisiones; el segundo grupo, el estándar 8, referido a implementación de estrategias pedagógicas; el tercer grupo, el estándar 9, sobre monitoreo y evaluación del desempeño de niños y adolescentes; el cuarto grupo, el estándar 12, sobre tutoría; y el último grupo, el estándar 13, relacionado con los servicios de atención complementaria.

En el caso de la IE Carumas, se organizaron tres grupos de trabajo para elaborar el plan de mejora. El primer grupo trabajó el estándar 6, referido al desarrollo profesional docente; el segundo grupo, el estándar 13, sobre servicios de atención complementaria; y el último grupo, el estándar 16, sobre desarrollo de capacidades del personal de apoyo o administrativo.

Después, cada IE programó las mejoras y compartió el plan de mejora de los estándares priorizados con los respectivos productos a lograr.

CUADRO 27.

Elaboración de planes parciales de mejora

Institución educativa	Estándares	Productos hasta 2018
Callaza	4, 8, 9, 12, 13	<ul style="list-style-type: none"> • Documentos de gestión reformulados e implementados • Metodologías vivenciales de acuerdo con el calendario comunal; socialización de estrategias didácticas por áreas y concursos artísticos • Monitoreo y evaluación activa de estudiantes con instrumentos adecuados y con padres involucrados • Acompañamiento permanente en comprensión lectora, práctica de deportes y una convivencia familiar armoniosa • Estudiantes con proyecto de vida: buenos hábitos en lo académico, higiene y alimentación
Carumas	6, 13, 16	<ul style="list-style-type: none"> • Docentes capacitados y actualizados según el perfil EIB • Estudiantes de familias focalizadas atendidos y monitoreados adecuadamente en servicios de salud y psicología • Personal administrativo monitoreado y fortalecido en sus capacidades

Fuente: Elaboración propia

Finalmente, se comprometieron a culminar la elaboración de los planes de otros estándares a ser priorizados en 2018. También, a socializarlos con toda la comunidad educativa e implementarlos.

A pesar de que en estos últimos talleres se avanzó en el conocimiento del proceso de autoevaluación, específicamente en el diseño de los planes de mejora, se observó que requieren acompañamiento para una comprensión más integral de la matriz de evaluación EIB y del proceso a seguir para continuar con la mejora.

La participación de los representantes de las instancias descentralizadas no fue homogénea en ambos talleres; mientras que en uno de ellos se limitaron a ser el nexo de coordinación con las escuelas, en el otro, las autoridades y especialistas se involucraron activamente en la capacitación.

TERCERA PARTE

CONCLUSIONES, LECCIONES APRENDIDAS Y PERSPECTIVAS

CONCLUSIONES

Sobre la matriz de evaluación de instituciones EIB

- Con los estudios previos realizados sobre las instituciones de EIB, encargados por el SINEACE, se comprobó que la matriz de evaluación EBR es aplicable si se realizan las modificaciones y énfasis específicos de la EIB. A través de las consultas a diferentes actores sobre los componentes y contenidos de



Foto 17. IE Callaza, Puno. 2017.

la matriz, y de las experiencias de autoevaluación, se ha reconocido su utilidad técnica y metodológica para identificar las fortalezas y los aspectos por mejorar de las instituciones EIB.

- En la construcción de la matriz de evaluación EIB, fueron incorporados elementos singulares que la distinguen de otras matrices de evaluación del SINEACE. Se partió de la matriz de evaluación EBR para adaptarla a las características propias de las escuelas EIB:
 - El lenguaje empleado es propio de la EIB. Se utilizan conceptos y enfoques propios.
 - Considera los saberes locales, el manejo oral y escrito de la lengua originaria, la vinculación estrecha con el proyecto de desarrollo y los derechos colectivos de la comunidad.
 - Hace énfasis en el aprendizaje en la lengua originaria y en una segunda lengua, en los valores de la propia cultura para la convivencia intercultural en el marco del buen vivir, así como en una tutoría y servicios complementarios pertinentes a los contextos culturales y lingüísticos de los niños y adolescentes de las escuelas de EIB.
- Los actores involucrados valoran la matriz de evaluación EIB porque consideran que recoge todos los aspectos relacionados con la gestión de las II. EE. EIB, respeta los patrones culturales de la comunidad, y les ayuda a identificar aspectos importantes que no estaban tomando en cuenta en su trabajo cotidiano.

Para mí, personalmente, sí es lo máximo [la matriz de evaluación EIB], porque me hace ver a mí, a los docentes, a los estudiantes, a los padres de familia en el aspecto de aprendizaje y en el aspecto de la infraestructura, también de los materiales y, claro, si hay carencias, entonces es eso lo que nosotros hemos visto. No sé qué otro aspecto faltaría para nosotros, pero hasta donde hemos visto nosotros sí está abarcando todo lo que debe hacer una institución...

Ayuda a darnos cuenta de otras cuestiones que han estado faltando. Mire, en primer lugar, para nosotros como docentes porque los directos trabajadores somos aquí y sabemos qué necesidades, qué demandas hay de los padres de familia, y mirando ese matriz nos ha servido, que aquí hay vacíos que nosotros no estamos haciendo a pesar de que tengamos acompañamiento. Está la UGEL, vienen de otras instituciones no solo aquí, pero por ese lado no estamos reflexionando y esa matriz nos ayuda bastante. (Director IE Urakusa)

- La metodología para la construcción de la matriz de evaluación para instituciones educativas EIB, desde su adaptación hasta su aplicación, fue participativa. Se realizó un proceso reflexivo con autoridades, funcionarios y especialistas del sector Educación; directores, docentes, padres y madres de familia de las instituciones educativas, líderes de las comunidades, así como expertos y consultores, para lograr mejorar la propuesta en cuanto a claridad, pertinencia y viabilidad.

Yo creo que sí es un trabajo bastante técnico, que a veces demanda tal vez ciertas experticias, pero sí reconozco que ha habido un esfuerzo de parte del SINEACE por hacerlo participativo también con los actores involucrados, en particular en este tema de EIB [...] y de buscar que responda también a lo que nosotros, por ejemplo, como Ministerio y como DIGEIBIRA esperamos de una escuela EIB, eso sí creo que ha habido una preocupación porque exista esa mirada conjunta. No es un estándar construido al margen de lo que el sector también está buscando como oferta educativa. (Elena Burga, directora de la DIGEIBIRA)

- Los directores y docentes consultados reconocieron el valor de la matriz de evaluación de EIB como un referente orientador para mejorar la calidad de la gestión de sus escuelas, el aprendizaje y la formación integral de los estudiantes. Consideran que respeta los patrones culturales de la

comunidad, contiene todo lo que se debe hacer en una escuela EIB y les ayuda a identificar aspectos importantes y que no estaban tomando en cuenta en su trabajo cotidiano.

- La matriz de evaluación para instituciones de EIB recoge los últimos avances en las políticas de EIB y tiene como destinatarias a las instituciones educativas que se encuentran en el Registro Nacional de II. EE. EIB, específicamente las que implementan la EIB “de fortalecimiento cultural y lingüístico”, es decir, las que atienden a estudiantes que tienen la lengua originaria como primera lengua o lengua materna.

Sobre el proceso de autoevaluación

- El desarrollo de la autoevaluación permitió el fortalecimiento de las capacidades de los miembros de los comités de calidad de las instituciones educativas participantes en la metodología de autoevaluación. Asimismo, se evidenciaron las necesidades de formación de los docentes con relación a la EIB⁵¹ y la elaboración de documentos de gestión.
- La mayoría de los docentes perciben la autoevaluación como un reto para la mejora y como una oportunidad para reflexionar de manera colectiva sobre el quehacer de la institución educativa. Sin embargo, subsiste en algunos docentes una tensión entre la concepción de la autoevaluación como proceso interno que busca mejorar la calidad educativa y, al mismo tiempo, un proceso que podría llevar a sanciones y a la descalificación profesional de los docentes.
- El análisis de resultados de la autoevaluación de las escuelas participantes en la Experiencia innovadora de mejoramiento de la calidad educativa evidenció avances significativos y dificultades urgentes de superar para avanzar en la mejora de la calidad educativa de las II. EE. EIB.
 - Entre los avances significativos, se destacan el trabajo conjunto con la comunidad, en algunas instituciones, y en otras, el liderazgo pedagógico.
 - Entre las dificultades más saltantes nos encontramos con que se deben

51 Conocimiento de enfoques que sustentan la práctica EIB, metodología de enseñanza específica para EIB, dominio de lengua originaria y castellano tanto hablada como escrita, entre otros.

- fortalecer las capacidades en EIB para contar con un equipo docente que responda al perfil que se requiere, y la rotación constante del personal que dificulta la continuidad de los procesos.
- Las condiciones que favorecieron el desarrollo de la *Experiencia innovadora de mejoramiento de la calidad educativa* de las instituciones de EIB, impulsada por el SINEACE, fueron las siguientes:
 - La voluntad política de las autoridades nacionales, regionales y locales para iniciar el proceso de autoevaluación. Así, la DIGEIBIRA dispuso el apoyo de los coordinadores regionales ASPI; los Gobiernos regionales de Amazonas, Cusco, Puno y Ayacucho apoyaron el inicio de los procesos en el marco de convenios firmados con el SINEACE; y las direcciones regionales de educación y las UGEL participaron en la selección de las escuelas participantes.
 - La cooperación de instituciones locales, con recursos técnicos y materiales. Tales fueron los casos de PERFAL N.º 44, con sede en Andahuaylillas (Cusco), y de UNICEF e IPEDEHP-SAIPE en Condorcanqui (Amazonas).
 - El liderazgo de los directores y directoras, y la responsabilidad y el compromiso demostrados por los equipos de docentes de las escuelas participantes.
 - El acompañamiento permanente y seguimiento durante todo el proceso de autoevaluación del equipo del SINEACE contribuyó al éxito de la primera etapa de la experiencia.
 - En la segunda etapa, para la que se previó una asistencia más esporádica, no se logró el mismo resultado que el año anterior. Se debe tener en cuenta que esta etapa se desarrolló en el contexto de la huelga magisterial, la ausencia de algunos de los directores que iniciaron la autoevaluación y la rotación de docentes, factores que también incidieron en los resultados.

Lecciones aprendidas

- La sensibilización de la comunidad educativa sobre el proceso de autoevaluación es fundamental para generar compromiso a lo largo de la experiencia.

- Es importante el uso de la lengua originaria para facilitar la comprensión de la matriz de evaluación y el proceso de autoevaluación. Durante la experiencia, en la zona aimara, la sensibilización sobre el proceso de autoevaluación en lengua originaria y castellano facilitó la comunicación, sobre todo con los padres de familia.
- A pesar del compromiso, entusiasmo y ganas de mejorar que manifiestan los integrantes de los comités de calidad, no es suficiente para que logren desarrollar sus procesos de mejora de manera autónoma, sino que requieren de acompañamiento frecuente y capacitación no solo en cuanto a la metodología del proceso de autoevaluación, sino en diversos aspectos relacionados con las mejoras que requieren conseguir. Por ello, es importante que las DRE y UGEL se comprometan en el proceso de mejora de las II. EE. ya que ellas tienen como competencia orientar en cuanto a cómo lograr los estándares prescritos en la matriz de evaluación.
- En cuanto al inicio de la autoevaluación, se requiere que las II. EE. decidan voluntariamente comenzar el proceso. Las instituciones educativas que no están adecuadamente sensibilizadas y que ingresan a estos procesos sin mucho convencimiento tienden a abandonarlos.

Perspectivas

- El Sineace se propone continuar con la asistencia técnica a las instituciones que participaron en la *Experiencia innovadora de mejora de la calidad educativa en II. EE. EIB* que renueven su decisión de continuar y que, voluntariamente, se comprometan a seguir en el proceso.
- En cuanto a la extensión de la experiencia a otras instituciones educativas EIB, el SINEACE continuará impulsando procesos de mejora continua siempre que se cumpla con las condiciones favorables identificadas.
- Respecto de los instrumentos para la evaluación, se plantea:
 - Anexar un glosario de términos para unificar criterios y facilitar la comprensión.
 - Traducir la matriz de evaluación, guías y otros apoyos a diversas lenguas originarias.

- Se requiere asegurar el acompañamiento de las instituciones educativas EIB para dar continuidad a los procesos de mejora que inicien. Esto sería posible con la participación más decidida de especialistas o acompañantes pedagógicos de las UGEL o DRE, o con la participación de programas que brindan acompañamiento a las escuelas EIB en cada región.
- Se buscará fortalecer capacidades en especialistas de las DRE, las UGEL y, de ser posible, los especialistas locales de la DIGEIBIRA, para contar con el acompañamiento necesario en los procesos de autoevaluación.
- Se requiere continuar trabajando, en alianza con autoridades locales, regionales y nacionales, para superar la concepción de la autoevaluación como un proceso sancionador que genera peligro para la estabilidad de los docentes.

BIBLIOGRAFÍA

Acuña, Esther y Norma Eyzaguirre

- 2012 *Comprensión lectora de los estudiantes bilingües interculturales en el Perú. Aportes y desafíos a la propuesta pedagógica de EIB.* Recuperado de: <http://www.oei.es/historico/congresolenguas/comunicacionesPDF/Acuna_Esther.pdf>.

Arévalo, Ivette

- 2013a *Informe 1: Propuesta de adaptaciones a la matriz de evaluación de la gestión para IIEE de entornos EIB, en base a estudios y experiencias consultadas.* Lima: IPEBA.
- 2013b *Informe 2: Informe de avance de consultas a grupos de especialistas realizadas.* Lima: IPEBA.
- 2013c *Informe 3: Propuesta de matriz de evaluación para la acreditación de la calidad de la gestión educativa de instituciones de educación básica regular EIB.* Lima: IPEBA.

CARE Perú

- 2007 *Educación intercultural bilingüe y participación social. Normas legales 1990-2007.* Lima: Sinco Editores.

Instituto Nacional de Investigación de la Amazonía-IIAP

- s.f. *Situación de la EIB en la Amazonía.* Recuperado de: <http://www.sisodiversidad.org.pe/wfr_Principal.aspx?id=g8nftmAaLrI4NXa37YNOpQ==>>.

Centro Nacional de Planeamiento Estratégico-CEPLAN

- 2011 *Plan Bicentenario. El Perú hacia el 2021 (2.ª ed.).* Lima: CEPLAN.

Consejo Nacional de Educación-CNE

- 2006 *Proyecto Educativo Nacional al 2021. La educación que queremos para el Perú.* Lima: CNE. Consejo de Evaluación, Acreditación y Certificación de la calidad de la Educación Superior Universitaria- CONEAU2013 *La acreditación en el Perú: Avances y perspectivas.* Lima: SINEACE.

Defensoría del Pueblo

- 2017 *Informe Defensorial N.º 174.* Lima: Impresión Arte Perú. Recuperado de: <<http://www.defensoria.gob.pe/modules/Downloads/informes/defensoriales/Informe-defensorial-174-EIB.pdf>>.

IPEBA

- 2011 *Memoria IPEBA 2008-2011. Etapa fundacional.* Lima: IPEBA.
- 2011a *Equidad, acreditación y calidad educativa.* Lima: Impresión Arte Perú.
- 2011b *Matriz de evaluación para la acreditación de la calidad de la gestión educativa de instituciones de educación básica regular. Diversidad como punto de partida, diversidad y calidad educativa con equidad como llegada.* Lima: Impresión Arte Perú.
- 2011c *Ruralidad y escuela. Apuntes para la acreditación de instituciones educativas en áreas rurales.* Lima: Impresión Arte Perú.
- 2013 *¿Qué y cómo evaluamos la gestión de la institución educativa? Matriz y guía de autoevaluación de la gestión educativa de instituciones de educación básica regular (2.ª ed.).* Lima: SINEACE.

Ministerio de Educación-MINEDU-DIGEIBIRA

- 2013 *Hacia una educación intercultural bilingüe de calidad. Propuesta pedagógica.* Lima: MINEDU.

Instituto Peruano de Educación en Derechos Humanos y la Paz-IPEDHEP

- 2015 *Sistematización del proceso de autoevaluación de la gestión y planes de mejora en las escuelas de la red PERFAL 44.*

Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa-SINEACE

2016 *Acreditación en educación básica y técnico productiva (2009-2015)*. Lima: SINEACE.

2016 *Boletín informativo 2013 del SINEACE*. Recuperado de: <http://boletinSINEACE.blogspot.pe/2013/01/coneaces-cinco-anos-promoviendo-la.html>.

Trapnell, Lucy y Eloy Neira

2004 *Situación de la educación intercultural bilingüe en el Perú*. Consultoría solicitada por el Banco Mundial y PROEIB-Andes.

Trapnell, Lucy y Virginia Zavala

2012 *Diversidad como punto de partida y calidad con equidad como llegada: Propuesta de acreditación de la calidad de las instituciones de Educación Básica Regular EIB*. Lima: SINEACE. Recuperado de: http://repositorio.SINEACE.gob.pe/repositorio/bitstream/handle/123456789/588/trapnell_zavala_doc.pdf?sequence=1.

2012a *Informe de la consultoría para el IPEBA "Adaptación de los indicadores de gestión educativa para la autoevaluación de instituciones educativas de educación intercultural bilingüe"*. Lima: IPEBA.

Valdivia, Silvia

2011 *Informe final con propuesta de adaptación de la matriz de evaluación de la calidad de la gestión educativa de instituciones de Educación Básica del Ipeba a las características de escuelas EIB*. Lima: IPEBA.

Vásquez, Enrique, Annie Chumpitaz y César Jara 2009 *Niñez indígena y educación intercultural bilingüe en el Perú. Estadísticas recientes, preguntas (i)resueltas y tareas pendientes*. Lima: Tarea.

Vexler, Idel

2009 Importancia de la EIB. *La República* (20 de junio).

Anexo 1

PROPUESTA DE MATRIZ DE EVALUACIÓN PARA LA ACREDITACIÓN DE LA CALIDAD DE LA GESTIÓN EDUCATIVA DE INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN BÁSICA REGULAR EIB

ESTÁNDAR	INDICADOR
Factor 1: Dirección Institucional	
Visión compartida sobre el modelo de EIB a seguir y sobre la orientación de la institución hacia el cumplimiento de este modelo, con el fin de lograr la formación integral de los estudiantes desde una dimensión política que se asienta en un enfoque intercultural y en el marco de los derechos colectivos de los pueblos indígenas. La definición del modelo educativo a seguir debe hacerse con la participación de la comunidad.	
1. Construimos participativamente un proyecto educativo pertinente, inclusivo y enfocado en la mejora permanente del proceso de enseñanza-aprendizaje y el logro de la formación integral de todos los estudiantes desde una dimensión política que se asienta en un enfoque intercultural y en el marco de los derechos colectivos de los pueblos indígenas.	1.1. Definimos participativamente nuestra misión, visión, objetivos estratégicos y valores, tomando como eje el plan de vida de la comunidad, las características de una institución educativa que ofrece el servicio EIB, la inclusión, la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje y el desarrollo de las competencias de los estudiantes en todas las áreas curriculares, a través del desarrollo de un currículo en dos lenguas y con enfoque intercultural.
	1.2. Traducimos la visión sobre la mejora que queremos lograr, en un proyecto educativo institucional que toma en cuenta las características y necesidades de todos los estudiantes y de la comunidad.
	1.3. Utilizamos nuestro proyecto educativo para desarrollar una propuesta pedagógica y de gestión pertinente a la realidad sociocultural y lingüística de la comunidad y coherente con la mejora que queremos lograr en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
2. Aseguramos que nuestro proyecto curricular responda a altas expectativas respecto al desempeño de los estudiantes, sea pertinente e inclusivo y oriente el adecuado desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje desde un enfoque intercultural.	2.1. Desarrollamos un proyecto curricular coherente con la misión, visión, objetivos estratégicos y valores de la institución, lineamientos curriculares nacionales diseñados desde un enfoque intercultural y las necesidades regionales y locales.
	2.2. Desarrollamos un proyecto curricular con altas expectativas sobre el desempeño de todos los estudiantes que orientan el desarrollo de competencias en cada grado/ciclo y área curricular desde un enfoque intercultural.
	2.3. Desarrollamos un proyecto curricular que brinda orientaciones para el desarrollo de estrategias pedagógicas que articulan formas de aprendizaje propias de la cultura local con los aportes de la pedagogía moderna.

ESTÁNDAR	INDICADOR
<p>3. Contamos con un estilo de liderazgo participativo que asegura el mantenimiento de una visión común, y la adecuada organización y articulación de nuestras funciones para dar soporte a la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva asentada en un enfoque intercultural y en el marco de los derechos colectivos de los pueblos indígenas.</p>	<p>3.1 Aseguramos la participación de los miembros de la comunidad y de la comunidad educativa en la definición de la organización, roles y funciones que nos permita avanzar en la ruta que hemos trazado para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje desde un enfoque intercultural basado en los derechos colectivos de los pueblos indígenas.</p>
	<p>3.2. Implementamos mecanismos para asegurar que todos los miembros de la comunidad educativa tengamos claridad sobre cómo nuestros roles, funciones y responsabilidades se articulan para dar soporte a la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje y promover la articulación del trabajo escolar con las necesidades y expectativas de la comunidad.</p>
	<p>3.3. Implementamos estrategias para desarrollar un clima institucional de confianza y respeto que nos permita identificar factores que facilitan y dificultan nuestro trabajo y mejorar nuestro desempeño.</p>
<p>Factor 2: Soporte al desempeño docente: Mecanismos que establece la IE para orientar la labor docente al logro de las competencias en todas las áreas curriculares con un enfoque intercultural. Implementa estrategias para identificar potencialidades y necesidades de los docentes, fortalece capacidades y brinda soporte al proceso de enseñanza-aprendizaje en dos lenguas.</p>	
<p>4. Contamos con un equipo docente idóneo y con mecanismos de soporte continuo para su desarrollo profesional y la mejora permanente de la práctica pedagógica desde un enfoque EIB.</p>	<p>4.1. Contamos con un equipo directivo que tiene conocimientos, habilidades y actitudes adecuadas para dar soporte pedagógico a nuestros docentes y desarrollar procesos de mejora institucional.</p>
	<p>4.2. Director y docentes se identifican con el pueblo indígena con el que trabajan y utilizan la lengua originaria en sus interacciones cotidianas.</p>
	<p>4.3. Contamos con docentes en cantidad suficiente y que tienen dominio del área desde un enfoque intercultural y competencias pedagógicas adecuadas para los cursos y ciclos a su cargo, así como para atender a la diversidad de los estudiantes.</p>
	<p>4.4. Monitoreamos y acompañamos permanentemente la labor docente en el aula con una perspectiva EIB para analizar cómo impacta en el desempeño de los estudiantes y orientar la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje con un currículo con enfoque intercultural en dos lenguas.</p>
	<p>4.5. Desarrollamos estrategias para que los docentes trabajen conjuntamente el diseño de sus programaciones, el análisis de la práctica pedagógica desde un enfoque intercultural bilingüe y sus efectos en el aprendizaje de los estudiantes, para mejorar el desempeño del equipo docente.</p>
	<p>4.6. Identificamos las necesidades de capacitación, en función al análisis de los problemas que encontramos en el proceso de enseñanza-aprendizaje y de las fortalezas y debilidades que nuestro equipo docente muestra en términos generales, y con relación al manejo de la EIB.</p>

ESTÁNDAR	INDICADOR
	4.7. Gestionamos oportunamente ante las instancias correspondientes, la implementación de acciones de capacitación pertinentes a las necesidades que identificamos en nuestro equipo docente para potenciar el logro de aprendizajes desde un enfoque EIB.
	4.8. Intercambiamos experiencias con otras instituciones educativas, para resolver los problemas que encontramos en el proceso de enseñanza-aprendizaje y fortalecer las capacidades de nuestro equipo docente para el desarrollo de la EIB.
5. Implementamos estrategias que aseguran que el PCIE se traduzca en programaciones curriculares pertinentes y coherentes para lograr las competencias, atendiendo a la diversidad de los estudiantes y respondiendo a las necesidades y problemática de la comunidad.	5.1. Aseguramos que las programaciones curriculares sean conducentes a desarrollar las competencias en todas las áreas curriculares.
	5.2. Contamos con proyectos de aprendizaje a nivel de toda la institución educativa elaborados a partir del calendario comunal, que consideran los saberes que forman parte de la herencia cultural indígena e incorporan la problemática de la comunidad.
	5.3. Aseguramos que la programación curricular de cada grado/ciclo y área esté alineada con las programaciones curriculares de los otros grados/ciclos y áreas.
	5.4. Aseguramos que cada programación curricular oriente la definición de unidades y sesiones de aprendizaje, estrategias de enseñanza-aprendizaje, el plan de uso de lenguas acorde con el modelo que implementa la escuela, materiales a utilizar, y estrategias de evaluación de los aprendizajes, coherentes entre sí y adecuadas a las competencias a desarrollar.
6. Desarrollamos acciones pedagógicas que aseguran que todos los estudiantes desarrollen las competencias esperadas.	6.1. Aseguramos que los estudiantes tengan claridad sobre las expectativas de desempeño, los propósitos y aplicación de su aprendizaje, y cómo progresan en el desarrollo de las competencias en todas las áreas curriculares.
	6.2. Implementamos estrategias pedagógicas y actividades de aprendizaje adecuadas al tipo de competencias definidas en cada área curricular.
	6.3. Organizamos a los estudiantes en función de sus niveles de aprendizaje.
	6.4. Implementamos estrategias pedagógicas que aseguran que los estudiantes se involucren activamente con su propio aprendizaje y trabajen en equipo para identificar y resolver problemas en todas las áreas curriculares.
	6.5. Implementamos estrategias pedagógicas que aseguran que los estudiantes se involucren activamente con su propio aprendizaje y trabajen en equipo para identificar y resolver problemas en todas las áreas curriculares.
	6.6. Desarrollamos estrategias para asegurar un clima de aula de confianza y respeto que facilite el proceso de enseñanza-aprendizaje.

ESTÁNDAR	INDICADOR
<p>Factor 3: Trabajo conjunto con las familias y la comunidad Acciones de cooperación con la familia y la comunidad para dar soporte al proceso de enseñanza-aprendizaje, desde un enfoque que “recrea” el saber oficial a partir de sus conocimientos y estrategias y fortalece la identidad y compromiso de los estudiantes con el desarrollo de su comunidad.</p>	
<p>7. Trabajamos de manera conjunta con las familias en desarrollar estrategias que potencian el proceso de enseñanza-aprendizaje.</p>	<p>7.1. Aseguramos que las familias participen en la definición del modelo EIB que imparte la institución educativa y los propósitos del aprendizaje de los estudiantes, y que tengan claridad sobre los avances y las dificultades en el proceso de enseñanza-aprendizaje y el desarrollo de las competencias en todas las áreas curriculares.</p>
	<p>7.2. Analizamos con las familias las características de los estudiantes para implementar estrategias que potencien el proceso de enseñanza-aprendizaje.</p>
<p>8. Trabajamos de manera conjunta con las familias y diversos actores de la comunidad, en el diseño e implementación de estrategias que den soporte a la formación de los estudiantes.</p>	<p>8.1. Desarrollamos actividades en las que familias y miembros de la comunidad aportan su conocimiento y experiencia para el desarrollo de las competencias esperadas en los estudiantes.</p>
	<p>8.2. Aseguramos que los estudiantes desarrollen y apliquen sus competencias, a través de proyectos que incorporen capacidades orientadas a profundizar saberes indígenas y que permitan responder a la identificación y resolución de problemáticas de la comunidad.</p>
	<p>8.3. Implementamos estrategias conjuntas con instituciones de la comunidad, para utilizar recursos que faciliten el proceso de enseñanza-aprendizaje.</p>
<p>Factor 4: Uso de la información Uso de la información obtenida a partir de procesos de evaluación y monitoreo, para identificar los aspectos que facilitan y dificultan el logro de las competencias esperadas, y para desarrollar acciones de mejora permanente del proceso de enseñanza-aprendizaje desde un enfoque EIB que articule el trabajo escolar con las necesidades y expectativas de la comunidad.</p>	
<p>9. Generamos y analizamos información sobre el progreso en el desempeño de estudiantes y docentes, para identificar oportunidades de mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje a partir del modelo EIB definido por la institución educativa.</p>	<p>9.1. Evaluamos las acciones de soporte a la práctica pedagógica, el desempeño de los docentes y el desarrollo de las competencias de los estudiantes, para identificar el progreso y dificultades que estamos teniendo en el desarrollo de una EIB de calidad y sus posibles causas.</p>
	<p>9.2. Promovemos que los diversos actores de la comunidad educativa participen en la evaluación para tener una mirada más integral del proceso.</p>
	<p>9.3. Desarrollamos un plan de mejora que prioriza las acciones a implementar para garantizar el desarrollo de una EIB de calidad en función al análisis de los resultados y las posibles causas.</p>
<p>10. Implementamos las acciones de mejora priorizadas y evaluamos cuán efectivas son para lograr los resultados esperados.</p>	<p>10.1. Aseguramos la implementación del plan de mejora a través de una adecuada gestión de las personas, del tiempo y los recursos necesarios para lograr los resultados esperados.</p>
	<p>10.2. Involucramos a diversos miembros de la comunidad educativa en el desarrollo e implementación de las acciones de mejora, de acuerdo a sus roles específicos.</p>
	<p>10.3. Hacemos seguimiento a la implementación de las acciones de mejora y evaluamos los resultados obtenidos, para identificar su efectividad y definir prioridades para las siguientes acciones de mejora.</p>

ESTÁNDAR	INDICADOR
<p>Factor 5: Infraestructura y recursos para el aprendizaje Conjunto de recursos que dan soporte al proceso de enseñanza-aprendizaje desde un enfoque EIB y al desarrollo de las competencias esperadas, que responde a las necesidades de los estudiantes y docentes, a normas de seguridad y a la zona geográfica en donde opera la institución educativa.</p>	
<p>11. Contamos y hacemos un uso adecuado de la infraestructura y recursos que dan soporte al desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje con un currículo con enfoque intercultural y en dos lenguas.</p>	<p>11.1. Contamos con una infraestructura que responde a normas de seguridad, a las características geográficas y climáticas de la zona y a las necesidades de todos los estudiantes, para llevar a cabo un adecuado proceso de enseñanza-aprendizaje.</p> <p>11.2. Disponemos del equipamiento y material pedagógico, pertinente a las necesidades de los estudiantes y al desarrollo de las competencias en todas las áreas curriculares con un enfoque intercultural bilingüe.</p> <p>11.3. y 11.4. Aseguramos que los estudiantes docentes tengan acceso a la infraestructura, equipamiento y material pedagógico pertinente a sus necesidades y necesario para el desarrollo de las competencias en todas las áreas curriculares desde un enfoque EIB.</p> <p>11.5 Aseguramos que los docentes tengan acceso a la infraestructura, equipamiento y material pedagógico que facilite el trabajo en equipo y el perfeccionamiento del proceso de enseñanza en todas las áreas curriculares desde un enfoque EIB.</p> <p>11.6. Implementamos un plan para mantener la infraestructura, equipamiento y material pedagógico en condiciones adecuadas para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.</p>
<p>12. Gestionamos de manera transparente los recursos e infraestructura que dan soporte a la implementación y mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje desde un enfoque EIB.</p>	<p>12.1. Gestionamos oportunamente ante las instancias correspondientes, los recursos técnicos, financieros, de infraestructura, de equipamiento y de material pedagógico necesarios para implementar nuestro plan de mejora.</p> <p>12.2. Gestionamos oportunamente ante las instancias correspondientes, la implementación de servicios complementarios dirigidos a la atención de las necesidades de nuestros estudiantes para potenciar su aprendizaje y formación integral.</p> <p>12.3. Informamos de manera transparente y periódica a la comunidad educativa sobre el uso y administración que hacemos de los recursos para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje y la implementación de los planes de mejora.</p>

Anexo 2

RELACIÓN DE PARTICIPANTES DEL TALLER DE CONSULTA EN IQUITOS-LORETO. 25/09/2014

N.º	APELLIDOS Y NOMBRES	CARGO	PROCEDENCIA
01	Daniel Tavares Cudivé	Especialista EIB- DRE	Loreto
02	Sabino Pacaya Ashanga	Especialista EIB- DRE	Loreto
03	Dolis Pacaya Maytahuari	Especialista EIB- UGEL	Maynas
04	Lidia Arirama Murayari	Especialista EIB- UGEL	Loreto-Nauta
05	Gloria Mercedes López de Mora	Especialista EIB- UGEL	Ramón Castilla
06	Noila Ruiz Dávila	Docente	Muruy
07	Rubén Valles López	Docente	Muruy
08	Madison Valles López	Docente	Muruy
09	Lebis Del Aguila Ruiz	Docente	Bora
10	María Soria Roque	Docente	Bora
11	Pablo Okagane Andrade	Docente	Okaina
12	Ayda Cahuachi Sunta	Docente	Yagua
13	Ayda Quevare García	Docente	Bora
14	Rivelino Raulla Robledo	Docente	Muruy
15	Lino Flores Butuna	Docente	Bora

Anexo 3

RELACIÓN DE PARTICIPANTES DEL TALLER DE CONSULTA EN CUSCO. 03/10/2014

N.º	APELLIDOS Y NOMBRES	CARGO	PROCEDENCIA
01	Felicitas Ccahuana	Acompañante EIB	Quispicanchi
02	Alain Riveros Paravicino	Acompañante EIB	Quispicanchi
03	Rosario Peñalba	Acompañante EIB	Quispicanchi
04	Miluska Mendoza Muñoz	Acompañante EIB	Quispicanchi
05	Victoria Chacón Cáceres	Especialista	Cusco
06	Luz Maquera Esquivel	Especialista	Cusco
07	Hipólito Peralta Ccama	Especialista EIB	Cusco
08	Valerio Huaman Huaman	Especialista EIB	Quispicanchi
09	Mario Chanchhuañe	Especialista EIB	Chumbivilcas
10	Carmen Herrera Ayte	Docente- director	Anta
11	Ángel Antonio Aguilar Contreras	Docente- director	Calca
12	Hipólito Quispe Quispe	Docente- director	Calca
13	Juan Surco Casanova	Docente- director	Canas
14	Laureano Martínez Jaquehua	Docente- director	Canas
15	Wilbert Bolaños Muelle	Docente de aula	Canchis
16	Olga Flórez Vilca	Docente de aula	Canchis
17	Agapito Cusi Quispesivana	Docente de aula	Chumbivilcas
18	Jorge Gonzales Gutiérrez	Docente- director	Chumbivilcas
19	Sonia Villa Huarcaya	Directora	Paruro
20	Germán La Torre Núñez	Director	Paucartambo
21	Modesta Huaman Misme	Directora	Paucartambo
22	Inocencio Loayza Cárdenas	Docente de aula	Paucartambo
23	Norma Gallegos Saldivar	Docente de aula	Paucartambo
24	Zenón Farfán Rojas	Docente- director	Paucartambo
25	Nerio Melgarejo Sanchez	Docente	Urubamba

Anexo 4

MATRIZ DE CRITERIOS Y RÚBRICAS DE EVALUACIÓN PARA INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE¹ (DOCUMENTO DE TRABAJO, SIN RESOLUCIÓN DE APROBACIÓN)

DIMENSIÓN 1: GESTIÓN ESTRATÉGICA

FACTOR 1. CONDUCCIÓN INSTITUCIONAL

ESTÁNDAR 1: Proyecto Educativo Institucional (PEI) Pertinente y orientador

El PEI es pertinente, responde a los enfoques transversales del currículo nacional vigente y orienta el quehacer institucional en la mejora permanente de los procesos que dan soporte al desarrollo integral, los aprendizajes y la formación integral de los niños² y adolescentes³.

CRITERIOS A EVALUAR

- El PEI- EIB considera el contexto sociocultural, económico, lingüístico y ambiental, con enfoque territorial; así como las características, intereses y necesidades de los estudiantes⁴, y las demandas y expectativas de las familias⁵ y la comunidad.
- El PEI- EIB responde al perfil de egreso del estudiante del nivel⁶, los enfoques transversales del currículo nacional, de la propuesta pedagógica de EIB y al plan de vida o de desarrollo de la comunidad.
- El PEI- EIB se define participativamente y en coherencia con la misión, visión, objetivos estratégicos y valores, orientados al logro de los aprendizajes en lengua originaria y en castellano y a la formación integral de los estudiantes.
- El PEI- EIB es conocido e incorporado en el accionar de los miembros de la comunidad escolar, incluyendo los sabios, sabias y líderes de la comunidad.⁷

1 Para instituciones EIB de fortalecimiento cultural y lingüístico reconocido en el Registro Nacional de instituciones educativas de EIB.

2 Cuando nos referimos a “niños” se hace referencia en toda la matriz a niños y niñas atendidos en la institución educativa

3 Cuando nos referimos a “adolescentes” se hace referencia en toda la matriz a aquellos estudiantes de la institución educativa.

4 Cuando nos referimos a “los estudiantes” se hace referencia también en toda la matriz a “las estudiantes” atendidos en la institución educativa.

5 Cuando señalamos “familias”, nos referimos al padre, madre, hermanos mayores, abuelos u otros parientes encargados del cuidado y atención del estudiante de la comunidad.

6 Se refiere al perfil de primaria o secundaria, de acuerdo a los niveles que brinda la institución educativa.

7 Cuando nos referimos a “Comunidad” nos referimos a los integrantes del pueblo originario. Se especifica “Comunidad escolar” cuando nos referimos a los actores educativos internos de la institución educativa.

Nivel Poco avance	Nivel Avances significativo	Nivel Logrado
<p>El PEI-EIB es definido considerando aspectos generales de la realidad regional, local e institucional establecidos en la normativa vigente.</p> <p>El PEI-EIB menciona los enfoques transversales del currículo nacional en los procesos institucionales.</p> <p>El PEI-EIB define la misión, visión, objetivos estratégicos y valores, promoviendo la participación de algunos docentes, estudiantes, padres y madres de familia, sabios y sabias de la comunidad.</p> <p>Los miembros de la comunidad escolar conocen algunos aspectos relevantes del PEI-EIB.</p>	<p>El PEI-EIB es definido con base en información de diferentes fuentes sobre las demandas sociales, económicas, lingüísticas, culturales, ambientales y las características generales de los estudiantes, sus familias y la comunidad.</p> <p>El PEI-EIB comprende lineamientos generales para el tratamiento de los enfoques transversales del currículo nacional y la propuesta pedagógica EIB en los que se centran los procesos institucionales hacia el logro del perfil de egreso.</p> <p>El PEI-EIB define la misión, visión, objetivos estratégicos y valores con la participación de un sector importante de docentes, estudiantes, padres y madres de familia, sabios y sabias de la comunidad.</p> <p>Los miembros de la comunidad escolar, incluyendo a los sabios y sabias, conocen el contenido del PEI-EIB y lo aplican en algunos de los documentos de gestión y prácticas institucionales.</p>	<p>El PEI-EIB es definido con base a un diagnóstico de la realidad local, las demandas sociales, económicas, lingüísticas, culturales, ambientales y las características, intereses y necesidades de todos los estudiantes, y las demandas y expectativas de las familias y la comunidad.</p> <p>El PEI-EIB comprende lineamientos y metas de los enfoques transversales del currículo nacional, la propuesta pedagógica EIB y del plan de vida o de desarrollo de la comunidad en los que se centran los procesos institucionales hacia el logro del perfil de egreso.</p> <p>El PEI-EIB es definido coherentemente con la participación y aprobación de la mayoría de docentes, estudiantes, padres y madres de familia, sabios y sabias de la comunidad; orientado al logro de los aprendizajes en lengua originaria y en castellano y a la formación integral de los estudiantes.</p> <p>Los miembros de la comunidad escolar incluyendo a los sabios y las autoridades comunales, conocen y están comprometidos con la implementación del PEI-EIB y lo incorporan, de acuerdo a sus roles y funciones, en sus planes de trabajo, procedimientos, protocolos y prácticas institucionales.</p>
<p>Fuentes de verificación sugeridas: PEI, diagnóstico institucional, PAT, planes, programas, protocolos, manuales de procedimientos, actas de comisión del PEI, resoluciones directores, registros fotográficos, audio, videos.</p>		

ESTÁNDAR 2: Proyecto Curricular Institucional (PCI): coherente, diversificado y orientador de los procesos pedagógicos

El PCI es coherente con el PEI, diversifica el currículo nacional/regional manteniendo altas expectativas de desempeño de los niños y adolescentes y orienta la implementación de los procesos pedagógicos que apoyan su desarrollo integral y los aprendizajes.

CRITERIOS A EVALUAR

- El PCI intercultural bilingüe orienta el tratamiento pedagógico de los enfoques transversales del currículo nacional y/o regional, de la propuesta pedagógica de EIB y del plan de vida o de desarrollo de la comunidad.
- El PCI intercultural bilingüe adecúa el currículo nacional y/o regional tomando en cuenta la realidad local, las prácticas culturales, los saberes locales y formas propias de enseñanza y aprendizaje, el tratamiento de las lenguas (originaria y el castellano) enfatizando el enfoque intercultural en todas las áreas.
- El PCI intercultural bilingüe es diseñado con altas expectativas sobre el desempeño de los estudiantes en todas las áreas y grados, tomando en cuenta la diversidad de estudiantes.
- El PCI intercultural bilingüe orienta la adecuada planificación, implementación y evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje desde el enfoque de EIB, así como las adaptaciones para atender sin exclusión a todos los estudiantes.

Nivel Poco avance	Nivel Avance significativo	Nivel Logrado
<p>El PCI EIB establece aspectos básicos relacionados a los enfoques de la propuesta pedagógica para la organización de las competencias y la implementación de los procesos de enseñanza y aprendizaje.</p> <p>El PCI EIB efectúa la contextualización de las competencias, considerando características generales del entorno local y regional.</p> <p>El PCI EIB precisa el logro progresivo de los aprendizajes teniendo en cuenta las características de los estudiantes.</p> <p>El PCI intercultural bilingüe orienta la planificación curricular de acuerdo a las condiciones del contexto y la normativa vigente.</p>	<p>El PCI intercultural bilingüe establece lineamientos pedagógicos generales para el tratamiento de los enfoques transversales y de la propuesta pedagógica del PEI-EIB que orientan los procesos de enseñanza y aprendizaje.</p> <p>El PCI contextualiza e integra competencias, con base a las características y necesidades de los estudiantes, la realidad local y regional, la valoración e incorporación de saberes locales, el tratamiento de la lengua originaria y castellano. Además comprende la organización y secuencia de las competencias en todas las áreas.</p> <p>El PCI EIB orienta la mejora continua y el logro progresivo de los aprendizajes, atendiendo la diversidad humana, cultural y lingüística de los estudiantes.</p> <p>El PCI orienta la planificación implementación y evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje con enfoque EIB, y las adaptaciones curriculares de acuerdo a las características, necesidades e intereses de los estudiantes, las condiciones del contexto y la normativa vigente.</p>	<p>El PCI intercultural bilingüe establece lineamientos pedagógicos específicos para el tratamiento de los enfoques transversales, de la propuesta pedagógica y el plan de vida o de desarrollo considerados en el PEI-EIB, que orientan los procesos de enseñanza y aprendizaje, y las actividades institucionales.</p> <p>El PCI contextualiza e integra competencias, con base a las características y necesidades de los estudiantes, la realidad local y regional, la valoración e incorporación de saberes locales, las formas propias de enseñanza aprendizaje, el tratamiento de la lengua originaria y el castellano y el diálogo de saberes en todas las áreas. Además comprende la organización, secuencia y articulación de las competencias en todas las áreas y actividades institucionales.</p> <p>El PCI EIB precisa el nivel de desempeño de las y los estudiantes de todas las áreas y grados, atendiendo a su diversidad y manteniendo altas expectativas en relación a la formación integral de los estudiantes</p> <p>El PCI intercultural bilingüe plantea lineamientos para la planificación curricular, su respectiva implementación y la evaluación formativa de los aprendizajes con enfoque EIB.</p> <p>Orienta y facilita el tratamiento de las adaptaciones curriculares de acuerdo a las características, necesidades e intereses de los estudiantes, las condiciones del contexto y la normativa vigente.</p>

Fuentes de verificación sugeridas: PCI, PEI, diagnóstico actualizado, acta de conformación de la comisión del PCI, actas de reuniones, registros de asistencia, resoluciones directoriales, informes de comisión del PCI, registros fotográficos, audio, videos.

<p>ESTÁNDAR 3: Liderazgo pedagógico</p> <p>El equipo directivo ejerce liderazgo pedagógico colaborativo, manteniendo una visión común centrada en la mejora continua, el desarrollo integral y los aprendizajes de los niños y adolescentes.</p> <p>CRITERIOS A EVALUAR</p> <ul style="list-style-type: none"> • El director o directora trabaja de manera colaborativa y transparente, generando compromisos entre los miembros de la comunidad escolar para el logro de los objetivos institucionales. • El director o directora ejerce un liderazgo pedagógico colaborativo, en la definición de los roles y funciones dentro de la institución educativa, estableciendo una organización dinámica y pertinente centrada en el aprendizaje y la formación integral e involucrando a la comunidad escolar y a los sabios y sabias u otros actores de la comunidad. • La comunidad escolar asume sus roles y funciones y los articula en acciones planificadas, contribuyendo al logro de los aprendizajes en lengua originaria y en castellano y a la formación integral de los estudiantes. 	<p>Nivel Poco avance</p>	<p>Nivel Avance significativo</p>	<p>Nivel Logrado</p>
<p>El director o directora motiva la participación de los actores de la comunidad escolar en las actividades institucionales.</p> <p>El director o directora define roles y funciones con participación de algunos miembros de la comunidad escolar.</p> <p>El director o directora y docentes de la institución educativa conocen sus roles y funciones en el marco de la normativa vigente para favorecer la mejora continua.</p>	<p>El director o directora comparte roles y funciones, promoviendo la participación de los actores de la comunidad escolar en las actividades institucionales.</p> <p>El director o directora diseña estrategias para la definición de los roles y funciones con participación de los miembros de la comunidad escolar, en el marco del enfoque intercultural.</p> <p>El director o directora y docentes de la institución educativa EIB asumen sus roles y funciones en el cumplimiento de las acciones planificadas, para favorecer la mejora continua.</p>	<p>El director o directora comparte roles y funciones en el trabajo pedagógico e institucional, de forma transparente, promoviendo la participación de los actores de la comunidad escolar para el logro de los objetivos institucionales.</p> <p>El director o directora implementa estrategias para la definición de los roles y funciones con participación activa de los miembros de la comunidad escolar, sabios, sabias u otros actores de la comunidad, conformando una organización flexible a los cambios, en el marco del enfoque intercultural.</p> <p>La comunidad escolar EIB asume sus roles y funciones en el cumplimiento de las acciones planificadas, manteniendo como visión común el logro de los aprendizajes en lengua originaria y en castellano y la atención a las necesidades y expectativas de la comunidad local, para favorecer la mejora continua, desde los enfoques de la propuesta pedagógica EIB.</p>	<p>Fuentes de verificación sugeridas: PAT, organigrama institucional, reglamento interno, manual de organización y funciones, registros de asistencia, actas de reuniones, informe de reuniones de trabajo, planes de trabajo, registros fotográficos, audio, videos.</p>

DIMENSIÓN 1: GESTIÓN ESTRATÉGICA
FACTOR 2. GESTIÓN DE LA INFORMACIÓN PARA LA MEJORA CONTINUA

ESTÁNDAR 4: Información para la toma de decisiones
 La institución educativa gestiona información sobre la organización y desempeño institucional para planificar, implementar y evaluar mejoras que impacten en el desarrollo integral, el logro de los aprendizajes y los objetivos institucionales.

CRITERIOS A EVALUAR

- La institución educativa, con la participación de sus diferentes actores, recoge y analiza información relevante sobre las condiciones que facilitan o dificultan el logro de los objetivos institucionales y la mejora de los aprendizajes.
- La institución educativa, con la participación de la comunidad, analiza y hace uso de información de fuentes externas e internas para implementar planes de mejora que contribuyan al logro de los objetivos institucionales y a la formación integral de los estudiantes.

Nivel Poco avance	Nivel Avance significativo	Nivel Logrado
<p>La institución educativa recoge información relacionada a los aprendizajes considerados en el PCI EIB y aspectos relacionados a los objetivos institucionales.</p> <p>La institución educativa realiza acciones de mejora con base al análisis de la información disponible.</p>	<p>La institución educativa con participación de los actores de la comunidad educativa recoge y organiza información relacionada a los aprendizajes considerados en el PCI EIB y aspectos relacionados a los objetivos institucionales.</p> <p>La institución educativa implementa planes de mejora orientados al logro de los objetivos institucionales con base al análisis de la información disponible de fuentes internas.</p>	<p>La institución educativa con participación de los actores de la comunidad escolar recoge, organiza y procesa información objetiva, suficiente y oportuna relacionada a los aprendizajes considerados en el PCI EIB, las condiciones que facilitan o dificultan su logro y aspectos relacionados a los objetivos institucionales.</p> <p>La institución con participación de los actores de la comunidad escolar implementa planes de mejora, el seguimiento y evaluación de los mismos, orientados al logro de los objetivos institucionales y la formación integral de los estudiantes con base en el análisis y uso de información de fuentes externas e internas existentes</p>

Fuentes de verificación sugeridas: Estadísticas nacionales, base de datos, resultados evaluaciones locales, regionales y nacionales, registros de la información recogida, actas de reuniones, plan de mejora, informes de monitoreo y evaluación, registros de asistencia a reuniones, actas de reuniones, instrumentos de recojo, organización y procesamiento de información.

DIMENSIÓN 1: GESTIÓN ESTRATÉGICA

FACTOR 3. CONVIVENCIA Y CLIMA INSTITUCIONAL

ESTÁNDAR 5: Buen clima institucional

El clima institucional es acogedor, contribuye al logro de los objetivos institucionales y a las buenas relaciones entre todos los miembros de la comunidad educativa, previniendo situaciones de violencia que afecten la integridad física y estabilidad emocional de los niños y adolescentes.

CRITERIOS A EVALUAR

- La institución educativa promueve el diálogo intercultural, la participación activa y el reconocimiento a las buenas prácticas de todos los miembros de la comunidad escolar, generando un ambiente favorable para el logro de los objetivos institucionales.
- La institución educativa implementa estrategias para la prevención y manejo de conflictos, discriminación y situaciones de violencia que afecten a los estudiantes dentro de la comunidad escolar, sustentados en los enfoques de derechos y democrático de la propuesta pedagógica EIB, en la normatividad comunal y con la participación plena de los actores locales.

Nivel Poco avance	Nivel Avance significativo	Nivel Logrado
<p>La institución educativa implementa acciones para facilitar la participación, diálogo y respeto entre todos los miembros de la comunidad escolar.</p> <p>La institución educativa implementa acciones para la atención de situaciones de conflictos y/o violencia que afecten a los estudiantes.</p>	<p>La institución educativa implementa mecanismos para facilitar la tolerancia, la participación activa, el diálogo y respeto entre todos los miembros de la comunidad escolar. Identifica las buenas prácticas de EIB de los actores educativos.</p> <p>La institución educativa establece normas y procedimientos que orientan la prevención y atención de situaciones de conflictos, discriminación y/o violencia que afecten a los estudiantes dentro de la comunidad escolar.</p>	<p>La institución educativa implementa mecanismos para facilitar la tolerancia, la participación activa y constructiva, el diálogo intercultural, el trato respetuoso, la cooperación, la valoración positiva generando un clima favorable entre todos los miembros de la comunidad escolar.</p> <p>Identifica, reconoce y difunde las buenas prácticas y logros de los actores educativos en educación intercultural bilingüe.</p> <p>La institución educativa elabora, implementa y evalúa normas y procedimientos para la prevención y atención oportuna de situaciones de conflicto, discriminación y/o violencia que afecten a los estudiantes, sustentada en los enfoques de derechos y democrático de la propuesta pedagógica EIB, la normatividad comunal y con la participación de los actores locales.</p>

Fuentes de verificación sugeridas: Reglamento interno, PAT, planes de trabajo, manual de procedimientos, informes de tutoría, registros de reconocimiento de buenas prácticas, registros de asistencia, actas de reuniones, resoluciones directoriales, informes de acciones de difusión, comunicaciones diversas, registro de incidencias.

DIMENSIÓN 2: FORMACIÓN INTEGRAL
FACTOR 4. PROCESOS PEDAGÓGICOS

<p>ESTÁNDAR 6: Desarrollo profesional docente La institución educativa brinda soporte pedagógico, promueve la innovación, la especialización y actualización disciplinar del equipo docente para que desarrolle las competencias necesarias que faciliten el desarrollo integral, el logro de los aprendizajes y la formación integral de todos los niños y adolescentes.</p>			
<p>CRITERIOS A EVALUAR</p> <ul style="list-style-type: none"> La institución educativa elabora el diagnóstico de las potencialidades y necesidades de formación continua pedagógica del equipo docente, para facilitar el aprendizaje intercultural de y en lengua originaria y castellano atendiendo a la diversidad de los estudiantes y considerando la información del monitoreo en el aula y los resultados de evaluaciones de aprendizajes. La institución educativa gestiona el fortalecimiento de competencias del equipo docente, considerando el dominio de contenidos disciplinares, saberes locales, y el desarrollo de capacidades pedagógicas, dominio de la metodología EIB, didáctica de aulas multigrado⁸ la lengua originaria y el castellano. La institución educativa acompaña a los docentes y monitorea los procesos de enseñanza y aprendizaje, desde un enfoque intercultural y bilingüe, para asegurar el desarrollo de las competencias y capacidades en el marco de la formación integral de los estudiantes. La institución educativa organiza, facilita y apoya el intercambio de experiencias pedagógicas y el trabajo colaborativo del equipo docente con otras instituciones educativas y/o redes educativas. La institución educativa organiza, facilita y apoya la innovación pedagógica en el equipo docente de acuerdo al enfoque intercultural y bilingüe. 	<p>Nivel Poco avance</p> <p>La institución educativa recoge información general sobre los aspectos por mejorar de los docentes en lo pedagógico y disciplinar. Facilita la participación en eventos de capacitación para el fortalecimiento de competencias profesionales de los docentes. Acompaña y monitorea los procesos de enseñanza y aprendizaje, de acuerdo a la normativa vigente. Planifica el trabajo en equipos de docentes por áreas, ciclos y/o niveles. Las prácticas pedagógicas de los docentes incorporan progresivamente el enfoque intercultural y bilingüe.</p>	<p>Nivel Avance significativo</p> <p>La institución educativa elabora el diagnóstico considerando información sobre los aspectos por mejorar de los docentes en lo pedagógico, resultados de distintas fuentes de monitoreo⁹ y acompañamiento docente, así como los resultados de aprendizajes de los estudiantes. Implementa estrategias de capacitación para el fortalecimiento de competencias disciplinares, y pedagógicas de los docentes, considerando el diagnóstico. Acompaña y monitorea los procesos de enseñanza y aprendizaje de manera planificada desde un enfoque intercultural y bilingüe, y brinda retroalimentación para asegurar el progreso en el logro de los aprendizajes de los estudiantes. Implementa actividades para el trabajo colaborativo que promueve el intercambio de experiencias o buenas prácticas en EIB entre docentes de la institución. Las prácticas pedagógicas del equipo docente se renuevan, incorporando nuevas estrategias en coherencia con un enfoque intercultural y bilingüe.</p>	<p>Nivel Logrado</p> <p>La institución educativa elabora el diagnóstico considerando información actualizada sobre las potencialidades y aspectos por mejorar de los docentes en lo pedagógico, disciplinar y saberes locales, tomando en cuenta sus intereses, prioridades y disponibilidad de tiempo, resultados del monitoreo y acompañamiento docente, así como los resultados de aprendizajes de los estudiantes. Implementa estrategias de capacitación para el fortalecimiento de competencias disciplinares, y pedagógicas de los docentes, relacionadas al diálogo de saberes, tratamiento de lenguas, manejo de metodologías de EIB, didáctica de aulas multigrado y vínculo de la escuela con la comunidad originaria, entre otros, considerando el diagnóstico. Acompaña y monitorea los procesos de enseñanza y aprendizaje de manera planificada y con criterios y procedimientos consensuados desde un enfoque intercultural y bilingüe. La retroalimentación está centrada en fortalezas y aspectos por mejorar, para asegurar el progreso en el logro de los aprendizajes de los estudiantes. Implementa estrategias planificadas para el trabajo colaborativo, que promueven el intercambio de experiencias y buenas prácticas en EIB entre docentes de la institución y/o de otras instituciones de la red. Las prácticas pedagógicas del equipo docente se renuevan permanentemente, incorporando nuevas formas de enseñanza, materiales didácticos creativos, saberes locales vigentes, en coherencia con un enfoque intercultural y bilingüe, y los resultados de la evaluación; y son reconocidas por la institución educativa.</p>
	<p>Fuentes de verificación sugeridas: PCI, programaciones curriculares, unidades didácticas, unidades de aprendizaje, sesiones de aprendizaje, pscolingüístico, plan, instrumentos y/o informes de monitoreo y acompañamiento; actos de reuniones de docentes.</p>	<p>8 Aplicable a instituciones educativas multigrado. 9 Las distintas fuentes de monitoreo se refieren por ejemplo a la visita del especialista o del acompañamiento, en las IIEE en las cuales el director tiene aula y no puede hacer el monitoreo.</p>	

ESTÁNDAR 7: Programación curricular¹⁰ pertinente

La programación curricular es coherente con el PCI, orienta la implementación de intervenciones pedagógicas efectivas para el desarrollo y el aprendizaje de los niños y adolescentes.

CRITERIOS A EVALUAR

- La programación curricular articula las competencias en concordancia con el Proyecto Curricular Institucional Intercultural y Bilingüe en cada grado y área.
- La programación curricular organiza y articula coherentemente las competencias a lograr con las estrategias pedagógicas, uso de lenguas, los recursos y la evaluación, desde un enfoque intercultural bilingüe.
- La programación curricular considera estrategias de enseñanza y aprendizaje en concordancia a las orientaciones del PCI EIB, basadas en los enfoques transversales vigentes y de la propuesta pedagógica EIB.
- La programación curricular toma en cuenta la caracterización sociocultural y lingüística de la comunidad, la caracterización psicolingüística, necesidades e intereses de los estudiantes; y precisa acciones de apoyo para los que requieren de intervenciones específicas.
- La programación anual, unidades didácticas y sesiones de aprendizaje se articulan coherentemente entre sí y orientan los procesos de enseñanza y aprendizaje desde un enfoque intercultural y bilingüe.
- La programación curricular se reajusta en base a la evaluación de su implementación, del desarrollo de las competencias en el marco de la formación integral de los estudiantes.

Nivel Poco avance	Nivel Avance significativo	Nivel Logrado
<p>La programación curricular selecciona las competencias del PCI EIB, en cada grado y área.</p> <p>La programación curricular de cada área y grado responde a las características psicolingüísticas de los estudiantes.</p> <p>La programación anual, las unidades didácticas y sesiones de aprendizaje presentan las competencias, capacidades, actividades de enseñanza y aprendizaje y los criterios e instrumentos de evaluación.</p>	<p>La programación curricular organiza las competencias y capacidades del PCI EIB, en cada grado y área.</p> <p>La programación curricular comprende estrategias de enseñanza y aprendizaje que facilitan el tratamiento de los enfoques de la propuesta pedagógica EIB en las unidades didácticas en coherencia con el PCI-EIB.</p> <p>La programación curricular de cada área y grado se adecúa a las características psicolingüísticas, necesidades e intereses de los estudiantes. Contiene orientaciones para atender a los estudiantes que requieren intervenciones específicas.</p> <p>La programación anual, las unidades didácticas y sesiones de aprendizaje presentan una organización secuencial de: las competencias, capacidades, actividades de enseñanza y aprendizaje, y los criterios e instrumentos de evaluación.</p> <p>Las unidades didácticas se ajustan en base a los progresos de los estudiantes.</p>	<p>La programación curricular organiza y articula las competencias, capacidades y niveles de desempeño del PCI EIB, integrándolas en cada grado y área.</p> <p>La programación curricular comprende estrategias de enseñanza y aprendizaje que facilitan el tratamiento de los enfoques transversales y de la propuesta pedagógica EIB en las unidades didácticas y sesiones de aprendizaje, en coherencia con el PCI-EIB.</p> <p>La programación curricular de cada área y grado toma en cuenta la caracterización sociocultural (calendario comunal, problemática de la comunidad, necesidades e intereses de los estudiantes) y caracterización lingüística (socio y psicolingüística) y se adecúa a las características socioculturales, lingüísticas y psicolingüísticas, necesidades e intereses de los estudiantes y sus comunidades, con base al diagnóstico actualizado del aula. Presenta adaptaciones y/o modificaciones para atender a los estudiantes que requieren intervenciones específicas.</p> <p>La programación anual, las unidades didácticas y sesiones de aprendizaje presentan una organización secuencial y flexible. Articulan las competencias, capacidades y niveles de desempeño, así como criterios e instrumentos de evaluación, estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación, materiales, equipos, recursos y tiempo necesario; en el marco de las orientaciones de la propuesta pedagógica EIB, para el logro de los aprendizajes y la formación integral.</p> <p>Las unidades didácticas y sesiones de aprendizaje se ajustan en base a la reflexión de su puesta en práctica y los progresos de los estudiantes.</p>
<p>Fuentes de verificación sugeridas: PCI, programaciones curriculares, unidades didácticas, sesiones de aprendizaje, diagnóstico del aula, diagnóstico sociocultural y sociolingüístico, diagnóstico psicolingüístico, plan, instrumentos y/o informes de monitoreo y acompañamiento; actas de reuniones de docentes.</p>		

¹⁰ Se refiere a todos los niveles de programación: anual, unidades didácticas, sesiones de aprendizaje.

<p>ESTÁNDAR 8: Implementación de estrategias pedagógicas La institución educativa implementa estrategias pedagógicas coherentes con la programación curricular, generando un clima favorable y acogedor de aula.</p>		
<p>CRITERIOS A EVALUAR</p> <ul style="list-style-type: none"> Las estrategias pedagógicas implementadas son coherentes con las competencias a desarrollar y con las necesidades e intereses de los estudiantes, se basan en las programaciones curriculares y se ajustan a las situaciones surgidas durante su implementación. Las estrategias pedagógicas interculturales y bilingües implementadas generan un clima de confianza y respeto en el aula y espacios de aprendizaje en la comunidad. 		
<p>Nivel Poco avance</p> <p>Las estrategias pedagógicas de EIB se implementan de acuerdo a las competencias previstas a desarrollar, utilizan formas didácticas, actividades, recursos, materiales y espacios pertinentes. Las estrategias pedagógicas de EIB generan interacciones de respeto en el aula.</p>	<p>Nivel Avance significativo</p> <p>Las estrategias pedagógicas de EIB se implementan teniendo claridad sobre las competencias previstas a desarrollar, utilizan formas didácticas, actividades, recursos, materiales, espacios pertinentes y atienden las necesidades de los estudiantes. Las estrategias pedagógicas de EIB generan interacciones de respeto, propician un clima de aula con proyección a la comunidad favorable para los aprendizajes y la convivencia armoniosa.</p>	<p>Nivel Logrado</p> <p>Las estrategias pedagógicas EIB se implementan teniendo claridad sobre las competencias previstas a desarrollar, intereses, necesidades, saberes y formas de aprender de los estudiantes, utilizan formas didácticas, actividades, recursos, materiales, espacios pertinentes. Son flexibles y se ajustan ante situaciones cambiantes con el fin de reorientar la práctica pedagógica hacia el desarrollo de las competencias. Las estrategias pedagógicas EIB generan interacciones de confianza y respeto, promueven el interés, participación, independencia y responsabilidad de los estudiantes en su aprendizaje. Propician un clima de aula, con proyección a la comunidad, acogedor, favorable para los aprendizajes, la convivencia armoniosa, el reconocimiento mutuo y el buen vivir.</p>
<p>Fuentes de verificación sugeridas: Programaciones curriculares, unidades didácticas, sesiones de aprendizaje, materiales educativos, recursos, instrumentos de monitoreo, informe de monitoreo y acompañamiento docente, normas de convivencia, propuesta de estrategias pedagógicas interculturales y bilingües y/o didáctica multigrado, registro de incidencias, registros fotográficos, audio, videos.</p>		

ESTÁNDAR 9: Monitoreo y evaluación del desempeño de niños y adolescentes

La institución educativa monitorea y evalúa el desarrollo y desempeño de los niños y adolescentes, respecto a las competencias y estándares de aprendizaje, involucrándolos en el proceso.

CRITERIOS A EVALUAR

- La institución educativa implementa estrategias diferenciadas en lengua originaria y en castellano para evaluar y monitorear permanentemente el desempeño de los estudiantes utilizando los estándares de aprendizaje desde un enfoque intercultural bilingüe.
- La institución educativa implementa estrategias pedagógicas de evaluación para generar el compromiso de los estudiantes con su propio aprendizaje y la verificación de sus progresos.
- La institución educativa adecúa la práctica pedagógica, en base a las potencialidades, problemas, necesidades de aprendizaje y demandas educativas identificadas en el monitoreo y evaluación, para atender a los estudiantes, de acuerdo a sus niveles de desempeño.

Nivel Poco avance	Nivel Avance significativo	Nivel Logrado
<p>La institución educativa desarrolla procesos de evaluación para determinar los resultados de aprendizaje de los estudiantes.</p> <p>La institución educativa brinda a los estudiantes información acerca de las competencias a desarrollar y los resultados de la aplicación de los instrumentos de evaluación.</p> <p>La institución educativa orienta a los estudiantes, en base a los resultados de la evaluación.</p>	<p>La institución educativa desarrolla procesos de evaluación, implementando diversas estrategias, técnicas e instrumentos pertinentes para la evaluación diferenciada en lengua originaria y en castellano que permitan determinar los niveles de desempeño de los estudiantes.</p> <p>La institución educativa brinda a los estudiantes información acerca de las competencias a desarrollar e instrumentos de evaluación para que identifiquen sus avances y dificultades proponiendo acciones de mejora.</p> <p>La institución educativa replantea las prácticas pedagógicas en base a los resultados de la evaluación y brinda soporte individual a algunos estudiantes para mejorar su nivel de desempeño.</p>	<p>La institución educativa desarrolla procesos de evaluación y monitoreo permanente, utilizando los estándares de aprendizaje desde un enfoque intercultural bilingüe e implementando diversas estrategias, técnicas e instrumentos pertinentes, que permitan determinar los niveles de desempeño de los estudiantes.</p> <p>La institución educativa brinda a los estudiantes información oportuna acerca de las competencias a desarrollar, los criterios e instrumentos de evaluación para que asuman un papel activo en la construcción de sus aprendizajes, identificando sus avances y dificultades para proponer acciones concretas de mejora.</p> <p>La institución educativa, de manera reflexiva, replantea las prácticas pedagógicas a partir del análisis de los resultados de la evaluación y monitoreo para atender de manera pertinente a todos los estudiantes de acuerdo a sus niveles de desempeño y características.</p>
<p>Fuentes de verificación sugeridas: plan, instrumentos e informes de monitoreo y acompañamiento, instrumentos de evaluación, programación curricular, informes de desempeño, resultados de evaluación, registro de evaluación.</p>		

DIMENSIÓN 2: FORMACIÓN INTEGRAL
FACTOR 5: TRABAJO CONJUNTO CON LAS FAMILIAS Y LA COMUNIDAD

ESTÁNDAR 10: Trabajo conjunto con las familias

La institución educativa trabaja de manera organizada con las familias desarrollando estrategias colaborativas que apoyen los aprendizajes y la formación integral de niños y adolescentes.

CRITERIOS A EVALUAR

- La institución educativa, conjuntamente con las familias identifica características, necesidades y expectativas de aprendizaje de los estudiantes para diseñar estrategias de enseñanza y aprendizaje pertinentes.
- La institución educativa implementa estrategias para que las familias comprendan y acompañen los procesos de aprendizaje de los estudiantes y aspectos de la gestión escolar de acuerdo a sus roles.

Nivel Poco avance	Nivel Avance significativo	Nivel Logrado
<p>Las familias brindan información, cuando se les requiere, sobre saberes, habilidades, hábitos, necesidades y expectativas de los estudiantes para el diseño de estrategias de enseñanza y aprendizaje.</p> <p>Las familias participan eventualmente en reuniones de entrega de resultados de aprendizaje y reciben respuesta a sus consultas y orientaciones sobre el aprendizaje de los estudiantes por parte de los docentes.</p>	<p>La institución educativa promueve espacios de diálogo intercultural con las familias para identificar las características, los intereses, saberes, habilidades, hábitos, necesidades y expectativas de los estudiantes, para facilitar el diseño de estrategias de enseñanza y aprendizaje pertinentes.</p> <p>Las familias participan regularmente en espacios de reflexión intercultural sobre el progreso en los aprendizajes en el marco de la formación integral de los estudiantes, recibiendo orientaciones pertinentes que les permita acompañarlos en los procesos de enseñanza y aprendizaje.</p> <p>Las familias aportan con sus saberes y experiencias en actividades institucionales con sentido formativo.</p>	<p>La institución educativa promueve espacios de intercambio con las familias para identificar oportunamente las características, los intereses, saberes, habilidades, hábitos, necesidades, y expectativas, de los estudiantes, para facilitar el diseño de estrategias de enseñanza y aprendizaje significativo y pertinente a los ritmos y estilos de aprendizaje, de acuerdo a sus referentes culturales y lengua materna.</p> <p>Las familias y la comunidad escolar participan permanentemente en espacios de reflexión intercultural sobre el progreso en los aprendizajes en el marco de la formación integral de los estudiantes, brindando y recibiendo orientaciones oportunas que les permita acompañarlos de manera efectiva y comprometida en el proceso.</p> <p>Participan en la planificación, ejecución y seguimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje interculturales y bilingües y de las actividades institucionales con sentido formativo aportando con sus saberes y experiencias.</p>
<p>Fuentes de verificación sugeridas: PAT, reporte de encuestas o fichas informativas de las familias, registro de asistencia a reuniones, informes de trabajo realizado con padres de familia, actas de asambleas, registros fotográficos, audio, videos, otros.</p>		

ESTÁNDAR 11: Trabajo conjunto con la comunidad

La institución educativa implementa estrategias de trabajo colaborativo con la comunidad, para contribuir al mejoramiento de las condiciones para el desarrollo infantil, los aprendizajes, la formación integral de niños y adolescentes y el desarrollo de la comunidad.

CRITERIOS A EVALUAR

- La institución educativa implementa, en diálogo intercultural con los sabios, sabias, líderes locales y otros actores; proyectos comunitarios que permitan a los estudiantes fortalecer sus competencias y contribuir al buen vivir.
- La institución educativa implementa acciones conjuntas con instituciones de la comunidad local aprovechando el potencial humano y los recursos de la localidad que contribuyan al logro de los aprendizajes en el marco de la formación integral de los estudiantes, teniendo en cuenta el calendario comunal.

Nivel Poco avance	Nivel Avance significativo	Nivel Logrado
<p>La institución educativa coordina con los sabios y líderes locales la elaboración de proyectos comunitarios con la participación de los estudiantes para contribuir al buen vivir.</p> <p>A solicitud de entes de la comunidad, la institución educativa realiza actividades conjuntas que contribuyen al logro de los aprendizajes y la formación integral.</p>	<p>La institución educativa, en coordinación con los sabios y líderes locales, diseña e implementa proyectos comunitarios de aprendizaje con la participación de los estudiantes para fortalecer algunas de sus competencias que contribuyan al buen vivir.</p> <p>Se gestiona acciones ante instituciones de la comunidad que posibilitan el uso de ambientes, equipos, recursos, saberes y servicios para el logro de los aprendizajes de los estudiantes tomando en cuenta el calendario comunal en el marco de la formación integral.</p>	<p>La institución educativa, en coordinación con los sabios y líderes locales, diseña, implementa y evalúa proyectos comunitarios de aprendizaje con la participación activa de los estudiantes para fortalecer sus competencias y contribuir al buen vivir.</p> <p>Se establecen alianzas, convenios, proyectos o acuerdos con autoridades, líderes y/o sabios de instituciones de la localidad que posibilitan el uso de ambientes, equipos, recursos, saberes y servicios especializados, que contribuyen al logro de los aprendizajes de los estudiantes, tomando en cuenta el calendario comunal en el marco de la formación integral.</p>
<p>Fuentes de verificación sugeridas: Convenios, acuerdos, documentos de coordinación con otras instituciones, proyectos, informe de desarrollo de actividades, informe de la comisión encargada, registros fotográficos, audio, videos, actas.</p>		

DIMENSIÓN 2: FORMACIÓN INTEGRAL
FACTOR 6: TUTORÍA PARA EL BIENESTAR DE NIÑOS Y ADOLESCENTES

ESTÁNDAR 12: Tutoría

Todos los niños y adolescentes de la institución educativa reciben protección, acompañamiento y orientación de acuerdo a sus necesidades físicas, socio – afectivas y cognitivas.

CRITERIOS A EVALUAR

- La institución educativa identifica necesidades socio – afectivas, socioculturales y cognitivas de los estudiantes y los conflictos, situaciones de violencia y discriminación que los afectan para su atención oportuna en la institución o derivación a servicios especializados.
- La institución educativa desarrolla sesiones de tutoría grupal desde un enfoque intercultural y bilingüe en base a necesidades de orientación identificadas y/o conflictos que afecten la convivencia en el aula.
- La institución educativa implementa estrategias de acompañamiento, orientación y seguimiento individual en la cultura y lengua materna de los estudiantes que lo requieran.

Nivel Poco avance	Nivel Avance significativo	Nivel Logrado
<p>Los docentes identifican los intereses y necesidades de aprendizaje de los estudiantes, considerando la información presentada por la familia. Identifican los casos que requieren atención en servicios especializados.</p> <p>Los docentes realizan acciones de tutoría grupal enfocadas en el rendimiento académico de los estudiantes, atendiendo situaciones de conflicto que se producen en el aula.</p> <p>Los docentes brindan atención en tutoría individual en los casos en que son requeridos.</p>	<p>La institución educativa identifica los intereses y necesidades físicas, socio-afectivas, socioculturales y cognitivas de los estudiantes, y los conflictos, situaciones de violencia y discriminación considerando los diagnósticos grupales de cada aula; y de manera específica los casos que requieren atención en servicios especializados.</p> <p>Los docentes desarrollan estrategias de tutoría grupal con un enfoque intercultural y bilingüe que responden a las necesidades de los estudiantes, y atienden casos de conflictos que surgen en el aula.</p> <p>Los docentes realizan acompañamiento individual, desde un enfoque intercultural y en la lengua materna, a los estudiantes que lo requieren.</p>	<p>La institución educativa elabora un diagnóstico con información relevante sobre las necesidades físicas, socio-afectivas, socioculturales y cognitivas de los estudiantes y los conflictos, situaciones de violencia y discriminación que los afecta, así como sobre la caracterización individual para su atención oportuna dentro de la institución, la derivación a servicios especializados o su atención en la comunidad.</p> <p>La institución educativa con base al diagnóstico diseña, implementa y evalúa planes, estrategias y materiales de tutoría grupal con un enfoque intercultural y bilingüe, que fomentan interacciones positivas para la convivencia en el aula y la prevención de conflictos.</p> <p>La institución educativa brinda acompañamiento, con un enfoque intercultural y en la lengua materna, y realiza seguimiento al desarrollo individual de los estudiantes que lo requieran para potenciar su aprendizaje y prevenir dificultades en los distintos aspectos de su vida.</p>
<p>Fuentes de verificación sugeridas: Convenios, acuerdos, plan de tutoría institucional y de aula, diagnóstico actualizado, informe de especialistas, informe de tutoría, entrevistas, reporte de encuesta, ficha de observación de aula, informe de la comisión responsable, registros de asistencia, actas de reuniones, informes de acciones de difusión, reporte de entrevistas, registros fotográficos, audio,</p>		

ESTÁNDAR 13: Servicios de atención complementaria La institución educativa gestiona el uso de servicios especializados de atención complementaria en salud, nutrición, psicología, entre otros, a los niños y adolescentes que lo requieren de acuerdo a las necesidades identificadas.		
Nivel Poco avance	Nivel Avance significativo	Nivel Logrado
<p>CRITERIOS A EVALUAR</p> <ul style="list-style-type: none"> La institución gestiona el acceso de los estudiantes a servicios especializados de atención complementaria que respondan a las necesidades identificadas, en coordinación con profesionales, sabios y sabias de la comunidad, teniendo en cuenta la cultura y la lengua de dominio de los estudiantes. La institución educativa hace seguimiento al desempeño de los estudiantes que reciben servicios especializados de atención complementaria. 	<p>La institución educativa coordina con instituciones, profesionales, o sabios de la comunidad que brindan servicios especializados de salud, nutrición, psicología u otros para la atención a estudiantes que lo requieren, teniendo en cuenta la cultura y la lengua materna y en coordinación con las familias. La institución educativa mantiene comunicación con las familias sobre el desempeño de los estudiantes atendidos en servicios especializados.</p>	<p>La institución educativa establece convenios, acuerdos y/o alianzas con instituciones, profesionales o sabios de la comunidad que brindan servicios especializados de salud, nutrición, psicología u otros para la atención desde un enfoque intercultural y en lengua materna a estudiantes que lo requieren, en coordinación con las familias. La institución educativa realiza el seguimiento individual al desempeño de los estudiantes atendidos en los servicios especializados, manteniendo permanente comunicación con sus familias y registrando los avances y/o dificultades presentados.</p>
<p>Fuentes de verificación sugeridas: Convenios, acuerdos, PAT, plan de tutoría, entrevistas y/o encuestas, registro de estudiantes derivados, ficha de seguimiento, informe de tutoría, informes de especialistas, registros de asistencia, actas de reuniones, informes de acciones de difusión, reporte de entrevistas, registros fotográficos, audio, videos.</p>		

DIMENSIÓN 3: SOPORTE Y RECURSOS PARA LOS PROCESOS PEDAGÓGICOS
FACTOR 7: INFRAESTRUCTURA Y RECURSOS

ESTÁNDAR 14: Gestión de infraestructura

La institución educativa gestiona la infraestructura¹¹ para los procesos pedagógicos, desarrollo y aprendizajes de niños y adolescentes respondiendo a las necesidades de toda la comunidad educativa.

CRITERIOS A EVALUAR

- La institución educativa, en coordinación con la comunidad, implementa acciones de mejora, cuidado y mantenimiento de la infraestructura para facilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje, garantizando que responda a normas de seguridad, salubridad, y accesibilidad, atendiendo a las características culturales, climáticas y geográficas de la zona.
- La institución educativa asegura el acceso oportuno de docentes, estudiantes y miembros de la comunidad a diversos ambientes y espacios para el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- La institución educativa, en coordinación con la comunidad, implementa acciones para la gestión de riesgos con enfoque intercultural que permitan la prevención y respuesta ante situaciones de peligro, desastre y emergencia.

Nivel Poco avance	Nivel Avance significativo	Nivel Logrado
<p>La institución educativa realiza acciones para verificar el estado de la infraestructura y su conservación.</p> <p>Realiza gestiones para mejorar o restaurar la infraestructura, considerando criterios de seguridad y asegurando la limpieza, ventilación o iluminación de los ambientes.</p> <p>Tiene una lista de uso de los ambientes por mes, priorizando la demanda de los docentes para el desarrollo de las actividades de aprendizaje, según el orden de pedido.</p> <p>Elabora el plan de gestión de riesgos, que considera los principales riesgos, orientaciones y preparación de la comunidad escolar para enfrentar situaciones de peligro, desastre o emergencias.</p>	<p>La institución educativa, en coordinación con la comunidad, de manera planificada, implementa acciones para verificar el buen estado de la infraestructura y su conservación; priorizando las necesidades de los estudiantes.</p> <p>Realiza gestiones para mejorar o restaurar la infraestructura, considerando criterios de seguridad, previniendo la existencia de elementos que puedan causar daño físico y asegurando la limpieza, ventilación e iluminación de los ambientes.</p> <p>Organiza el acceso y uso de los ambientes atendiendo parcialmente la demanda de los docentes y estudiantes para el desarrollo de las actividades de aprendizaje (investigaciones, proyectos, trabajo en equipo, actividades deportivas, artísticas, entre otras).</p> <p>Implementa el plan de gestión de riesgo, que considera la identificación de los principales riesgos, orientaciones, preparación de la comunidad escolar y los aportes de los saberes y prácticas comunitarias para enfrentar situaciones de peligro, desastre o emergencia.</p>	<p>La institución educativa, en coordinación con la comunidad, de manera planificada, implementa procedimientos y estrategias para verificar el buen estado de la infraestructura, su buen uso y conservación; considerando las necesidades educativas de la comunidad escolar.</p> <p>La institución educativa, en coordinación con la comunidad, realiza gestiones para mejorar o restaurar la infraestructura considerando características geográficas, ambientales y culturales, criterios técnicos y de seguridad, orientadas a prevenir la existencia de elementos que puedan causar daño físico, asegurar la limpieza, ventilación e iluminación de los ambientes, así como la existencia de señalización bilingüe e inclusiva que permita el tránsito, ingreso y salida de la comunidad a los distintos ambientes; del local institucional.</p> <p>Planifica y organiza el acceso y uso de los ambientes para atender oportunamente a la demanda de todos los docentes, estudiantes y miembros de la comunidad para el desarrollo de las actividades de aprendizaje intercultural y bilingüe (investigaciones, proyectos, trabajo en equipo, actividades deportivas, artísticas, entre otras).</p> <p>La institución educativa, en coordinación con la comunidad, implementa y evalúa participativamente el plan de gestión riesgos realizado con los aportes de los saberes y prácticas comunitarias, que considera la identificación de riesgos físicos y personales, el establecimiento de protocolos de respuesta y mitigación ante situaciones de peligro, desastre o emergencia, y la preparación de la comunidad escolar para enfrentar estas situaciones, priorizando la integridad física de sus miembros.</p>
<p>Fuentes de verificación sugeridas: PAT, inventario de bienes y equipos, plan de mantenimiento de la infraestructura, ficha de observación de ambientes, normas de procedimiento de uso y mantenimiento, manual de procedimientos, horarios de atención para el uso de ambientes, plan de trabajo de gestión de riesgos, protocolos de respuesta y mitigación, informes, resoluciones directorales, registros de asistencia, actas de reuniones, informes de acciones de difusión, registros fotográficos, audio, videos, ficha de distribución y uso de ambientes, gestión de riesgos con un enfoque intercultural</p>		

11 Guía para la aplicación del enfoque intercultural en la gestión de servicios públicos del Ministerio de Cultura que incluye el área de infraestructura.

ESTÁNDAR 15: Gestión de recursos para el desarrollo y los aprendizajes

La institución educativa gestiona recursos para potenciar el desarrollo, facilitar el logro de los aprendizajes y la formación integral, respondiendo a las necesidades de los niños y adolescentes.

CRITERIOS A EVALUAR

- La institución educativa gestiona y/o desarrolla recursos innovadores para el aprendizaje intercultural y bilingüe, de acuerdo a las necesidades de sus estudiantes, privilegiando el uso de materiales propios de la comunidad, material reciclado y recursos tecnológicos (TIC).
- La institución educativa implementa acciones de mejora, uso, cuidado y mantenimiento del equipamiento y materiales necesarios para facilitar el logro de los aprendizajes interculturales y bilingües y responder a las necesidades de toda la comunidad escolar.
- La institución educativa gestiona el uso efectivo del tiempo desarrollando las actividades institucionales enfocadas en las capacidades y potencialidades en el marco de la formación integral de los estudiantes.

Nivel Poco avance	Nivel Avance significativo	Nivel Logrado
<p>La institución educativa incentiva el uso de materiales didácticos que favorecen el aprendizaje, considerando las necesidades de sus estudiantes.</p> <p>Realiza acciones para el mantenimiento y renovación del mobiliario, materiales educativos, recursos tecnológicos o equipos para el logro de los aprendizajes.</p> <p>Realiza acciones de seguimiento a las horas efectivas de clase de acuerdo a la calendarización anual planificada.</p>	<p>La institución educativa facilita e incentiva el uso de materiales didácticos innovadores interculturales, que favorecen el aprender-haciendo de manera creativa y responden a las necesidades de sus estudiantes.</p> <p>Implementa estrategias para el buen uso, mantenimiento y renovación progresiva del mobiliario, materiales educativos, recursos tecnológicos y equipos necesarios para el logro de los aprendizajes interculturales.</p> <p>Organiza el uso efectivo del tiempo dentro y fuera del aula en función de las necesidades de aprendizaje de los estudiantes y priorizando las actividades institucionales que contribuyan al logro del perfil del estudiante.</p>	<p>La institución educativa facilita e incentiva la creación y uso de materiales didácticos innovadores con enfoque intercultural y bilingüe, que favorecen el aprender-haciendo de manera creativa, responden a las necesidades de sus estudiantes, y son enriquecidos con elementos y recursos del contexto.</p> <p>Implementa estrategias para el buen uso, mantenimiento y renovación progresiva del mobiliario, materiales educativos pertinentes, recursos tecnológicos y equipos necesarios, asegurando que estén disponibles para su uso y en cantidad suficiente, en el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje interculturales y bilingües.</p> <p>Planifica, organiza y evalúa el uso efectivo del tiempo dentro y fuera del aula conforme al calendario comunal (actividades socio productivas y festivales de la comunidad), desarrollando estrategias en función de las necesidades de aprendizaje de los estudiantes y priorizando las actividades institucionales que contribuyan al logro del perfil del estudiante.</p>
<p>Fuentes de verificación sugeridas: <i>Materiales didácticos, sesiones de aprendizaje, inventario de materiales y equipos, carga horaria de docentes y horarios de estudiantes, horarios de atención a PPF, calendarización del año escolar, registros de asistencia, actas de reuniones, registros fotográficos, audio, videos, plan de mantenimiento, informes de evaluación.</i></p>		

ESTÁNDAR 16: Desarrollo de capacidades del personal de apoyo y/o administrativo.
 La institución educativa promueve el desarrollo de capacidades del personal de apoyo y/o administrativo para su mejor desempeño en el soporte al quehacer institucional.¹²

CRITERIOS A EVALUAR

- La institución educativa, en coordinación con la comunidad, gestiona acciones de capacitación desde el enfoque intercultural y bilingüe para el personal administrativo y/o de apoyo, de acuerdo a sus roles, funciones y necesidades.
- La institución educativa, en coordinación con la comunidad, realiza el seguimiento a las mejoras en el desempeño del personal administrativo y/o de apoyo capacitado a través del monitoreo y acompañamiento, con enfoque intercultural y bilingüe.

Nivel Poco avance	Nivel Avance significativo	Nivel Logrado
El personal administrativo y/o de apoyo participa esporádicamente de capacitaciones. La institución educativa realiza acciones de seguimiento al cumplimiento de las labores del personal administrativo y/o de apoyo.	La institución educativa desarrolla acciones para fortalecer capacidades del personal administrativo y/o de apoyo, que contribuyen al logro de los objetivos institucionales. La institución educativa realiza acciones de monitoreo al personal administrativo y/o de apoyo, según sus roles y funciones, que permiten identificar los aspectos por mejorar.	La institución educativa, en coordinación con la comunidad, desarrolla un plan de acciones para fortalecer capacidades del personal administrativo y/o de apoyo desde el enfoque intercultural, que contribuyen al logro de los objetivos institucionales. La institución educativa, en coordinación con la comunidad, implementa un plan de monitoreo del personal administrativo y/o de apoyo, desde el enfoque intercultural y según sus roles y funciones, que permita identificar sus progresos, retroalimentando los avances y reconociendo los avances que contribuyen al logro de los objetivos institucionales.

Fuentes de verificación sugeridas: Diagnóstico de necesidades de capacitación al personal administrativo, manual de organización y funciones, plan de monitoreo, instrumentos de observación de desempeño, informes de desempeño, reglamento interno, documentos (cartas, solicitudes, convenios, etc.) para la gestión de capacitación al personal administrativo, resoluciones directoriales, registros de asistencia, actas de reuniones, informes de acciones de difusión, reporte de entrevistas, registros fotográficos, audio, videos.

¹² No aplica si en la I.E. no se cuenta con personal administrativo y/o de apoyo. No afectará a los resultados de la autoevaluación.

DIMENSIÓN 4: RESULTADOS

FACTOR 8: VERIFICACIÓN DEL PERFIL DE EGRESO

ESTÁNDAR 17: Logro de competencias

La institución educativa implementa mecanismos para evaluar que los niños y adolescentes hayan logrado las competencias definidas en el perfil de egreso⁷ establecido en el currículo nacional.

CRITERIOS A EVALUAR

- La institución educativa establece y define mecanismos institucionalizados de evaluación del logro del perfil de egreso del estudiante del nivel, tomando como referente el perfil de egreso del currículo nacional, regional y la propuesta pedagógica de EIB.
- La institución educativa evalúa el logro de las competencias establecidas en los estándares de aprendizaje de las diferentes áreas del currículo nacional, regional y la propuesta pedagógica de EIB.

Nivel Poco avance	Nivel Avance significativo	Nivel Logrado
<p>La institución educativa diseña orientaciones para evaluar el desarrollo de las competencias del perfil de egreso de los estudiantes al finalizar sus estudios de primaria o secundaria.</p> <p>La institución educativa brinda orientaciones para evaluar periódicamente el desarrollo de las competencias en áreas prioritizadas del currículo nacional.</p>	<p>La institución educativa organiza estrategias e instrumentos para la evaluación del logro del perfil de egreso de los estudiantes al finalizar sus estudios de primaria o secundaria, considerando los estándares de aprendizaje del currículo nacional en coherencia con el currículo regional.</p> <p>La institución educativa implementa estrategias, técnicas e instrumentos para evaluar periódicamente el desarrollo de las competencias en áreas prioritizadas del currículo nacional, en coherencia con el currículo regional.</p>	<p>La institución educativa planifica e implementa estrategias, técnicas e instrumentos para la evaluación del logro del perfil de egreso de los estudiantes al finalizar sus estudios de primaria o secundaria; considerando los estándares de aprendizaje del currículo nacional y la propuesta pedagógica de EIB. Los resultados se utilizan para implementar mejoras institucionales.</p> <p>La institución educativa implementa estrategias, técnicas e instrumentos para evaluar periódicamente el desarrollo de las competencias en todas las áreas de los niveles de primaria o secundaria del currículo nacional, en coherencia con el currículo regional y la propuesta pedagógica de EIB.</p>
<p>Fuentes de verificación sugeridas: PCI, perfil de egreso, plan de seguimiento del perfil de egreso del estudiante del nivel, instrumentos de evaluación, registros, actos de evaluación, informes de los niveles de desempeño alcanzados, actas de reuniones, registros fotográficos, audio, videos, prueba de diagnóstico al inicio, pruebas estandarizadas periódicas, prueba de salida, cuestionario, análisis documental, consulta a actores claves, tasa de aprobación y desaprobación.</p>		

ESTÁNDAR 18: Seguimiento a egresados

La institución educativa evidencia mecanismos de seguimiento a egresados.

CRITERIOS A EVALUAR

- La institución educativa implementa estrategias para conocer el nivel de satisfacción de los padres de familia, estudiantes y autoridades de la comunidad en relación a la formación recibida para incorporar acciones de mejora.
- La institución educativa, en coordinación con instituciones de la comunidad, implementa estrategias de seguimiento de egresados al concluir el nivel educativo evaluado para retroalimentar el quehacer pedagógico e institucional.
- La institución educativa entrega el diploma de egresado, con mención en un área técnica, de acuerdo a la demanda laboral de la localidad, a los estudiantes que concluyen satisfactoriamente el nivel secundario EIB³

Nivel Poco avance	Nivel Avance significativo	Nivel Logrado
<p>La institución educativa mantiene vínculo con algunos estudiantes egresados y tiene información general sobre el grado de satisfacción de la formación brindada en EIB.</p> <p>La institución educativa obtiene información general sobre la situación de algunos egresados.</p> <p>La institución educativa entrega el certificado de estudios a los estudiantes que hayan concluido de manera satisfactoria el nivel secundario.</p>	<p>La institución educativa organiza estrategias de recojo de las opiniones de los estudiantes egresados o sus familias sobre el nivel de satisfacción de la formación brindada en EIB.</p> <p>La institución educativa recoge las opiniones de los egresados o sus familias, sobre la situación de los estudiantes (inserción en el siguiente nivel educativo, inserción laboral, otros).</p> <p>La institución educativa entrega a los estudiantes, que hayan concluido de manera satisfactoria el nivel secundario EIB, el certificado de estudios y el diploma de egreso con mención en un área técnica, de acuerdo a la demanda laboral de la localidad y a los procedimientos establecidos.</p>	<p>La institución educativa organiza y aplica estrategias de recojo y análisis de las opiniones de los estudiantes egresados, sus familias y autoridades comunales sobre el nivel de satisfacción de la formación brindada en EIB.</p> <p>La institución educativa, en coordinación con instituciones de la comunidad, realiza estudios sobre opinión de los egresados, sus familias y autoridades comunales referente a la situación de los estudiantes (continuación de su trayectoria educativa, inserción en el siguiente nivel educativo, inserción laboral, otros)</p> <p>La institución educativa entrega oportunamente a los estudiantes, que hayan concluido de manera satisfactoria el nivel secundario EIB, el certificado de estudios y el diploma de egreso con mención en un área técnica⁸, de acuerdo a la demanda laboral de la localidad y a los procedimientos establecidos.</p>
<p>Fuentes de verificación sugeridas: Plan de estudios, manual de procedimientos, reporte de encuestas de satisfacción, registro de datos de egresados, registro de certificados y diplomas, registro fotográfico, de audio y video, Guía de seguimiento a egresados, estudios, diagnósticos, entrevistas y encuestas.</p>		

13 Art. 35 de la Ley General de Educación.

Anexo 5

PARTICIPANTES DEL I TALLER DE FORTALECIMIENTO DE CAPACIDADES EN AUTOEVALUACIÓN QUISPICANCHI, CUSCO. JULIO 2015

N.º	II. EE. EIB*
1	IE Luis Vallejos Santoni
2	IE 50544- Señor de la Exaltación
3	IE Túpac Amaru II
4	IE 50533 Atapata
5	IE 50715 Llachi
6	IE Inicial Niño Jesús de Praga
7	IE Inicial 1072 Lloqueta
8	IE 501344 Primaria Ccasapata
9	IE 50912 Cuyuni
10	IE Rosa de América
11	IE 50558 Parccocalla
12	IE José Carlos Mariátegui – Quiquijana
13	IE 51030 - Urcos
14	IE 50765 – Sallicancha
15	IE 50547 – Accocunca
16	IE 50535 – Huarahuara
17	IE 50976 – Lloqueta
18	IE 50554 – Pacchanta
19	IE 50550 – Pampacancha
20	IE 501432 – Kumincancha
21	IE 50854 – Patapallpa
22	IE 50492 – Ocongate
23	IE 50477 – Andahuaylillas
24	IE 50827 – Piñipampa
25	IE 50536 - Ccoñamuro
26	IEI 626 – Cusipata
27	IE 50495 – Ccapana
28	IE 50501 – Umuto
29	IE José María García García – Umuto
30	IE 50977 – Andamayo
31	IE 50472 Corazón de Fátima
32	IE San Francisco de Asís

*Participaron también algunas II.EE. que no eran EIB.

Anexo 6

PARTICIPANTES DEL II TALLER DE FORTALECIMIENTO DE CAPACIDADES EN AUTOEVALUACIÓN CUSCO. OCTUBRE 2015

N.º	IE EIB	DIRECTOR/A
1	IE 50715 Llachi	Flora Cumpe Quispe
2	IE 501344 Primaria Ccasapata	Maribel Figueroa Díaz
3	IE 50912 Cuyuni	Freddy Achahuanco
4	IE 50547 – Accocunca	Edgar Quispe Saire
5	IE 50976 – Lloqueta	Juan Cchahuantico
6	IE 50554 – Pacchanta	Rogelio Peralta Serrano
7	IE 50550 – Pampacancha	Mery Paccori Quispe
8	IE 501432 – Kumincancha	Roberto Yanci Yucra
9	IE 50535 – Huarahuara	Edgar Alvarez Villalobos
10	IE 50492 – Ocongate	Rosa Valenzuela
11	IE 50536 - Ccoñamuro	Roberto Challco Puma
12	IE 50495 – Ccapana	Wilquens Silvio Monzón Quispe
13	IE 50504 – Umuto	Victoria Salas Cruz
14	IE 50977 – Andamayo	Jhon Valenzuela
15	IE 50796 – Yanacancha	Miguel Challco Conza
16	IE 50553 – Marampaqui	Bartolomé Layme CCanahuaura
17	IE 50552 – Huacatino	Laura Meza
18	IE 50719 - Tinke	Nancy Rojas Quispe
19	IE 50765 - Sallicancha	Georgima Cárdenas

Anexo 7

PARTICIPANTES DEL I TALLER DE CAPACITACIÓN AMAZONAS. 1 Y 2 DE SEPTIEMBRE

N.º	NOMBRES Y APELLIDOS	INSTITUCIÓN EDUCATIVA	CARGO
01	Eliseo Tiinch Ramírez	N.º 16705 Urakusa	Director
02	Virginia Paukai Sebastián	N.º 16705 Urakusa	Docente
03	Dora Wipio Shikiu	N.º 16705 Urakusa	Docente
04	Celina Orrego Weepiu	N.º 16705 Urakusa	Docente
05	Leonard Orrego Weepiu	N.º 16705 Urakusa	Docente
06	Eulogio Shimpo Mamantui	N.º 16300 Seasmi	Director
07	Gastelo Catan Huamico	N.º 16300 Seasmi	Docente
08	Rebeca Dekentai Arévalo	N.º 16300 Seasmi	Docente

Anexo 8

PARTICIPANTES DEL I TALLER DE CAPACITACIÓN CUSCO 7/09/2016

N.º	NOMBRES Y APELLIDOS	INSTITUCIÓN EDUCATIVA	CARGO
01	Victoria Salas Cruz	N.º 50504 Umuto	Directora
02	Edson López Alanoca	N.º 50504 Umuto	Docente
03	Miguel Ángel Montalvo Ccanchi	N.º 50504 Umuto	Docente
04	Edgar Álvarez Villalobos	N.º 50535 Huarahuara	Director

Anexo 9

PARTICIPANTES DEL II TALLER DE CAPACITACIÓN AMAZONAS. 29-30/09/2016

N.º	NOMBRES Y APELLIDOS	INSTITUCIÓN EDUCATIVA	CARGO
1	Eliseo Tiinch Ramírez	N.º 16705 Urakusa	Director
2	Virginia Paukai Sebastián	N.º 16705 Urakusa	Docente
3	Dora Wipio Shikiu	N.º 16705 Urakusa	Docente
4	Celina Orrego Weepiu	N.º 16705 Urakusa	Docente
5	Leonard Orrego Weepiu	N.º 16705 Urakusa	Docente
6	Eulogio Shimpo Mamantui	N.º 16300 Seasmi	Director
7	Gastelo Catan Huamico	N.º 16300 Seasmi	Docente
8	Rebeca Dekentai Arévalo	N.º 16300 Seasmi	Docente
9	Delfino Buya Ampam	N.º 16300 Seasmi	Docente
10	Santiago Manuin Mayan	SAIPE-IPEDHP	Acompañante

Anexo 10

PARTICIPANTES DEL II TALLER DE CAPACITACIÓN CUSCO 13-14/10/2016

N.º	NOMBRES Y APELLIDOS	INSTITUCIÓN EDUCATIVA	CARGO
1	Darwin Abel Revollar Ramirez	IE N.º 50504 Umuto	Docente
2	Miguel Ángel Montalvo Ccanchi	IE N.º 50504 Umuto	Docente
3	Victoria Salas Cruz	IE N.º 50504 Umuto	Directora
4	Justina Quispe Casa	IE N.º 50535 Huarahuara	Docente
5	Mirían Sinthia Casa Apaza	IE N.º 50535 Huarahuara	Docente
6	Edgar Álvarez Villalobos	IE N.º 50535 Huarahuara	Director
7	Elena Flores Aymachoque	IE N.º 50535 Huarahuara	Docente
8	Clorinda Espinoza arias	UGEL Quispicanchi	Especialista EIB

Anexo 11
PARTICIPANTES DEL III TALLER DE CAPACITACIÓN
EN SANTA MARÍA DE NIEVA-AMAZONAS
4-5/11/2016

N.º	NOMBRES Y APELLIDOS	INSTITUCIÓN EDUCATIVA	CARGO
1	Eliseo Tiinch Ramírez	N.º 16705 Urakusa	Director
2	Virginia Paukai Sebastián	N.º 16705 Urakusa	Docente
3	Dora Wípío Shikiu	N.º 16705 Urakusa	Docente
4	Celina Orrego Weepiu	N.º 16705 Urakusa	Docente
5	Leonard Orrego Weepiu	N.º 16705 Urakusa	Docente
6	Eulogio Shimpo Mamantui	N.º 16300 Seasmi	Director
7	Gastelo Catan Huamico	N.º 16300 Seasmi	Docente
8	Rebeca Dekentai Arévalo	N.º 16300 Seasmi	Docente
9	Delfino Buya Ampam	N.º 16300 Seasmi	Docente
10	Bertha Año Huaman	UNICEF	Especialista EIB
11	Santos Pintado Estela	DIGEIBIRA	Coordinador regional
12	Efraín Tii Impi	UGEL	ASPI
13	José Rene Espejo Tiwi	UGEL	Especialista primaria

Anexo 12

PARTICIPANTES DEL III TALLER DE CAPACITACIÓN EN ANDA HUAYLILLAS-CUSCO. 10-11/11/2016

N.º	NOMBRES Y APELLIDOS	INSTITUCIÓN EDUCATIVA	ARGO
1	Darwin Abel Revollar Ramirez	IE N.º 50504 Umuto	Doce nte
2	Miguel Ángel Montalvo Ccanchi	IE N.º 50504 Umuto	Docente
3	Victoria Salas Cruz	IE N.º 50504 Umuto	Directora
4	Rosa Maria Taracaya Molina	IE N.º 50535 Huarahuara	Docente
5	Mirian Sinthia Casa Apaza	IE N.º 50535 Huarahuara	Docente
6	Edgar Álvarez Villalobos	IE N.º 50535 Huarahuara	Director
7	Elena Flores Aymachoque	IE N.º 50535 Huarahuara	Docente
8	Clorinda Espinoza arias	UGEL Quispicanchi	Especialista EIB
9	Madeliene Nuñonca Lupo	DEIB-DIGEIBIRA	Especialista EIB
10	Rocío Úrsula Valdez Torres	DEIB-DIGEIBIRA	Coordinadora Pedagógica
11	Aristides Sevillanos Ninancuro	DEIB-DIGEIBIRA	Coordinador Pedagógica

Anexo 13

PARTICIPANTES DEL I Y II TALLER DE CAPACITACIÓN CUSCO JUNIO Y SEPTIEMBRE 2017

N.º	NOMBRES Y APELLIDOS	INSTITUCIÓN EDUCATIVA	CARGO
1	Edgar Alvarez Villalobos	IE N.º 50535 Huarahuara	Director
2	Justina Quispe Casa	IE N.º 50535	Docente
3	Elena Flores Aymachoque	IE N.º 50535	Docente
4	Rosa Taracaya Molina	IE N.º 50535	Docente
5	Roxana Torres Farfan	IE N.º 50535	Docente
6	Cesar Orue Pareja	IE N.º 50535	Docente
7	Martha Ortiz Molin	IE N.º 50535	Docente
8	Juan Quispe Quispe	IE N.º 50535	Presidente
9	Frank Ayme Champi	IE N.º 50535	Estudiante
10	Victoria Salas Cruz	IE N.º 50504 Umuto	Directora
11	Darwin Abel Revollar Ramirez	IE N.º 50504	Docente
12	Ademir Cana Cancho	IE N.º 50504	Docente
13	Carlos Huilcahuaman Zuñiga	IE N.º 50504	Docente
14	Bertha Quispe Ramos	IE N.º 50504	Docente
15	Vicente Quispe	IE N.º 50504	Presidente
16	Victoria Vasquez Quispe	IE N.º 50504	Madre de familia
17	Valerio Huaman Huaman	UGEL Quispicanchi	Especialista EIB
18	Mariano Magdalena Aynu H.	Municipalidad CP Huarahuara	Registrador civil
19	Simon Tecsi Mesicano	Municipalidad CP Huarahuara	Alcalde

Anexo 14

PARTICIPANTES DEL I Y II TALLER DE CAPACITACIÓN AMAZONAS. JUNIO Y OCTUBRE 2017

N.º	NOMBRES Y APELLIDOS	INSTITUCIÓN EDUCATIVA	CARGO
1	Gastelo Catán Huanico	IE 16300 Seasmi	Director
2	Juan Cruz Micayo Angiam	IE 16300	Docente
3	Miguel Shimpo Juwan	IE 16300	Docente
4	Rosemary Ploc Tenazoa	UGEL Condorcanqui	Especialista Ed. comunitaria, ambiental y EIB
5	Leonidas Tiinch Ramirez	E 16705 Urakusa	Director
6	Leonard Orrego Weepiu	IE 16705	Docente
7	Himeneo Orrego Weepiu	IE 16705	Docente
8	Milton Orrego Weepiu	Comunidad Urakusa	Apu
9	Valerio Orrego Weepiu	APAFA	Padre de familia
10	Abner Ventura Weepiu	IE 16705	Brigadier general
10	Celina Orrego Weepiu	IE 16705	Docente

Anexo 15

PARTICIPANTES DEL TALLER CALLAZA-PUNO. 12-13/07/2017

N.º	NOMBRES Y APELLIDOS	INSTITUCIÓN EDUCATIVA	CARGO
1	Yudy Apaza Peralta	IE N.º 70248	Directora
2	Norma Mollinedo Cervantes	IE N.º 70248	Docente
3	Jose Toma Huarahuara	IE N.º 70248	Docente
4	Rolando Caljaro Castillo	UGEL Chucuito	ASPI
5	Remigio Onofre Laura	UGEL Chucuito	ASPI
6	Edgar Quispe Chambi	DIGEIBIRA	Coordinador Regional
7	Wenceslao Tintaya Quispe	UGEL Chucuito	Especialista EIB
8	Raul Quispe Birreos	Red educativa Huacullani	Coordinador
9	Timoteo Cauna Mucho	Comunidad Callaza	Padre de familia
10	Timoteo Chambilla Ladino	Comunidad Callaza	Padre de familia

N.º	NOMBRES Y APELLIDOS	INSTITUCIÓN EDUCATIVA	CARGO
11	Wilson Cauna Chambilla	Comunidad Callaza	APAFA
12	Willian Mamani mamani	UGEL Chucuito	Gestor local
13	Lelia Nina salazar	IE N.º 70248	Profesora
14	Pastor Ticona Chalco	DIGEIBIRA	Especialista Pedagógico Regional
15	Delia Chambilla Quispe	Comunidad Callaza	Vicepresidente
16	Luisa Mendoza Mendoza	Comunidad Callaza	Madre de familia
17	Sabina Crena Chambilla	Comunidad Callaza	Madre de familia
18	Julia Ventura Gutiérrez	Comunidad Callaza	Madre de familia
19	Denilzon Kleber	IE N.º 70248	Alcalde escolar
20	Armando Cruz Apaza	IE N.º 70248	Personal administrativo
21	Luis Caira Huanca	DIBEIBIRA	Especialista Pedagógico Regional
22	Nepatali Chambilla Cauna	APAFA	Vicepresidente
23	Gerardo Llaocol Gauna	Comunidad Callaza	Presidente
24	Porfirio Alitpa Cauna	Comunidad Callaza	Teniente alcalde
25	Juan Amca Huarahuara	IE N.º 70248	Vice presidente
26	Agustin Cauna Paredes	Comunidad Callaza	Teniente
27	Daniel Sanga Calamullo	UGEL Chucuito	ASPI
28	Nicolasa Gonzalo Acero	UGEL Chucuito	ASPI
29	Alan Jimenez Mamani	UGEL Chucuito	ASPI
30	Longina Mamani Quispe	UGEL Chucuito	ASPI

Anexo 16

PARTICIPANTES DEL TALLER CARUMAS-PUNO. 12-13/07/2017

N.º	NOMBRES Y APELLIDOS	INSTITUCIÓN EDUCATIVA	CARGO
1	Bona Pineda Serruto	IE N.º 70168	Directora
2	Agustin Mamani Cruz	IE N.º 70168	Docente
3	Sebastiana Jallasi Quispe	IE N.º 70713	Docente
4	Darwin Aycayo Bermejo	IE N.º 70168	Docente
5	Florentino Capia Cama	IE N.º 70713	Director
6	Valentin Huallpa Ayna	IE N.º 70168	Padre de familia
7	Edgar Quispe Chambi	DIGEIBIRA	Coordinador regional
8	Luzmila Ñaca Merma	IE N.º 70168	Docente
9	Tatiana Palli Far	IE N.º 70168	Padre de familia
10	Antonia Ramos Flores	IE N.º 70168	Padre de familia
11	Lino Condori Sosa	IE N.º 70168	Padre de familia
12	Dora Anquise Torres	RER Ayrumas Carumas	ASPI inicial
13	Vicenta Mamani Lorenzo	RER Ayrumas Carumas	ASPI lengua aimara
14	Rosa Ccopa Ccama	RER Ayrumas Carumas	ASPI personal social y CA
15	Pastor Ticona Chalco	DIGEIBIRA	EPR
16	Yaned Flores Cahuana	UGEL Puno	Especialista EIB
17	Luis Caira Huanca	DIGEIBIRA	EPR
18	Hector Maquera Ticona	RER Ayrumas Carumas	ASPI matemática
19	Carmen Chipana Choque	RER Ayrumas Carumas	ASPI castellano
20	Dina Paquita Flores	IE N.º 70168	Madre de familia
21	Vicente Ccopa Ventura	IE N.º 70168	Padre de familia
22	Rene Choque Copari	UGEL Puno	Jefe AGP

Anexo 17

PARTICIPANTES DEL TALLER AYACUCHO

19-20/07/2017

N.º	NOMBRES Y APELLIDOS	INSTITUCIÓN EDUCATIVA	CARGO
1	Norma Candía Porras	IE N.º 38809 Tocas Quesera	Directora
2	Elsa Rojas Mallqui	IE N.º 38809	Docente
3	Ynes Leiva Velásquez	IE N.º 38809	Docente
4	Teófilo Enciso Palacios	Red Santillana y Chaca	Coordinador
5	Raúl Bravo Rodríguez	UGEL Huanta	Especialista
6	Gabriel Gómez Tineo	SINEACE	Coordinador
7	Máximo León Oscco	IE N.º 38542 San Rafael	Director
8	Ana Llactahuaman Rodríguez	IE N.º 38542	Docente
9	Zosimo Huaranca Chacchi	IE N.º 38542	Docente
10	Hilda Cutti Cutti	IE N.º 38542	Docente
11	Feliciano Cconislla Taca	Comunidad San Rafael	Teniente gobernador
12	Emiliano Jáuregui Huayta	IE N.º 38542	Padre de familia
13	Glicerio Baez Huamán	IE N.º 38542	Personal de servicio
14	Alfredo Sulcaray Quispe	IE N.º 38542	Tesorero APAFA
15	Paulino Sulcaray R.	IE N.º 38542	Presidente APAFA
16	Vianeth Huayllasco Jeri	UPEU	Practicante
17	Jorge Hugo Oré Camasca	UGEL Huamanga	Especialista
18	Gabriel Gómez Tineo	SINEACE	Coordinador de enlace

Anexo 18

PARTICIPANTES DEL TALLER

CALLAZA-PUNO. SEPTIEMBRE 2017

N.º	NOMBRES Y APELLIDOS	INSTITUCIÓN EDUCATIVA	CARGO
1	Yudy Apaza Peralta	IE 70248 Callaza	Directora
2	Norma Mollinedo	Callaza	Docente
3	Armando Cruz Apaza	Callaza	Personal administrativo
4	Teodocio Ventura	Callaza	Padre de familia
5	Julia Ventura	Callaza	Madre de familia
6	Olinda Cauna	Callaza	Madre de familia
7	Nelia Cauna Chambilla	Callaza	Madre de familia
8	Raymundo Cauna	Callaza	Padre de familia
9	Felipa Chambilla	Callaza	Madre de familia
10	Odalia Chambilla	Callaza	Madre de familia
11	Marlene Mamani Anquise	Callaza	Madre de familia
12	Elvira Choquecahua	Callaza	Madre de familia
13	Candelaria Tijutani Cauna	Callaza	Madre de familia
14	Bertha Nina Mendoza	Callaza	Madre de familia
15	Elia Cauna Cauna	Callaza	Madre de familia
16	Juana Nina	Callaza	Madre de Familia
17	Luisa Mendoza	Callaza	Madre de familia
18	Teodora Chambilla	Callaza	Madre de familia
19	Luis Challos Merma	SINEACE-Puno	Enlace
20	Wenceslao Tintaya Quispe	UGEL Chucuito	Especialista

Anexo 19

PARTICIPANTES DEL TALLER

CARUMAS-PUNO. SEPTIEMBRE 2017

N.º	NOMBRES Y APELLIDOS	INSTITUCIÓN EDUCATIVA	CARGO
1	Bona Pineda Serruto	Carumas	Directora
2	Darwin Aycaya Bermejo	Carumas	Docente
3	Jorge Mamani Bailón	Carumas	Administrativo
4	Agustín Mamani Cruz	Carumas	Docente
5	Luzmila Ñaca Merma	Carumas	Docente
6	Carmen Chipana Choque	DIGEIBIRA Red Rural Ayrumas Carumas	ASPI
7	Héctor Maquera Ticona	DIGEIBIRA Red Rural Ayrumas Carumas	ASPI
8	Luis Chalco Merma	SINEACE	Coordinador de enlace
9	Pastor Ticona Chalco	DIGEIBIRA	

Anexo 20 PARTICIPANTES DEL TALLER SAN RAFAEL-AYACUCHO. SEPTIEMBRE 2017

N.º	NOMBRES Y APELLIDOS	INSTITUCIÓN EDUCATIVA	CARGO
1	Gabriel Cconislla Quispe	San Rafael	Presidente de la Directiva APAFA
2	Alfredo Sulcaray Quispe	San Rafael	Tesorero APAFA
3	Paulino Sulcaray Rivera	San Rafael	Presidente APAFA
4	Roberto Lope Ortiz	San Rafael	Vicepresidente APAFA
5	Domitila Ortiz Sulcaray	San Rafael	Vicepresidenta APAFA
6	Máximo León Oscco	IE 38542 San Rafael	Director
7	Zósimo Huarancca Chacchi	IE 38542 San Rafael	Docente
8	Hilda Cutti Cutti	IE 38542 San Rafael	Docente
9	Ana Llactahuaman Rodríguez	IE 38542 San Rafael	Docente
10	Gabriel Gómez Tineo	SINEACE	Coordinador Enlace
11	Edgar Valencia Aguilar	DIGEIBIRA	Coordinador Regional
12	Herminio Palomino Villanueva	UGEL	Especialista EIB
13	Haydee Mitma Palomino	DREA	Especialista EIB

Anexo 21

PARTICIPANTES DEL TALLER CALLAZA-PUNO. OCTUBRE 2017

N.º	NOMBRES Y APELLIDOS	INSTITUCIÓN EDUCATIVA	CARGO
1	Yudy Apaza Peralta	IE 70248 Callaza	Directora
2	Norma Mollinedo	IE 70248 Callaza	Docente
3	Armando Cruz Apaza	IE 70248 Callaza	Administrativo
4	Lelia Nina Salazar	IE 70248 Callaza	Docente
5	Daniel Sanga Calamullo	DIGEIBIRA	ASPI
6	Alan Jimenez Mamani	DIGEIBIRA	ASPI
7	Queke Maraza Vilcanqui	DIGEIBIRA	ASPI
8	José Toma Huarahuara	IE 70248 Callaza	Docente
9	Julia Ventura	Callaza	Madre de familia
10	Matilde Cauna	Callaza	Madre de familia
11	Nelia Cauna Chambilla	Callaza	Madre de familia
12	Rubén Cauna	Callaza	Padre de familia
13	Fermina Chambilla	Callaza	Madre de familia
14	Odalia Chambilla	Callaza	Madre de familia
15	Alicia Mamani	Callaza	Madre de familia
16	Olinda Cauna	Callaza	Madre de familia
17	Marlene Mamani Anquise	Callaza	Madre de familia
18	Celestino Chambilla	Callaza	Padre de familia
19	Candelaria Tijutani Cauna	Callaza	Madre de familia
20	Bertha Nina Mendoza	Callaza	Madre de familia
21	Elvira Choquechahua	Callaza	Madre de familia
22	Juana Nina	Callaza	Madre de familia
23	Luisa Mendoza	Callaza	Madre de familia
24	Francisco Mamani	Callaza	Padre de familia
25	Luis Challo Merma	SINEACE Puno	Enlace
26	Wenceslao Tintaya Quispe	UGEL Chucuito	Especialista

Anexo 22 PARTICIPANTES DEL TALLER CARUMAS-PUNO. OCTUBRE 2017

N.º	NOMBRES Y APELLIDOS	INSTITUCIÓN EDUCATIVA	CARGO
1	Bona Pineda Serruto	IE 70168 Carumas	Directora
2	Darwin Aycaya Bermejo	IE 70168 Carumas	Docente
3	Jorge Mamani Bailón	IE 70168 Carumas	Administrativo
4	Agustín Mamani Cruz	IE 70168 Carumas	Docente
5	Luzmila Ñaca Merma	IE 70168 Carumas	Docente
6	Edgar Quispe Chambi	DIGEIBIRA	Coordinador regional

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos a las siguientes personas que contribuyeron de alguna manera con el diseño e implementación de la experiencia y pedimos disculpas a aquellas que han sido omitidas involuntariamente.

DIGEIBIRA-MINEDU: Elena Burga Cabrera / Nora Delgado Diaz / Lucy Trapnell Forero / Margot Sanchez Peralta / Nolberto Juli Laqui/ Humberto León / Valentín Ccasa Champi / Madeleine Nuñonca / Edinson Huamancayo / Richard Soria Gonzales/ Nirma Arellano.

EN AMAZONAS: Edgar Julca Chuquiستا/ Luis Sandoval Lozano / José Alex López / Lucidoro Millán López / Santiago Manuín Mayán / Carmen Quispe Pérez / Moisés Kaikaf / Bertha Año / Santos Pintado.

EN CUSCO: Elías Melendrez Velasco / Saturnino Ñahui Huillca / P. Eddy Fernández Calero, s. j. / Lisbeth Flores / Amparo Vargas / Clorinda Espinoza / Rocío Valdés / Arístides Sevillanos / Mary Ticuña Santiago / Yovana Rossell Mujica / Yngrid Salcedo Zuñiga / Mirja Rojas Sumari.

EN AYACUCHO: Edgar Meneses Gavilán / Leoncio Reyes Benites / Doris Valdivia Santolalla / Joan Huaman Basaldua / Haydee Mitma Palomino / Edgar Valencia / Gabriel Gómez Tineo.

EN PUNO: Juan Arnez Jaén / David Cornejo Mamani / José Vizcarra Fajardo / Luis Caira Huanca / Edgar Quispe / Pastor Ticona / Luis Challos Merma.

Rosa Mujica / Manuel Mestanza / Luis Sánchez.

Los participantes más directos de la experiencia han sido mencionados a lo largo de la sistematización y en los anexos de la misma.

Hacia una propuesta de evaluación para instituciones de educación intercultural bilingüe

Desde 2012 SINEACE suscribe el lema: diversidad como punto de partida, diversidad y calidad educativa con equidad como punto de llegada; y es en el afán por atender a la diversidad cultural y lingüística del Perú que se emprendió desde 2011 un largo camino para lograr, de manera participativa, una propuesta de evaluación pertinente para instituciones educativas interculturales bilingües que, si bien están comprendidas dentro de la educación básica regular, tienen características, necesidades y problemáticas particulares.

El documento que presentamos describe la ruta seguida para alcanzar la propuesta de evaluación específica para instituciones educativas EIB.

SERIE ESTUDIOS Y EXPERIENCIAS



SISTEMA NACIONAL DE EVALUACIÓN,
ACREDITACIÓN Y CERTIFICACIÓN
DE LA CALIDAD EDUCATIVA



PERÚ

Ministerio
de Educación

