



PERÚ

Ministerio
de Educación

- Dirección General de Educación Intercultural, Bilingüe y Rural
- Dirección General de Educación Superior y Técnico-Profesional
 - Dirección de Educación Superior Pedagógica



DISEÑO CURRICULAR EXPERIMENTAL PARA LA FORMACIÓN DE DOCENTES EN LAS CARRERAS DE EDUCACIÓN INICIAL INTERCULTURAL BILINGÜE Y EDUCACIÓN PRIMARIA INTERCULTURAL BILINGÜE

2012

(Capítulos II y III enriquecidos)

Este documento publicado en 2012 ha sido enriquecido en los capítulos II y III en un trabajo conjunto de la Dirección de Educación Superior Pedagógica y la Dirección General de Educación Intercultural Bilingüe y Rural, durante el año 2014.

Asimismo, se ha incluido el cartel de “Currículo y Comunicación: L1 y L2” que había sido omitido en la versión del año 2012 y se ha incluido la modificación de las horas de “Desarrollo de la Comunicación en castellano” y “Desarrollo Humano y Aprendizaje” según la R.D. 037-2014-MINEDU/VMGP-DIGESUTP.

El equipo integrado de las dos direcciones que participó en el enriquecimiento de este documento el año 2014 estuvo constituido de la siguiente manera:

Dirección de Educación Superior Pedagógica (DESP)

Guido PILARES CASAS
Katuska NAVEDA FLORES
Richard HURTADO NUÑEZ
Martha JOO SANTA CRUZ
Nair BURGA REATEGUI
Johnny RAMÍREZ MENDIZABAL
Feliciano JUÑURUCO YAÑAC

Dirección General de Educación Intercultural Bilingüe y Rural (DIGEIBIR)

Oscar CHÁVEZ GONZALES
Lener GUIMARAES VASQUEZ
Wilfredo QUISPE HUAYHUA
Maria Isabel PONCE CAPRISTAN
Gloria TUSE LLASCAHUANGA
Silvia GÓMEZ HUARAMIYURI
Jaime BARRIENTOS QUISPE
Fernando GARCÍA RIVERA
Lucy TRAPNELL FORERO
Martha VILLAVICENCIO UBILLUS
Juan Carlos GONZALEZ GARCIA DE CASTRO
Manuel GRANDEZ FERNANDEZ

ÍNDICE

Contenido

Presentación

CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO

- 1.1. Antecedentes.
- 1.2. Necesidades y demandas de EIB en el contexto actual.
- 1.3. Acuerdos internacionales que orientan la educación.
- 1.4. Bases legales.
- 1.5. Concepción de currículo y enfoques que se asume.
- 1.6. Principios curriculares.

CAPÍTULO II: PERFIL PROFESIONAL DEL EGRESADO

- 2.1. Perfil.
 - 2.1.1 Dimensiones del perfil
 - 2.1.2 Competencia global
 - 2.1.3 Unidades de competencia.
 - 2.1.4 Criterios de desempeño
- 2.2. Perfil profesional del egresado.

CAPÍTULO III: PLAN DE ESTUDIOS

- 3.1. Organización de la carrera.
- 3.2. Estructura del Plan de Estudios.
- 3.3. Carteles:
 - 3.3.1 Área Naturaleza y Sociedad.
 - 3.3.2 Área: Comunicación.
 - 3.3.3 Área: Matemáticas.
 - 3.3.4 Área: Educación.
 - 3.3.5 Área: Promoción y Desarrollo Comunitario.

CAPÍTULO IV: DESARROLLO CURRICULAR

- 4.1. Desarrollo curricular.
- 4.2. Diversificación curricular.
- 4.3. Elaboración de sílabos.
- 4.4. Evaluación de los aprendizajes.

FUENTES BIBLIOGRÁFICAS.

“El auténtico salto cualitativo de nuestro actual sistema de enseñanza consiste en que, por primera vez en la Historia, estamos intentando acabar con la pedagogía de la exclusión para ofrecer una plaza educativa a todos los niños y niñas, cada vez hasta unas edades más avanzadas. La educación obligatoria y gratuita no se detiene ya en el marco de la enseñanza primaria, sino que penetra hasta la educación secundaria...”¹

“En el primer día de clases reiteramos nuestra confianza en los y las docentes del país, todos están a la altura del desafío, que una vez más se la jugarán con compromiso y responsabilidad por los aprendizajes de sus estudiantes. Para ello debemos apoyarlos desde el Estado y la sociedad.”

Mensaje de la Ministra de Educación, Patricia Salas O’Brien,
en el primer día de clases.

¹ ESTEVE ZARAZAGA, José M. *La tercera revolución educativa. Una reflexión sobre nuestros profesores y nuestro sistema educativo en los inicios del siglo XXI*. Introducción. p 2.

PRESENTACIÓN

El Ministerio de Educación (MED) ha asumido el compromiso y los desafíos de garantizar el acceso universal e irrestricto a una educación integral, pública, gratuita y de calidad que promueva la equidad entre hombres y mujeres, afiance los valores democráticos y prepare ciudadanos y ciudadanas para su incorporación activa a la vida social.

La realización de estas intencionalidades conllevó la exigencia de establecer **siete prioridades de política**: **1. Aprendizajes de calidad para todos**: en Lenguaje, Matemática, Ciencia y Ciudadanía; **2. Primera infancia**: niños y niñas menores de cinco años acceden a servicios educativos de calidad; **3. Primera infancia rural**: niñas y niños logran aprendizajes, superando brechas existentes; **4. Respeto a la cultura en el aprendizaje**: niños y niñas quechuas, aimaras y amazónicos aprenden en su propia lengua y en castellano; **5. Desarrollo Magisterial**: formación y desempeño con base en criterios concertados de buena docencia; **6. Nueva gestión**: descentralizada, participativa, transparente y basada en resultados; **7. Educación superior acreditada**: a la que acceden jóvenes de menores ingresos (becas).

En virtud de ello, se han establecido **cuatro procesos clave** para el modelo pedagógico: Desarrollo curricular; reforma de los servicios y de las instituciones educativas; desempeño docente y gestión descentralizada.

La Dirección General de Educación Superior y Técnico Profesional (DIGESUTP) en estrecha coordinación con la Dirección General Intercultural Bilingüe y Rural (DIGEIBIR) y en concordancia con la política educativa y los procesos clave, han puesto en marcha la transformación de la educación comprometiéndose a hacer realidad el lema de “Cambiemos la educación, cambiemos todos”. Uno de ellos está vinculado con la reforma de la formación inicial docente, para lo cual han generado actividades en el marco del programa presupuestal con enfoque por resultados (PpR) orientadas a la revitalización de los Institutos y Escuelas de Educación Superior Pedagógicos públicos estableciendo alianzas con la sociedad civil organizada con el fin de asegurar la calidad con equidad e inclusión en la formación de los maestros que el país necesita.

El presente documento recoge aportes de diversas experiencias de construcción curricular implementadas en el país, las cuales fueron analizadas y consensuadas en el encuentro nacional de IES con carreras EIB, desarrollado en mayo del 2012 y que dio origen a la conformación de Redes IES EIB a nivel nacional.

Ponemos a disposición de los Institutos de Educación Superior Pedagógicos y de los Institutos Superiores de Educación con carreras en Educación Intercultural Bilingüe, el presente Diseño Curricular experimental esperando constituya una oportunidad para -en palabras de Lucy Trapnell²- *abrir espacios para la incorporación de los conocimientos, valores y visiones sobre la realidad, a generar procesos de interacción dialéctica entre su biografía personal, su proceso de formación académica y las demandas y presiones de su contexto laboral*. De este modo, contribuir a la formación profesional, cultural y lingüísticamente pertinente y el desarrollo de la práctica docente acorde con los contextos en los que se inserta la acción pedagógica.

² TRAPNELL, Lucy con CALDERON, Albina y FLORES, River. *Interculturalidad, conocimiento y poder. Alcances de un proceso de investigación-acción en dos escuelas de la Amazonía peruana*. Instituto del Bien Común. Lima, 2008. p. 109.

CAPÍTULO I

MARCO TEÓRICO

1.1 ANTECEDENTES

El Proyecto Educativo Nacional (PEN) plantea diversos desafíos para la transformación educativa, entre ellos, podemos destacar el objetivo estratégico 2, de acuerdo con el cual nuestro país, al 2016, contará con estudiantes e instituciones que logran aprendizajes pertinentes y de calidad.

Para alcanzarlo, entre sus políticas, formula la necesidad de *establecer un marco curricular nacional compartido, intercultural, inclusivo e integrador, que permita tener currículos regionales (...) orientados a objetivos nacionales compartidos, unificadores y cuyos ejes principales incluyan la interculturalidad y la formación de ciudadanos, en la perspectiva de una formación en ciencia, tecnología e innovación*. Asimismo, señala la necesidad de *diseñar currículos regionales que garanticen aprendizajes nacionales y que complementen el currículo con conocimientos pertinentes y relevantes para su medio*.

Durante los últimos años se han desarrollado propuestas curriculares para la formación inicial docente con carrera EIB como la Propuesta Curricular para la formación Docente en la especialidad de Educación Primaria Intercultural Bilingüe por el Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana (FORMABIAP) del ISEP “Loreto” desde 1988, el *Currículo para la formación de profesores en Educación Intercultural Bilingüe - Educación Primaria*, liderado por la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe –DEIB- en diciembre de 2007, que fue construido con la participación de cuatro Institutos de Educación Superior Pedagógicos en el periodo 2005-2006: IESP “Bilingüe” de Yarinacocha – Ucayali; IESP “José Salvador Caveró Ovalle” de Huanta – Ayacucho; IESP “José María Arguedas” de Andahuaylas – Apurímac; y el IESP “Tarapoto” de San Martín.

Asimismo la propuesta de *Diseño Curricular Básico Nacional* para las carreras profesionales de Profesor de Educación Inicial Intercultural Bilingüe y de Profesor de Educación Primaria Intercultural Bilingüe (Lozano y Valiente 2010) instrumentos enriquecidos con los comentarios de los docentes en el blog de Formación Inicial Docente.

1.2 NECESIDADES Y DEMANDAS DE EIB EN EL CONTEXTO ACTUAL³

1.2.1 La Población Indígena

El Perú es un país pluriétnico y multilingüe con 47 lenguas andinas y amazónicas agrupadas en 19 familias lingüísticas⁴. Tal como lo señala el *Estado de la Niñez Indígena en el Perú*, esta pluralidad lingüística y cultural, lejos de ser considerada una riqueza, ha sido ocasión para limitar el desarrollo sostenible, las condiciones de educabilidad y del derecho a una vida más humana; acrecentado las brechas, vulnerabilidad y pobreza entre la población de etnias nativas y los castellano-hablantes (básicamente concentrados en zonas urbanas).

Es así que 4 045 713 personas mayores de tres años de edad aprendieron a hablar en una lengua originaria, esto equivale al 15,7% de la totalidad de la población en ese rango de edad.⁵ De estas personas, el **83%** son quechuas; el **11%**, aimaras; y el **6%** corresponde a la población de los pueblos indígenas amazónicos. Asimismo se identificaron un total de 1 786 comunidades indígenas en 11 regiones del país.

Otros estudios, como el de Escobal y Ponce, refieren que la población indígena bordea el **16%** a nivel nacional, si se considera como criterio de clasificación la lengua materna; sin embargo, supera el **25%** si se clasifica como indígena a toda persona que pertenece a un hogar cuyo jefe y su cónyuge son indígenas (Escobal y Ponce 2010: 11)

Según datos del Censo Nacional de Población y Vivienda 2007, las regiones con mayor población indígena serían: Apurímac, con **61,43%** (quechua); Huancavelica, **56,9%** (quechua); Cusco, **42,45%** (quechua); Puno, **19,74%** (aimara) y **31,17%** (quechua). En la zona amazónica destacan: Amazonas con **18,44%**; Ucayali con **7,59%**; y Loreto con **7,58%** (otra lengua indígena).

³ Para el desarrollo de este aspecto hemos tomado como una de las fuentes principales el texto del MED elaborado por María Ysabel CURAY CRIOLLO *Programa de fortalecimiento en Educación Intercultural Bilingüe para contextos rural bilingüe y monolingüe castellano para docentes formadores de las carreras de Educación Inicial y Educación Primaria*. Lima, 2012. Hemos enriquecido el texto con otros aportes como el realizado por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) y el Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI) *Estado de la Niñez Indígena en el Perú*. Lima, 2010.

⁴ Documento Nacional de Lenguas Originarias del Perú, Ministerio de Educación, 2014.

⁵ Op. Cit. Desagregación restringida de la población según lengua materna hablada, dado que –como señala este estudio- solo considera el quechua, aymara, asháninka y a otra lengua originaria. Dentro de “otra lengua originaria” agrupan a 40 lenguas de la Amazonía peruana.

1.2.2 Situación socioeducativa

El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF 2010) informa que la pobreza alcanza al **78%** de la población indígena de entre 3 y 17 años de edad, cifra muy superior al **40%** de aquellos que tienen el castellano como lengua materna.

La brecha de atraso escolar entre la población infantil quechua y la de lengua castellana aumenta con la edad, de modo que se encuentra una diferencia de **32 puntos porcentuales (35% frente a 67%)** al llegar a los **18 años**. (UNICEF 2010)

En cuanto a la cobertura, del total de estudiantes de educación primaria pública que tienen una lengua materna originaria, solo el **38%** asistió a una institución educativa EIB en el año 2008. (UNICEF 2010).

Los niños y niñas de habla indígena que acceden al inicial es de **62.2%**, en primaria 94.9% y en secundaria es de **69.5%** (Exposición de la Ministra de Educación en el Congreso de la República).

En términos de niveles de logro educativo, en los últimos años aumentó la desigualdad respecto a los aprendizajes experimentados por la niñez urbana y rural. (Resultados de la evaluación censal de estudiantes de 2do grado de primaria en los últimos 5 años).

En comprensión lectora, en el 2010 la brecha urbano rural en niveles de logro alcanzó el **27.9%**. Sólo el **1%** de niños y niñas aimaras, logra los aprendizajes requeridos en su lengua en cuarto grado, los awajun, lo logran solo en un **4.9%**, los quechua en un **6.9%** y los shipibo-conibo, solo en un **4.8%**. **En matemática**, en el 2010 la brecha urbano rural alcanzó el **10.6%**.

En cuanto a la oportunidad para la culminación de los estudios, es la infancia de habla indígena la que predomina en este aspecto con un 53.3% (en habla castellano es de **81.2%**) y **37.7%** los de secundaria. La gran conclusión a partir de estos resultados es: *Sin prioridad rural e intercultural seguimos ampliando la brecha de desigualdad.*

1.2.3. Demanda educativa de la EIB

La Defensoría del Pueblo identificó la existencia de una demanda educativa por la EIB —o demanda potencial educativa— que estaría representada primordialmente por la población de niños, niñas, adolescentes y jóvenes indígenas de 0 a 24 años aproximadamente. Se considera hasta los 24 años de edad por el factor extra edad escolar, acentuado entre las poblaciones indígenas y que es función del MED definir, determinar y calcular con exactitud la demanda de EIB.

Sin embargo, considerando los datos del Censo de Población y Vivienda 2007 y tomando en cuenta a la población indígena de 3 a 24 años de edad, se puede concluir que dicha demanda estaría constituida aproximadamente por **1 494 253** personas: **189 355** de niñas y niños de 3 a 5 años, **424 611** niñas y niños de 6 a 11 años, **365,039** adolescentes de 12 a 16 años y **515 248** jóvenes de 17 a 24 años. Asimismo, si consideramos un promedio de carga docente de 25 estudiantes por profesor; esta cantidad de estudiantes requeriría un aproximado de 60,000 docentes formados en Educación Intercultural Bilingüe en la modalidad básica regular y alternativa. Esto sin considerar a la población indígena no declarada como tal en el último censo de población y vivienda.

Un dato adicional refiere que el 46.0% de los profesores de las escuelas de todo el país denominadas EIB carece de formación en esta especialidad, mientras que el 59.5% de los profesores de las comunidades indígenas de la Amazonía son hispanohablantes o hablan una lengua indígena distinta a la de los niños y niñas con quienes trabajan (Informe Defensorial N° 152. Pág. 236).

1.3 ACUERDOS INTERNACIONALES QUE ORIENTAN LA EDUCACIÓN

A la luz de estos acuerdos de trascendencia mundial, se explicitan conceptos y lineamientos para diseñar el currículo con perspectiva al 2021.

- ✓ **Convenio N° 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes.** Parte VI referida a la Educación y a los medios de Comunicación, en sus artículos 26, 27, 28,29,30 y 31, los estados deben garantizar a los miembros de una población indígena la posibilidad de recibir una educación en igualdad a los del resto de la comunidad nacional, lo cual implica responder a sus necesidades y respetar sus particularidades con relación a su historia, conocimientos, valores y su lengua indígena.

- ✓ **Conferencia Mundial de Jomtien (1990)**, Declaración Mundial sobre Educación para Todos basada en acuerdos y definición de políticas para la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje de los niños, niñas, jóvenes y adultos, como miembros de una sociedad que tenga la responsabilidad de respetar y enriquecer su herencia cultural, lingüística y espiritual común, de proteger el medio ambiente; asimismo trabajar por la paz y la solidaridad internacionales en un mundo interdependiente.
- ✓ **Informe Delors UNESCO (1996)** considera a la educación como un medio de desarrollo para el siglo XXI. Propone cuatro pilares del saber o capacidades que el ser humano debe aprender o desarrollar a través de procesos educativos: Aprender a ser. Aprender a conocer. Aprender a hacer. Aprender a vivir juntos.
- ✓ **Declaración de Bolonia (19 de junio de 1999)** crea un espacio en la Educación Superior orientado al desarrollo de competencias institucionales que respeta plenamente la diversidad de culturas, lenguas, sistemas de educación nacional y la autonomía Universitaria en un contexto de cooperación interinstitucional que contribuya a la profesionalización y acreditación internacional. Lo cual significa la creación de espacios interculturales y de intercambio.
- ✓ **Foro Mundial sobre Educación en Dakar (26 al 28 de abril 2000)** evalúa el cumplimiento de los acuerdos en Jomtien, recoge y asume las propuestas para alcanzar las metas y los objetivos de Educación para Todos (EPT), planteándose entre sus objetivos extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, que además del desarrollo cognoscitivo y psicosocial, deberá impartirse en la lengua materna del niño.

✓ **Declaración del Milenio y los Objetivos de desarrollo del Milenio (2000)**

Entre las prioridades de los Objetivos de Desarrollo del Milenio en América Latina y El Caribe, se señala un gasto público balanceado que beneficie la inversión en el capital humano y la expansión de oportunidades de los pobres y excluidos. Prioridad relacionada con la atención a la igualdad entre géneros en poblaciones excluidas y a las minorías étnicas, dando primacía en las principales a políticas educativas que garanticen igualdad de acceso y oportunidades en las intervenciones educacionales⁶.

Un desafío del Objetivo 2 de los ODM en el Perú es cerrar brechas: regionales, rural/urbana, pobreza y género. Porque a pesar de los logros alcanzados, *“la asociación entre área rural y pobreza afecta negativamente el término de la educación primaria. La tasa de conclusión de las niñas y los niños pobres extremos de 12 a 14 años de edad, es 32,3 puntos porcentuales menor que entre la población no pobre; en el grupo de 15 a 19 años, es 13,2 puntos más baja”*⁷; donde están incluidos los grupos étnicos.

Igualmente, Naciones Unidas en el Informe del 2007 sobre los avances de los objetivos del desarrollo del milenio, escribe: *se prevé que el cambio climático tenga un grave impacto a nivel económico y social, lo que impedirá el progreso hacia estos objetivos.* Garantizar la sostenibilidad del medio ambiente tiene como desafío para el Perú, *“Incorporar los principios del desarrollo sostenible en las políticas y los programas nacionales y revertir la pérdida de recursos del medio ambiente”*⁸. Lo cual se expresa en los currículos en el Sistema Educativo mediante *los contenidos transversales y actividades “orientados a la conservación y uso racional del ambiente y los recursos naturales, así como de patrones de conducta y consumo adecuados a la realidad ambiental nacional, regional y local”*⁹

Para lograr un desarrollo humano sostenible, Naciones Unidas recomienda fomentar y trabajar programas integrales para el desarrollo humano, especialmente en las áreas de educación y salud. En este sentido, este currículo debe asumir los retos de educar para mejorar los niveles de calidad de la educación, salud y de vida de los pueblos originarios, y garantizar la sostenibilidad del ambiente.

✓ **Declaración Conjunta: IV Reunión de Ministros de Educación del Foro de Cooperación Asia-Pacífico (APEC - Junio 2008).**

Los Ministros de Educación de las 21 Economías que conforman el Foro de Cooperación Asia-Pacífico, reconocen la necesidad de que nuestros sistemas educativos se esfuercen especialmente para asegurar la equidad y la inclusión social (A. 11) y asumen la responsabilidad de mejorar el sector promoviendo el conocimiento, entendimiento, la diversidad,

⁶ Objetivos de Desarrollo del Milenio en América Latina y El Caribe: Retos, Acciones y Compromisos. Enero 2004

⁷ Informe sobre el cumplimiento de los ODM en el Perú. Resumen Ejecutivo: 2008

⁸ OP.CIT: Resumen Ejecutivo 2008

⁹ ART. 3 (3.2) de Ley N° 28611, Ley General de Medioambiente.

una cultura de paz y educación de calidad para la región, declarando como **componentes sistémicos claves del cambio educativo**: Calidad docente e instrucción; Estándares y Evaluaciones; Recursos y Herramientas; y Políticas e Investigación.

- ✓ **Propuesta De Metas Educativas e Indicadores para el año 2021.** *La educación que queremos para la generación de los bicentenarios.* (OEI, 2010).

Meta General 2. Lograr la igualdad educativa y superar toda forma de discriminación en la educación.

Meta específica 3. Prestar apoyo especial a las minorías étnicas, poblaciones originarias y afrodescendientes, a las alumnas y al alumnado que vive en zonas urbanas marginales y en zonas rurales, para lograr la igualdad en la educación.

Meta específica 4. Garantizar una educación intercultural bilingüe de calidad a los alumnos pertenecientes a minorías étnicas y pueblos originarios.

1.4 BASES LEGALES

- ✓ Ley N° 28044, Ley General de Educación.
- ✓ Reglamento de Educación Básica Regular - Nivel Primario
- ✓ Ley N° 27818, Ley para la Educación Bilingüe Intercultural.
- ✓ Ley N° 29062, Ley de la Carrera Pública Magisterial.
- ✓ Ley N° 28740, Ley del Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa-SINEACE y su Reglamento, aprobado por D.S. 018-ED –2007
- ✓ Ley 29394, Ley de Institutos y Escuelas de Educación Superior y su reglamento aprobado por D.S.
- ✓ N° 004-2010-ED.
- ✓ Ley 29735, Ley que regula el uso, preservación, desarrollo, recuperación, fomento y difusión de las lenguas originarias del Perú.
- ✓ Lineamientos de política de la Dirección General de Educación Intercultural Bilingüe y Rural.

Planes Nacionales

- ✓ Plan Nacional de Educación para Todos 2005-2015, Perú: “Hacia una educación de calidad con equidad”
- ✓ Proyecto Educativo Nacional (PEN) al 2021, aprobado mediante R. S. N° 001-ED-2007.

1.5 CONCEPCIÓN DE CURRÍCULO Y ENFOQUES QUE SE ASUMEN.

La educación ocupa un espacio importante en la vida de los niños y niñas durante su proceso de socialización, bien reconocida, por cierto, es la influencia que ejercen los grupos etarios, los medios de comunicación e Internet, la vida en la comunidad, entre otros aspectos. A ello se suma la preocupación frecuente en la formación de los maestros directamente relacionada con el qué deben aprender los futuros docentes, es decir, qué capacidades se desarrollarán en vía de tener futuros peruanos interculturales, autónomos y con pensamiento crítico.

En todo proceso educativo es inevitable el planteamiento por el currículo. Entendido como un proyecto de acción o praxis que debe transformar conciencias de los actores educativos y del contexto social y cultural, el currículo refleja la sociedad en la cual queremos vivir.

El Diseño Curricular experimental que presentamos asume los siguientes enfoques:

1.5.1. Currículo con enfoque intercultural crítico

La interculturalidad es un principio rector del sistema educativo peruano. Por lo tanto, la educación de todos los peruanos y todas las peruanas en los diversos niveles y modalidades, debe ser intercultural. Ésta promueve el DISEÑO CURRICULAR EXPERIMENTAL PARA LA FORMACIÓN DE DOCENTES EN LAS CARRERAS DE EDUCACIÓN INICIAL INTERCULTURAL BILINGÜE Y EDUCACIÓN PRIMARIA INTERCULTURAL BILINGÜE, PAGINA 8 DE 96

reconocimiento y respeto de las identidades sociales y culturales, y considera la diversidad cultural como una riqueza a la que aportan, en diálogo democrático, todos los pueblos y comunidades culturales y lingüísticas del país¹⁰.

La educación intercultural debe ser para todos y todas, indígenas y de otras tradiciones culturales, para las zonas rurales y las zonas urbanas. Sin embargo, no persigue los mismos fines para todos los contextos. No se puede ni se debe aplicar un mismo tipo de educación intercultural en todo el sistema educativo, ésta debe ser diversificada, abierta, flexible e integradora de la diversidad. La educación intercultural debe ser heterogénea en su aplicación, más no en su concepción¹¹.

La implementación de la educación intercultural a nivel de todo el sistema educativo nacional se debe hacer mediante un sistema descentralizado y participativo de gestión. El proceso de descentralización de la gestión educativa tiene que ser progresivo hasta lograr un justo equilibrio entre los órganos centrales y los órganos regionales. Se debe empezar desde una estrategia masiva: simultáneamente implementando la interculturalidad en los diferentes niveles de la EBR (Inicial, Primaria y Secundaria) en zonas rurales de alta densidad indígena y en zonas urbano-marginales de fuerte presencia de migrantes andinos y amazónicos.

En ese sentido del diseño curricular experimental está enmarcado en una **interculturalidad crítica** que no sólo reconozca, tolere o incorpore lo diferente dentro de la matriz y estructuras establecidas, sino que implique gestar en las estructuras coloniales de poder: retos, propuestas, procesos y proyectos desde la diferencia; así mismo, supone re-conceptualizar y re-fundar estructuras sociales, epistémicas y de existencias que ponen en escena y en relación equitativa lógicas, prácticas y modos culturales diversos de pensar, actuar y vivir en un permanente diálogo democrático entre todos los pueblos y comunidades culturales y lingüísticas del país en un marco de equidad y justicia social.

Por lo mismo, para hacer de la interculturalidad crítica una práctica educativa, es necesario que los formadores y futuros docentes asuman un nuevo rol y cambio de actitudes, de tal manera que coadyuven a implementar una educación pertinente a la realidad cultural, social y lingüística del país que contribuya a la eliminación de la discriminación, los prejuicios, estereotipos y el racismo que no ayudan a un diálogo intercultural¹²

Por otro lado, la educación intercultural bilingüe es un proceso de planificación e implementación de dos o más culturas y lenguas que se encuentran en contacto. Éstas son desarrolladas en un determinado ámbito escolar con el objetivo de producir conocimientos y afirmar a los jóvenes, niños y niñas en su identidad cultural a través de su lengua y en su cultura originaria.

Se busca desarrollar competencias relacionadas al desarrollo oral, lector y productor de textos, tanto en lengua materna como en una segunda lengua. El conocimiento, la reflexión y el ejercicio de sus derechos y el cumplimiento de sus obligaciones. Fortalecer y practicar la relación hombre-naturaleza y deidades, práctica de valores interculturales; reciprocidad, la correspondencia y la complementariedad.

La educación intercultural bilingüe, para su efectivo desarrollo, requiere de maestros y maestras que tengan conocimiento y dominio de una lengua materna/originaria y una segunda lengua, así como estrategias metodológicas para la enseñanza de ambas lenguas.

a. La interculturalidad en el tratamiento de los contenidos curriculares de las diferentes áreas:

Supone desarrollar los contenidos de las diferentes áreas tomando en cuenta los conocimientos, valores, historias y prácticas de las diversas culturas. Es importante que al tratar cada tema, cada contenido, nos preguntemos de qué manera se expresa y se concibe dicho concepto o tema en las culturas locales, y cuáles son los aportes que nos plantean otras culturas y la ciencia.

De ahí la necesidad que el currículo incorpore y considere los saberes de las culturas locales (conocimientos, prácticas, técnicas, valores e historias) de manera paralela, articulada, combinada y/o complementada con los saberes de otras culturas y de la ciencia. El enfoque intercultural nos plantea el reto de construir una propuesta

¹⁰ Lineamientos de Política de la Educación Bilingüe (RD No 175-2005).

¹¹ TUBINO, Fidel *"Las prácticas discursivas sobre la interculturalidad en el Perú de hoy. Propuesta de lineamientos para su tratamiento en el sistema educativo peruano"*. Consultoría encargada por la Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural. Lima, 2004.

¹² DIGEIBIR. Documento de trabajo *"Hacia una escuela Marca Perú EIB"* Lima, 2012.

curricular en la que se exprese la diversidad a través de la exploración de las visiones, categorías, conocimientos y valores de las culturas locales, y que todo ello contribuya a la formación de personas que, además de estar identificadas con su cultura y su medio natural, tengan una visión global de las demandas y las potencialidades del país en su conjunto, lo que les permitirá desarrollar una educación pertinente y de calidad con concepciones y/o modos distintos de ver el mundo.

Por ello creemos que la formación de los maestros debe considerar tanto los conocimientos producidos por las culturas locales en relación con los valores, tecnologías, saberes de diverso tipo, historias, estrategias de aprendizaje y enseñanza como los conocimientos acumulados y sistematizados por la cultura occidental y la ciencia, principalmente los vinculados a las ciencias sociales y a la pedagogía.

b. Las estrategias de enseñanza y aprendizaje considerando la diversidad

Cada vez se hace más evidente que las formas de enseñanza y aprendizaje no son neutras, y que están estrechamente vinculadas a aspectos culturales. Muchas de las estrategias que la pedagogía moderna propone para los distintos niveles del sistema educativo resultan siendo insuficientes y poco efectivas para el logro de los aprendizajes con algunos tipos de alumnos provenientes de determinados contextos, por mucho que se apliquen siguiendo todos los pasos y recomendaciones de los expertos. Es por ello que los procedimientos metodológicos y la didáctica que se propone a los futuros docentes para su trabajo con los niños (y la que se usa con ellos mismos en la formación docente) deben ser también revisados a la luz de las patrones de aprendizaje y socialización vividos en su medio sociocultural.

Como lo demuestran algunas investigaciones sobre la influencia de la cultura en el aprendizaje, las diferencias entre culturas no son solo de conocimientos, sino que también incluyen las destrezas y los valores que se fomentan en ellas, las mismas que varían en función de las necesidades y los medios de vida de la comunidad (Rogoff, 1993; Cole, 1996). Al respecto, la experiencia del FORMABIAP, institución formadora de maestros indígenas de la Amazonía peruana, puede ayudar a la reflexión cuando señala:

...dicha herencia sociocultural (la de los estudiantes) influye tanto en las formas de concebir, categorizar y conceptuar la realidad, como en la percepción que tienen sobre el aprendizaje, su manera de abordarlo y el valor que le atribuyen al acto de construir nuevos conocimientos en los diferentes niveles de la formación escolar. (1997: 140)

Los procesos de socialización vividos por los estudiantes cuando niños en sus contextos familiares, así como sus experiencias escolares, tienen una repercusión directa en su manera de concebir el aprendizaje y la enseñanza. La forma en que asumen su formación profesional y en que asumirán su futura labor docente está marcada por estas experiencias.

Con ello no se pretende dejar de lado los métodos y técnicas de aprendizaje provenientes de distintas experiencias y corrientes pedagógicas del mundo, pero es necesario, por un lado, diversificarlas y recrearlas, y, por otro, incorporar otros procedimientos de aprendizaje que provengan de la cultura local.

Es necesario formar docentes con capacidades para crear nuevas y pertinentes formas de conducir los procesos de aprendizaje que puedan hacer frente a los desafíos de la descentralización y participar en la construcción de los proyectos educativos regionales, locales e institucionales y así aportar al país.

c. Las actitudes y la interrelación con los otros

En sociedades como la peruana, caracterizadas por relaciones de desigualdad e injusticia, donde se viven situaciones de conflicto que vuelven más difíciles la comunicación y el diálogo entre las personas puesto que es difícil para muchas asumir que existen distintas maneras de pensar, de entender, explicar y hacer las cosas, se asume la interculturalidad crítica para construir relaciones equitativas y dialógicas con personas de distintas tradiciones socioculturales; una convivencia intercultural y de interrelaciones con el otro. Se busca la transformación de la sociedad, sobre la base del respeto a la diversidad y la ciudadanía diferenciada. Se busca suprimir las asimetrías por métodos políticos, no violentos.

Por ello es importante desarrollar en los futuros maestros una forma diferente de actuar y de relacionarse en un país tan diverso sociocultural y lingüísticamente: una forma que asegure la disposición de comprender y asumir las diferencias como una manera de enriquecerse individual y colectivamente.

Desarrollar una educación intercultural implica un cambio en las actitudes de los diferentes actores de la educación, en la manera de relacionarse con los otros y de distribuir y asumir los roles en la institución educativa.

En suma, la formación de maestros con enfoque intercultural se orienta a las necesidades de cada individuo, de cada grupo sociocultural y del país, y busca la formación de personas identificadas con su cultura, con autoestima individual y social, con actitudes de respeto hacia los que tienen otros conocimientos y formas de ser y de vivir, y capaces de recoger los aportes de esas culturas para enriquecer la suya y mejorar las condiciones de vida de su pueblo en todos los aspectos.

1.5.1.1 La construcción de la propuesta de formación docente en EIB

El Ministerio de Educación, a través de la Dirección General de Educación Superior y Técnico Profesional – DIGESUTP-, dispone que la Dirección de Educación Superior Pedagógica –DESP- en coordinación con la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe –DEIB- dependencia de la Dirección General de Educación Intercultural Bilingüe y Rural –DIGEIBIR- formule el marco curricular nacional y los lineamientos curriculares para las carreras docentes de Educación Intercultural Bilingüe a partir de la elaboración del marco curricular nacional para la formación inicial docente.

La descentralización obliga a diseñar nuevas formas de participación en la construcción de las propuestas pedagógicas, más aún en la educación superior, en un proceso que va desde lo particular y específico a lo general, y que tiene los lineamientos de política nacional como referentes que orientan la educación en el país.

En virtud de ello, tanto DESP como DEIB han promovido la co-construcción de la presente propuesta desde la consulta a las Instituciones de Educación Superior con carreras docentes en EIB, diseño que ha sido enriquecido con los aportes de dichas instituciones.

1.5.1.2 Precisiones sobre la interculturalidad en el contexto de las actuales políticas educativas del MED¹³

La EIB supone dos dimensiones, la intracultural y la intercultural, en el contexto de asimetría existente entre la cultura y lengua predominante del país respecto de las lenguas y culturas de las comunidades indígenas y las poblaciones rurales.

La intraculturalidad es el fortalecimiento de la identidad cultural en el marco de un proyecto de desarrollo de las comunidades. Es un campo problemático que requiere clarificación. No significa el énfasis escolar en el aprendizaje de una cultura detenida en el tiempo, sino la integración de la institución educativa en el proceso de construcción identitario de las comunidades indígenas, procurando fortalecer el valor y usos de la lengua y los saberes comunitarios.

También la escuela urbana requiere estar integrada a los procesos de desarrollo de sus territorios y cumpliendo un papel en el proceso identitario de las comunidades y sociedades locales, con su acción pedagógica y educativa. Sin embargo, esto no ocurre en las ciudades con contextos de habla castellana. La intraculturalidad refiere, entonces, a una problemática que atañe tanto a la escuela EIB rural e indígena así como a la escuela urbana monolingüe castellana respecto al proceso cultural y al proyecto de desarrollo en el entorno social y territorial.

La interculturalidad está referida al reconocimiento de la diversidad y a las culturas andina, amazónica y afro descendiente y a la afirmación de un proyecto de país en que se superan las relaciones asimétricas entre poblaciones y culturas, y se construye una sociedad democrática basada en relaciones de equidad y de respeto a la diferencia.

Intraculturalidad e interculturalidad son, entonces, dos dimensiones de un mismo proyecto educativo, cultural y político compartido nacionalmente que significa democracia y configuración de una identidad nacional constituida desde la diversidad. De este modo, la docencia y la institución educativa tienen que reconfigurarse

¹³ MED. *Programa de fortalecimiento en Educación Intercultural Bilingüe para contextos rural bilingüe y monolingüe castellano para docentes formadores de las carreras de Educación Inicial y Educación Primaria*. CURAY, María Ysabel. Lima, 2012. pp. 45-46.

en coherencia con esta perspectiva intercultural de doble dimensión, y atender las especificidades de cada contexto y cada comunidad.

1.5.1.3. Experiencias inclusivas trabajadas desde la DESP con IESP que forman docentes en las carreras EIB en ámbitos andinos y amazónicos

La política educativa del MED, a partir del año 2006, estableció nuevas condiciones para la selección de los postulantes en los procesos de admisión, fijando en catorce (14) la nota mínima aprobatoria para el ingreso a las Instituciones de Educación Superior a partir del año 2007.

Esta norma significó insuficiente oferta de docentes EIB, razón por la que en 2010, la DESP, incorporó un correctivo al elaborar un Programa de Nivelación Académica en las competencias básicas para brindar oportunidades de acceso a la Educación Superior a los estudiantes con vocación para la carrera profesional de Educación Intercultural Bilingüe; para lo cual formuló una propuesta a fin de organizar las actividades pedagógicas de nivelación, de manera que los estudiantes involucrados puedan afianzar las competencias y tengan la posibilidad de ingresar a la etapa de la Educación Superior para atender las necesidades de una educación intercultural bilingüe pertinente.

En el 2011 se flexibilizó aún más la norma y participaron diez IES públicos que incorporarán a 157 estudiantes a la formación inicial docente en las carreras de Educación Intercultural Bilingüe.

A partir de esta experiencia, el Ministerio de Educación, en el marco de las políticas para el aseguramiento de la calidad y de atención a la diversidad, aprobó, mediante R. D. N° 0183_2012-ED, emitida por la Dirección General de Educación Superior y Técnico Profesional (DIGESUTP) las Orientaciones para el Programa de Fortalecimiento de Capacidades, dirigido a los y las jóvenes que ingresan a las carreras docentes en los Institutos y Escuelas de Educación Superior de formación docente públicos y privados, con la finalidad de fortalecer las capacidades comunicativas y lógico-matemáticas, desarrolladas en la Educación Básica.

Asimismo, en 2010 se inicia la construcción de las propuestas de Diseño Curricular Básico Nacional para las carreras de Educación Inicial Intercultural Bilingüe y Educación Primaria Intercultural Bilingüe, los cuales fueron materia de consulta a través del blog; las sugerencias son consideradas también en la elaboración del presente documento.

1.5.2 Currículo con enfoque reflexivo crítico.

La formación inicial docente tiene que estar articulada a la construcción de una profesionalidad docente reflexiva y crítica en el Marco del Buen Desempeño Docente. La experiencia muestra la necesidad de que el escenario de la formación sea el mismo espacio en el que el/la docente ejerce su función. El proceso de aprendizaje en esta perspectiva de formación articula cuatro aspectos: **la reflexión de la práctica, la investigación de los problemas pedagógicos, la producción de saber pedagógico y la transformación de las prácticas de enseñanza.**

En ese sentido, el futuro docente debe ser reflexivo crítico: cuestiona el por qué y para qué de la educación, investiga y devela significados, promueve la construcción de sentidos a favor de la equidad y la justicia social. Transforma o re-construye su identidad, su relación con el saber, con su sentido ético y sobre todo fortalece su autonomía profesional y pensamiento crítico.

El logro de finalidades y metas educativas atendiendo a estos criterios supone repensar y transformar la escuela, pues se trata de un cambio de modelo. Tenemos aún una escuela pensada desde un criterio de homogeneidad y de cohesión nacional con base en un patrón cultural único, necesitamos construir una escuela diseñada y organizada desde la diversidad cultural y lingüística de país.

1.5.3 Currículo con enfoque por competencias

La tendencia mundial actual hacia una formación profesional más integral y con desempeños más eficientes es el principal sustento para diseñar currículos con base en competencias. Éstas han sido definidas y asumidas de diversas maneras, desde un simple saber hacer que pone énfasis en la conducta observable y verificable de los individuos (enfoque conductista) o un saber referido a las funciones laborales requeridas en el desempeño de una ocupación o cargo (enfoque funcionalista), hasta el saber adquirido con la participación activa de la persona en su propio aprendizaje (enfoque constructivista) y un saber complejo que integra un saber hacer, un saber conocer y un saber

ser, implicando una actuación integral de la persona para analizar y resolver problemas del contexto en distintos escenarios (enfoque sistémico complejo).

En concordancia con este último enfoque, se asume que las competencias son procesos complejos de desempeño con idoneidad, en determinados contextos, que permiten una actuación responsable y satisfactoria, demostrando la capacidad de hacer con saber y con conciencia sobre las consecuencias de ese hacer en el entorno.

Son procesos complejos de desempeño porque, ante determinadas situaciones, comprometen la actuación e interacción de diversas dimensiones del ser humano (cognoscitiva, motriz, afectivo, volitiva, valorativa, etc.) y del contexto, de tal manera que se aborda el desempeño de manera integral.

La idoneidad refiere el nivel de calidad que se espera con el logro de la competencia. No se trata, por tanto, de un simple *saber hacer*, se trata de hacerlo bien, lo cual implica un *saber conocer* (saber con plena conciencia y conocimiento de lo que se hace) y un *saber ser reflexivo* (*asumiendo la responsabilidad de las consecuencias del propio desempeño*).

De esta forma, las competencias evidencian la puesta en práctica de recursos tales como conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes, los cuales posibilitan un modo de funcionamiento integrado de la persona en el que se articula y le proveen de la posibilidad de tomar decisiones pertinentes en diversas situaciones.

Un currículo por competencias se define en función a las áreas que lo integran y se evalúa en función a criterios de desempeño específicos.

1.5.4 Construcción sociocultural del currículo

La construcción sociocultural del currículo tiene como base la participación de los docentes y de diversos actores socioeducativos en la elaboración, implementación y desarrollo curricular en función a las demandas y necesidades educativas nacionales, regionales, locales e institucionales.

Dentro de este contexto el currículo es una estructura generadora de prácticas a partir de un proceso activo de reconstrucción del conocimiento, orientado en la experiencia compartida entre profesor, alumnos y comunidad así como entre los mismos alumnos, incluyendo conocimientos e historias de vida, expectativas e intereses. Esta perspectiva flexible es contextualizada a las condiciones locales como búsqueda de opciones y alternativas de solución a problemas concretos y de desarrollo personal y societal. Desde este enfoque la evaluación se orienta en la recreación y desarrollo de conocimientos y experiencias y no en la reproducción literal de los mismos.

Los principales autores que aportan a esta concepción son:

- ✓ Lawrence Stenhouse (a fines de los 70) desde Inglaterra defiende la idea de currículum como **construcción social**, negociación constante de los actores socioeducativos.
- ✓ En esta misma línea, César Coll (1987) enfatiza la idea de **currículum abierto**, que constantemente tiene que alimentarse de la práctica pedagógica, desde una concepción constructivista de los aprendizajes.
- ✓ P. Jackson (1991) y E. Eisner (1979) llaman la atención sobre la existencia del **“currículum oculto”** (lo que de facto transmite la escuela sin ser declarado o explicitado y que más bien en muchos casos contradice al currículum explícito)
- ✓ E. Eisner, distingue además del **currículum implícito** u oculto, el **currículum nulo** (lo que la escuela no enseña) y el **currículum explícito** (planes y programas).
- ✓ José Gimeno Sacristán (1989) en España, enfatiza la idea de currículum no **neutro**, un currículum como **praxis**, expresión de la función socializadora de la escuela.
- ✓ Paulo Freire (1973) y otros, defienden la idea de **currículum pertinente** a las necesidades sociales y la realidad cultural de los países tercer mundistas. *“El verdadero aprendizaje va más allá de la conquista de las letras; aprender significa alcanzar la estructura dinámica, conquistar nuestro propio ser. ... La educación habrá de ser transformada, en último término, en un medio de aprender a vivir viviendo”*.

En esta perspectiva es una evidencia creciente la importancia de la participación de los pueblos indígenas en el diseño, planificación y ejecución de propuestas de diversificación curricular y contextualización, el fortalecimiento del principio de cooperación así como el reconocimiento de la investigación interdisciplinaria promoviendo el desarrollo de las

lenguas y los conocimientos indígenas, desde una perspectiva intercultural (documentos de congresos regionales, nacionales e internacionales de EIB).

El concepto de “allin kawsay” - el buen vivir, vida armónica – o “sumaq kawsay” - vivir bonito – (Viteri Gualinga, Carlos, 2005) en este proceso participativo es elaborado principalmente como filosofía de vida de las culturas andinas y amazónicas, y adquiere una importancia central de orientación pedagógica en la formación de profesores de educación primaria intercultural bilingüe.

El “allin kawsay” parte de conceptos básicos: la relación con el entorno, los valores humanos y la visión de futuro. El conocimiento transmitido a través de las generaciones es el sustento del “allin kawsay”.

Sus fundamentos son el desarrollo de identidad, capacidades, destrezas y valores imprescindibles para los procesos productivos expresados en la espiritualidad, solidaridad y reciprocidad. El “allin kawsay” está en permanente construcción frente al desafío del crecimiento urbano, de los procesos migratorios y, en consecuencia, de reflexión de conceptos de desarrollo y pobreza¹⁴, ésta entendida como una situación de indigencia material y monetaria así como de reducción de las bases locales de subsistencia. El “allin kawsay” no es ajeno a las transformaciones que se producen a través de una propuesta de recreación de sus principios *“adoptando dinámicas económicas y conocimientos exógenos y adaptándolos a las exigencias y realidades actuales y futuras, sin sacrificar las bases locales de subsistencia y al contrario optimizando su manejo, y fortaleciendo las capacidades autónomas e interdependientes de resolución de necesidades”* (Viteri Gualinga, Carlos, 2005: 29-30).

En esta cita está implícita la idea de que el “allin kawsay” reconoce la importancia de los factores exógenos en su propia reconstrucción desde la familia y el espacio local hasta el contexto más amplio de estructuras regionales y nacionales dentro de un concepto de convivencia en base a la solidaridad en la construcción y realización de objetivos comunes.

En la diversificación del currículo de formación de profesores de educación inicial intercultural bilingüe y de educación primaria intercultural bilingüe, se asume el principio del “allin kawsay” para su contextualización y puesta en práctica en las sesiones de aprendizaje, además de promover reacciones propicias al cambio desde propuestas propias a través de la comunicación y del intercambio de conocimientos y experiencias en el fortalecimiento de actitudes y aptitudes a la creación de innovaciones.

1.5.5 Enfoque de género.

La educación es un proceso de construcción de aprendizajes y de socialización de los individuos, a través de ella se desarrolla modos de ser de generación en generación, se fomenta el proceso de estructuración del pensamiento y de las formas de expresión, estimula la integración y la convivencia grupal.

Los primeros años de vida del ser humano son esenciales en su formación integral, puesto que el desarrollo de la inteligencia, la personalidad y el comportamiento social en las personas ocurre más rápido durante esos años (Rivero 1998). El proceso de desarrollo de las competencias y capacidades en los niños, niñas y adolescentes se caracteriza por la influencia de los estímulos culturales y condiciones externas provenientes de los agentes educativos, y de los medios y por factores internos de la persona que aprende: estado nutricional, maduración neurológica, estados emocionales y procesos endocrinos¹⁵.

En este sentido los futuros docentes EIB deben incorporar en su vida personal y profesional como práctica social la equidad de género en todo contexto y muy especialmente en aquellos donde la mujer ha sido invisibilizada puesto que, la categoría de género siendo una construcción social e histórica da cuenta de la distinción social entre hombres y mujeres basada en la diferenciación sexual y al mismo tiempo devela la discriminación de la que muchas mujeres han sido objeto durante años por el simple hecho de serlo, limitando así el acceso a la igualdad en todas las esferas de la vida social, económica y política que como derecho jurídico universal inalienable de las personas¹⁶les corresponde.

Es así que el Currículo experimental EIB tiene como finalidad un enfoque de equidad de género que; a) Cuestiona cualquier forma de dominación, violencia, estereotipos o modelos que intentan hegemonizarse desde lo masculino o femenino, b). Asuma que los roles de varón y mujer están configurados de acuerdo a la cosmovisión de las diversas culturas que coexisten en nuestro país (siempre y cuando estos no afecten a los derechos fundamentales de las

¹⁴ Viteri Gualinga, Carlos (2005) utiliza el concepto 'mutsui' – palabra quechua de la región amazónica del Ecuador – para definir un estado de pobreza circunstancial, transitoria. En los Andes Centrales se conoce la voz 'waqcha' para definir al pobre de bienes, sin parientes (Perroud, Clemente, (1970).

¹⁵ DCN

¹⁶ El enfoque de género, una perspectiva necesaria en la reforma curricular de la educación inicial y preescolar. Instituto Nacional de las Mujeres. www.inmujeres.gob.mx

personas). c). Una equidad de género construida en la intersubjetividad, en el aula de clase como espacio privilegiado y durante todas las interacciones sociales.

1.5.6 Modelo pedagógico

Dentro del concepto de flexibilidad, el modelo pedagógico del currículo de formación docente para EIB en el proceso de diversificación curricular, promueve una estrategia de construcción participativa en los institutos superiores pedagógicos de las regiones andina y amazónica. Esto significa que diversificar el currículo para la carrera profesional de profesores de educación inicial y primaria intercultural bilingüe, incluye:

- a. El aprendizaje como un proceso dinámico que tiene como protagonista al sujeto que aprende. Aprendizaje es un proceso de construcción personal de saber, saber hacer, saber estar, querer hacer. Se produce por aproximación al contenido desde los conocimientos previos, experiencias e intereses elaborado por DINEIB. Desde una perspectiva global e intercultural un objetivo del aprendizaje es reconocer que existe diversidad de respuestas para resolver un problema.
- b. El perfil del docente con base en el desarrollo de habilidades en el manejo de instrumentos pedagógicos orientados al acompañamiento del aprendizaje intercultural bilingüe, con uso de lenguaje no discriminatorio y respetuoso con las diferencias; a la evaluación del proceso de aprendizaje así como su participación en la promoción comunal con iniciativas y espíritu emprendedor.
- c. El desarrollo de competencias desde un enfoque sistémico e integral de conocimientos, habilidades, destrezas motoras, actitudes y valores, que contribuyen en el desempeño responsable, innovador y eficaz en el manejo de las actividades cotidianas así como de actuar con tolerancia en una sociedad cada vez más compleja y diversa,
- d. La interculturalidad y su tratamiento pedagógico con un enfoque de fortalecimiento de la identidad cultural, la ciudadanía intercultural, la autoestima, del respeto de los conocimientos, valores, las prácticas y técnicas de las culturas locales, del desarrollo de una actitud de apertura a la diversidad cultural, a diferentes perspectivas del conocimiento y de valores así como las demandas de los avances tecnológicos y de la comunicación, tomando en cuenta los objetivos del milenio y los Derechos Humanos,
- e. El logro de la capacidad comunicativa mediante el uso de una metodología adecuada que parte de la lengua materna, enseñando primero en ella la lectura y la escritura, y del castellano con metodología de segunda lengua a partir de las habilidades lingüísticas desarrolladas en la lengua materna. En ambos casos se espera que un individuo sea capaz de comprender, interpretar y producir textos, así como argumentar y desarrollar opiniones propias en diferentes ámbitos temáticos y de experiencias.
- f. Esta metodología comprende el desarrollo del tratamiento de la información y competencia digital y promueve que ambas lenguas se utilizan como instrumentos de educación a través de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es necesario, sin embargo, identificar situaciones específicas de la diversidad de lenguas al interior de la institución superior. A fin de lograr un adecuado manejo de las lenguas. Así, en la región andina se trata del manejo de dos lenguas: quechua-castellano, aimara-castellano, kawki-castellano o de tres lenguas quechua-aimara-castellano en el altiplano puneño. En cambio, en la región amazónica, por ejemplo en el IESP "Bilingüe" de Yarinacocha, se encuentran 16 lenguas distintas y con diferente grado de conocimiento por parte de los estudiantes, lo cual exige un determinado tratamiento de lenguas durante la carrera¹⁷,
- g. La investigación desde una práctica continua de observación, reflexión y de métodos de análisis, orientada al proceso de socialización y formas de aprendizaje de la comunidad, así como de resolución de problemas del proceso educativo, de la indagación y la aplicación de los conocimientos adquiridos en diversas situaciones. El "Modelo Curricular para la Formación y Profesionalización Docente en Educación Bilingüe Intercultural" (1992 – 1993) introduce la importancia de la investigación durante la carrera de profesor de educación bilingüe intercultural. El Diseño Curricular que se generalizó a partir del año 2000 se caracteriza igualmente por ser un currículo que introduce la investigación desde el inicio de la formación y propicia un contacto temprano del estudiante con la realidad a través de la práctica,
- h. La práctica profesional temprana, como base del futuro desempeño como profesor de educación inicial intercultural bilingüe o de primaria intercultural bilingüe, tomando en cuenta valores, competencias y habilidades que los niños y niñas han desarrollado en su familia y comunidad, su relación con el aprendizaje de nuevos conocimientos y su aplicación en la resolución de problemas concretos de su comunidad, región y país en el marco de la globalización e internacionalización,

¹⁷ Elena Burga (2006) propone algunas sugerencias con base en la creación de espacios específicos tomando en cuenta los niveles de conocimiento y manejo de las respectivas lenguas.

- i. Los carteles de áreas desde una perspectiva de correlación de áreas, bajo el criterio de desarrollo de competencias, valores y actitudes, toma en cuenta la interrelación entre realidad vivida, teoría y práctica educativa a lo largo de la carrera. Dentro de este contexto el plan de estudios es elaborado con base en el principio de necesidades, expectativas y demandas de aprendizaje tomando en cuenta su contextualización y aplicación de los conocimientos adquiridos, la evaluación y el acompañamiento pedagógico desde una perspectiva de análisis y seguimiento de las metodologías en relación con los resultados de avances y dificultades en el proceso de aprendizaje y desarrollo de competencias a través de indicadores específicos, orientados a su vigencia y coherencia con la estructura curricular tomando en cuenta el contexto donde se aplica.

En este contexto, es necesario tomar en cuenta, desde una perspectiva intercultural, la implementación de las innovaciones dentro de la diversificación curricular en relación con las necesidades locales orientadas al desarrollo individual, familiar, comunal, regional y nacional dentro de un mundo cada vez más complejo y de rápidos cambios en el conocimiento, la investigación científica y aplicada, la técnica y las tecnologías de la comunicación así como, en consecuencia, en las demandas laborales.

En el caso específico de la EIB en Perú, el modelo pedagógico que se propugna a través de la aplicación de la diversificación curricular, revaloriza la formación de la persona humana que implica la formación ciudadana, ética, democrática, responsable, solidaria, capaz de promover una cultura de vida y de respeto a la diversidad, con capacidad de discernimiento y sentido crítico, en constante búsqueda de alternativas para la solución de problemas, favorece el trabajo en equipo, la articulación entre la práctica y la teoría, promueve la reflexión permanente del accionar del docente en el campo educativo, características claves para desenvolverse con éxito en el contexto social respectivo. Esto implica revisar y reconstruir el concepto de EIB articulado con la diversificación curricular, un proceso en construcción permanente, orientado entre otros, a las aspiraciones de aprendizaje, al fortalecimiento de la identidad y al ejercicio de la vida laboral.

1.5.7 El Currículo como proceso antes que como producto

El currículo es entendido como una construcción flexible y permanente de un proceso educativo, tanto a nivel macro como a nivel micro, como un proceso de adaptación de la propuesta educativa a las necesidades del educando, su comunidad y el país. Los nuevos currículos combinarán orgánicamente ciencia y cultura, docencia e investigación, cultivarán en los estudiantes la sensibilidad creativa, permitirán su vinculación a la actividad investigativa y fomentarán la interdisciplinariedad.

De acuerdo con Stenhouse (1984) el currículo se define como una propuesta educativa en sus principios y características esenciales, pero siempre abierta al examen crítico y capaz de ser inscrita en la práctica. El currículo se construye en un proceso en el que intervienen varios actores desde el diseño (currículo explícito) hasta las experiencias de aprendizaje que desarrollan los estudiantes (currículo real).

El currículo es una selección cultural producto de múltiples prácticas: pedagógicas, administrativas y políticas. Expresa la función social y cultural de la Institución Educativa (Gimeno Sacristán, José, 2002).

Por tanto, el desarrollo curricular se asume principalmente como un proceso en el cual el conjunto de actores socioeducativos en la institución de formación docente concretizan la construcción del Proyecto Curricular a través de acciones de programación, organización, puesta en práctica y evaluación de los componentes curriculares haciéndolos más pertinentes, relevantes y significativos para el aprendizaje de los futuros docentes.

En virtud de ello, el Diseño Curricular experimental, al incorporar el enfoque por competencias, asume los procesos de enseñanza-aprendizaje como oportunidades para desencadenar las potencialidades de los estudiantes, de manera que sean cada vez más autónomos y conscientes de sus logros y dificultad es para superarlas y alcanzar mejores niveles de dominio. Todo lo cual supone entender la educación superior como proceso para alcanzar mejores niveles de desarrollo y lograr las competencias profesionales.

La Dirección de Educación Superior Pedagógica estructura el Diseño Curricular experimental para la carreras profesionales de Educación Inicial Intercultural Bilingüe y Educación Primaria Intercultural Bilingüe orientado a los jóvenes que ingresan en el 2012, en el marco de las políticas de descentralización y regionalización, en particular, referido a la cuarta política para el quinquenio en el sector Educación, es por ello que urge contribuir a que los niños y niñas quechuas, aimaras y amazónicos aprenden en su propia lengua y en castellano, desde su cultura, superando las brechas existentes.

1.6 PRINCIPIOS CURRICULARES

1.6.1 . Participación y flexibilidad

Se asume un Modelo de Proceso orientado hacia la mayor participación de los actores socioeducativos y una mayor flexibilización del currículo que facilite la diversificación de las propuestas curriculares con fines verdaderamente innovadores, de acuerdo con las necesidades de cada contexto en particular, sin perder de vista los lineamientos de política educativa nacional.¹⁸

El Modelo de Proceso concibe el currículo como un proyecto a experimentar en la práctica; plantea el trabajo colaborativo de los profesores en su elaboración y realización; sostiene que éstos no son simples aplicadores de propuestas que otros construyen, sino que al desempeñarse como investigadores de su propia práctica pedagógica aportan a la construcción de propuestas pertinentes.

Este modelo se concretiza en un marco de desarrollo educativo descentralizado orientado al fortalecimiento de la autonomía social (local, regional) y la autonomía institucional, pedagógica y administrativa. En este caso se trata de defender una idea de autonomía que no es desintegración social ni ejercicio liberal de la profesión docente, sino que tiende a crear propuestas de conjunto.

1.6.2 Mediación del aprendizaje

La promoción de aprendizajes significativos requiere de un profesor que asuma el rol de mediador efectivo de este proceso. Ello implica la necesidad de formar un docente investigador y conocedor de la realidad educativa y la diversidad social y cultural de la región que actúa como **mediador de cultura** (innovando y aportando a la construcción de nuevas identidades en concordancia con las demandas y necesidades de un entorno cambiante y los desafíos del mundo globalizado). Un docente mediador entre los significados, saberes, sentimientos, valoraciones y conductas de los estudiantes y la comunidad donde labora y la cultura global. Así, el docente re-contextualiza el currículo oficial y aporta a la creación, selección y organización del conocimiento escolar.

1.6.3 Reflexión en y desde la práctica para la reconstrucción social

Un profesor aplica la meta cognición cuando auto reflexiona permanentemente sobre su quehacer y con base en ello innova y mejora su práctica. Desde la perspectiva de formación docente de “reflexión desde la práctica”, el profesor es considerado un profesional autónomo, capaz de reflexionar críticamente sobre y en la práctica cotidiana para comprender tanto las características específicas de los procesos de enseñanza y aprendizaje como el contexto en que la enseñanza tiene lugar, de modo que su actuación reflexiva facilite el desarrollo autónomo y emancipador de quienes participan en el proceso educativo¹⁹. Lo anterior, supone la preparación del futuro docente como constructor de currículo, el cual se alimenta permanente de la práctica con una actitud investigativa e innovadora. Esto es, un profesional reflexivo que asume su práctica como espacio de diálogo desde la acción, más que como espacio de aplicación de teorías y técnicas, lo cual le permite cambios, ajustes, desaprender para aprender.

El docente adquiere un rol protagónico en los procesos de diseño, desarrollo, aplicación y evaluación del currículo más pertinente a los alumnos y al contexto sociocultural de la escuela, teniendo como referente los marcos de las políticas educativas nacionales.

Según Stenhouse, no puede haber desarrollo curricular sin desarrollo profesional del docente, concebido éste, fundamentalmente no como una previa preparación académica, sino como un proceso de investigación, en el cual los profesores sistemáticamente reflexionan sobre su práctica y utilizan el resultado de su reflexión para mejorar la calidad de su propia intervención.

En esta nueva visión se le asigna al profesor un rol imprescindible, un papel activo tanto en la construcción curricular como en la aplicación, teniendo como base la investigación y reflexión constante sobre la propia práctica, para perfeccionarla, lo cual es, además, un medio para que el docente desarrolle su profesionalismo.

1.6.4 Evaluación con énfasis formativo

La evaluación se entenderá como un proceso reflexivo formativo. Complementariamente, desde el constructivismo, se valora la evaluación como una herramienta que permite reconocer el error y aprender de él (el participante del proceso educativo no se limita a repetir o replicar lo aprendido, sino que lo recrea y reelabora). En este sentido, se resalta la importancia de los actores socioeducativos como activos procesadores y constructores de saberes y

¹⁸ Contreras José (1997). La Autonomía del Profesorado. Ediciones Morata Madrid. España

¹⁹ *Ibidem*: Pág.423

prácticas en relación con su entorno. El formador, el currículo y las estrategias docentes son instrumentos que ayudan a ese proceso.

Implica comprender la evaluación como parte de los procesos de enseñanza-aprendizaje, ya que se puede utilizar para brindar información a los participantes de un proceso educativo acerca de aquello en lo que están avanzando y en lo que están fallando y, a la vez, sirve para tomar decisiones pedagógicas adecuadas de acuerdo con los problemas detectados. Así la evaluación, se transforma en un indicador de avance en el proceso de aprendizaje.

Capítulo II

Perfil Profesional Del Egresado

2.1 El perfil

El perfil es el conjunto de competencias que los estudiantes deben desarrollar durante el proceso de formación docente. Se constituye en un referente para los formadores que acompañan el proceso y para los que tienen la responsabilidad de asumir decisiones de política educativa.

Reúne las intencionalidades y aspiraciones que orientan la Formación Inicial considerando, los principios y objetivos de la educación superior y las demandas locales, regionales, nacionales y mundiales a la profesión docente. Se estructura en dimensiones, competencias globales, unidades de competencia y criterios de desempeño.

Se enmarca en los siguientes enfoques:

- ✓ **Humanista:** propicia una educación que fomente el desarrollo y crecimiento integral del ser humano para que se involucre como agente activo en la construcción de una sociedad donde confluyan la paz, la libertad y la solidaridad universal; un profesional que se forme bajo un marco nacional e internacional, a través del estudio de problemas mundiales contemporáneos, retos cruciales para la humanidad; respeto a los derechos humanos, protección del ambiente y promoción de la cooperación entre naciones.
- ✓ **Intercultural:** concibe la diferencia como una cualidad que implica comprensión y respeto recíproco entre distintas culturas; así como una relación de intercambio de conocimientos y valores en condiciones de igualdad, aportando al desarrollo del conocimiento, de la filosofía y cosmovisión del mundo y a las relaciones que en éste se establecen entre diferentes actores, en diferentes circunstancias. Permite asumir una conciencia crítica de la propia cultura y afrontar en mejores términos la globalización y mundialización.
- ✓ **Ambiental:** plantea el desarrollo sostenible desde la ética de la responsabilidad y solidaridad que debe existir entre los seres humanos y entre éstos y el resto de la naturaleza, es decir, desde una óptica intra e intergeneracional, desde una línea biocéntrica. Según este enfoque, la "comunidad ética" se entiende como una comunidad que se interesa no sólo por el hombre (antropocentrismo) sino por los seres vivos en su conjunto, sin descuidar la naturaleza inanimada.
- ✓ **De equidad e inclusión:** se basa en la igualdad esencial entre los seres humanos, la cual se concretiza en una igualdad real de derechos y poderes socialmente ejercidos. Reconoce la necesidad de igualdad de oportunidades en el acceso y permanencia; exige trato de calidad sin distinción de etnia, religión, género u otra causa de discriminación.
- ✓ **Cultura de paz y respeto a los derechos ciudadanos:** supone un cambio de mentalidad individual y colectiva desde las aulas, en las que el profesor promueve la construcción de valores que permitan una evolución del pensamiento social; con un respeto irrestricto a la democracia, a los derechos humanos, a la libertad de conciencia, de pensamiento, de opinión, al ejercicio pleno de la ciudadanía y al reconocimiento de la voluntad popular; que contribuye a la tolerancia mutua en las relaciones entre las personas, entre las mayorías y minorías y en el fortalecimiento del Estado de Derecho".

El perfil se estructura en dimensiones, competencias globales, unidades de competencia y criterios de desempeño.

2.1.1 Dimensiones:

Son esferas de actuación en las que los estudiantes encuentran oportunidades para desarrollar y fortalecer las competencias requeridas para su formación profesional. Este perfil está organizado en las tres siguientes:

- a. **Dimensión personal:** propicia la profundización en el conocimiento de sí mismo, la identificación de motivaciones, potencialidades y necesidades de desarrollo personal y profesional. Plantea a los estudiantes el reto de asumir una identidad que los caracterice como persona única e irrepetible, producto de su historia personal y social, orientando la elaboración de su proyecto de vida, y el compromiso por ejecutarlo en un marco de principios y valores que den cuenta de su calidad ética y moral en su desempeño personal.
- b. **Dimensión profesional pedagógica:** implica el dominio de contenidos pedagógicos y disciplinares actualizados de su área de desempeño y la adquisición permanente de nuevas habilidades, capacidades y competencias profesionales en la perspectiva de gestionar eficientemente aprendizajes relevantes para la inserción exitosa de los alumnos en la educación, el mundo laboral y en los procesos y beneficios del desarrollo humano y social. Requiere del dominio de la lengua materna de los niños y niñas de parte del (de la) profesor(a) a fin de lograr una relación comunicativa y de confianza con ellos.
- c. **Dimensión socio comunitaria:** fortalece el convivir armónico, buscando el bien común y el desarrollo de la identidad institucional, local, regional y nacional a través del desarrollo de habilidades sociales y práctica de valores en diferentes espacios de interacción. Propicia la formación ciudadana, la participación autónoma, responsable y comprometida en el proceso de descentralización y consolidación del sistema democrático, afirmando el sentido de pertenencia e identidad, para contribuir desde el ejercicio profesional a la disminución de los niveles de pobreza, de exclusión y al desarrollo del país dentro de la globalización mundial.

2.1.2 Competencia Global:

Expresa la actuación de los estudiantes frente a una dimensión del perfil. La familia y la comunidad pertenecen a macro espacios (región, país, mundo globalizado) dentro de una relación interdependiente. La competencia global es la capacidad de aplicar lo aprendido en la resolución de problemas y la naturaleza de esta competencia no está en la acumulación de información sino en la fuerza y calidad de su utilización y adaptación en distintos y diversos espacios.

2.1.3 Unidades de Competencia:

Son componentes de una competencia global, describen logros específicos a alcanzar. Hacen referencia a las acciones, condiciones de ejecución, criterios y evidencias de conocimiento y desempeño. Su estructura comprende: un verbo de acción, un objeto, una finalidad y una condición de calidad.

2.1.4 Criterios de desempeño:

Son componentes de la unidad de competencia, señalan los resultados que se espera logren los estudiantes, para lo cual incorporan un enunciado evaluativo de la calidad que se debe alcanzar. Están descritos en forma general, de tal manera que pueden ser trabajados en cualquier área; al docente le corresponde contextualizarlos, considerando las características y necesidades de sus estudiantes y la naturaleza propia del área. Parte del conocimiento de las características lingüístico-socioculturales de los niños y niñas de distintas cohortes de edad de Educación Inicial Intercultural Bilingüe o Educación Primaria Intercultural Bilingüe, según corresponda. Por ello, el docente requiere la formación suficiente para establecer una relación de confianza, condición elemental para el aprendizaje, con base en la interacción con los niños y niñas en su lengua materna, así como el conocimiento de las características socioculturales de su desarrollo, sus expectativas e intereses respecto a nuevos conocimientos y metodología para la enseñanza-aprendizaje del castellano como segunda lengua.

2.2. Perfil Profesional del egresado (dimensiones, competencias, y criterios de desempeño)

| DIMEN SIÓN | COMPETENCIA GLOBAL | UNIDAD DE COMPETENCIA | CRITERIOS DE DESEMPEÑO EIB |
|---------------|---|---|---|
| PERSONAL | <p>1. Gestiona su autoformación permanente y actúa con ética en su quehacer profesional, estableciendo relaciones humanas de respeto y valoración, para enriquecer su identidad, desarrollarse de manera integral y proyectarse socialmente a la promoción de la dignidad humana.</p> | <p>1.1 Demuestra conducta ética con responsabilidad y compromiso en los escenarios en los que se desenvuelve; fortalece su identidad y reconoce las formas de respeto y cortesía del contexto donde interactúa.</p> | <p>1.1.1 Se identifica como miembro de su comunidad y pueblo originario, vivenciando sus prácticas culturales según los contextos donde interactúa.</p> <p>1.1.2 Establece relaciones dialógicas y asertivas en lengua originaria y en castellano con los niños y niñas, la familia y la comunidad, basadas en afecto, respeto, justicia y colaboración.</p> <p>1.1.3 Demuestra apertura y empatía en su interrelación con personas de otros grupos socio- culturales, a partir del reconocimiento y valoración de la diversidad cultural y lingüística.</p> <p>1.1.4 Asume el ejercicio pleno de su ciudadanía promoviendo la práctica de los derechos humanos, los derechos de los niños, los derechos colectivos y consuetudinarios como miembro de un pueblo indígena.</p> <p>1.1.5 Asume una actitud auto crítica y crítica frente a cualquier forma de discriminación (sexual, religiosa, de procedencia étnica, etc.) propiciando espacios de convivencia armónica.</p> <p>1.1.6 Demuestra capacidad de liderazgo colaborativo, emprendimiento y creatividad.</p> <p>1.1.7 Actúa con convicción, equilibrio socio emocional, demostrando una actitud reflexiva sobre sí mismo, alta expectativa sobre su desempeño profesional y compromiso en diferentes escenarios, demostrando conducta ética e intercultural.</p> <p>1.1.8 Demuestra altas expectativas en sus estudiantes, identificando sus necesidades e intereses, respondiendo a las mismas, de manera oportuna y pertinente.</p> <p>1.1.9 Brinda seguridad afectiva a los niños, niñas y adolescentes con los que interactúa, acompañándolos en el desarrollo de su autonomía y libre expresión.</p> |
| | | <p>1.2 Estimula procesos permanentes de reflexión para alcanzar sus metas y dar respuestas pertinentes a las exigencias de su entorno. Se compromete con el desarrollo y fortalecimiento de su autoformación.</p> | <p>1.2.1. Identifica sus convicciones, potencialidades y limitaciones para alcanzar una formación integral que contribuya al desarrollo de su comunidad y pueblo.</p> <p>1.2.2. Asume el aprendizaje como un proceso de formación permanente para lograr su desarrollo personal y dar respuestas pertinentes a las exigencias de su entorno.</p> <p>1.2.3. Asume una actitud crítica y reflexiva frente a la situación social, económica, política y ambiental de su localidad, su región y del país, proponiendo acciones para la transformación de aquellas que impiden el buen vivir.</p> <p>1.2.4. Asume su formación profesional como parte de su proyecto de vida, orientado al desarrollo del buen vivir de su pueblo, contribuyendo a la construcción de una sociedad más justa.</p> |

| | | | |
|--|--|--|---|
| | | | <p>1.2.5. Actúa como mediador con los diversos actores educativos del contexto familiar, escolar y comunitario.</p> <p>1.2.6. Revisa su práctica pedagógica a partir de una mirada crítica y autocrítica que le permita mejorar su desempeño permanentemente.</p> |
| | | <p>1.3 Cuida su salud integral, incorporando prácticas saludables orientadas a la calidad de vida.</p> | <p>1.3.1 Asume prácticas saludables orientadas a la calidad de vida que provienen de su tradición cultural y de otras culturas, que le permitan su bienestar integral: corporal, sexual, afectiva y espiritual.</p> |

| DIMENSIÓN | COMPETENCIA GLOBAL | UNIDAD DE COMPETENCIA | CRITERIOS DE DESEMPEÑO EIB |
|--------------------------|--|---|--|
| PROFESIONAL – PEDAGÓGICA | <p>2. Investiga, planifica, ejecuta y evalúa experiencias educativas, aplicando los fundamentos teórico-metodológicos vigentes en su carrera con responsabilidad, para responder a las demandas del contexto y contribuir a la formación integral del ser.</p> | <p>2.1 Maneja teorías y contenidos básicos y los contextualiza con pertinencia en su tarea docente como investigador, dando sustento teórico al ejercicio profesional.</p> | <p>2.1.1. Demuestra dominio oral y escrito en lengua originaria y castellano, generando interacciones y procesos pedagógicos innovadores sustentados en una perspectiva intercultural de la comunicación.</p> <p>2.1.2. Domina los fundamentos, enfoques y contenidos de las diversas áreas curriculares con enfoque intercultural crítico.</p> <p>2.1.3. Analiza críticamente el concepto de diálogo de saberes desde una perspectiva intercultural.</p> <p>2.1.4. Maneja de manera reflexiva y crítica, elementos conceptuales sobre la construcción de la persona y formas de aprendizaje propias de los pueblos originarios y los aportes de las distintas disciplinas, para una intervención pedagógica pertinente y creativa.</p> <p>2.1.5. Maneja las concepciones de juego en las sociedades indígenas con amplia posibilidad para el aprendizaje y la relación con la naturaleza, en el desarrollo de actividades lúdicas de su pueblo y de otros pueblos.</p> <p>2.1.6. Domina los fundamentos teóricos y estrategias metodológicas para atender aulas multigrado, multiedad y estudiantes con necesidades educativas diferentes, considerando los niveles y ritmos de aprendizajes.</p> <p>2.1.7. Domina los enfoques metodológicos que le permiten desarrollar, en las diferentes áreas, procesos de aprendizaje enraizados en la herencia cultural indígena e incorporando saberes de otras culturas.</p> <p>2.1.8. Reconoce la concepción y caracterización de los servicios educativos escolarizados y no escolarizados desde una perspectiva crítica.</p> <p>2.1.9. Analiza críticamente marcos de política nacional e internacional respecto a temas educativos contemporáneos vinculados a la niñez y evalúa su pertinencia y aplicabilidad en el contexto sociocultural y sociolingüístico en el que trabaja.</p> <p>2.1.10. Maneja las concepciones y procesos de investigación educativa a fin de conocer adecuadamente la realidad del entorno donde labora y como herramienta de mejora de su práctica pedagógica.</p> <p>2.1.11. Maneja los fundamentos de la teoría curricular desde una perspectiva intercultural crítica.</p> |
| | | <p>2.2 Contextualiza el currículo para dar respuestas innovadoras a las necesidades socio educativas, en un marco de respeto y valoración de la diversidad cultural en la educación inicial y primaria intercultural bilingüe.</p> | <p>2.2.1. Realiza la caracterización socio cultural y lingüística del contexto donde trabaja, como elementos fundamentales de la planificación curricular.</p> <p>2.2.2. Asume una posición crítica reflexiva sobre las formas de aprender, las visiones de la realidad y la construcción de la noción de persona que subyacen a los currículos escolares y las enriquece desde sus referentes culturales y los de otros grupos sociales.</p> <p>2.2.3. Maneja criterios para la construcción de propuestas curriculares que le permiten dar respuestas pertinentes a las necesidades y demandas del contexto sociocultural y lingüístico desde la interculturalidad crítica.</p> |

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | | 2.2.4. Maneja procesos y herramientas para la planificación curricular a nivel de institución educativa y de aula. |
|--|--|--|--|

| DI ME NSJ | COMPETENCIA GLOBAL | UNIDAD DE COMPETENCIA | CRITERIOS DE DESEMPEÑO EIB |
|--------------------------|--|---|--|
| PROFESIONAL – PEDAGÓGICA | 2. Investiga, planifica, ejecuta y evalúa experiencias educativas... | <p>2.3 Desarrolla procesos pedagógicos fundamentados en la teoría y la experiencia educativa, considerando la interdisciplinariedad e interculturalidad para atender las necesidades y demandas del entorno, <i>desde unidades didácticas y sesiones de aprendizaje, metodologías, enfoques, organización de aula, materiales y recursos</i></p> | <p>2.3.1 Desarrolla procesos pedagógicos que consideran el uso y tratamiento de lenguas de acuerdo con el escenario lingüístico en el que labora.</p> <p>2.3.2 Desarrolla unidades didácticas relacionadas con las necesidades e intereses de los niños, el calendario comunal/local y con las potencialidades y problemáticas del contexto.</p> <p>2.3.3 Planifica e implementa sesiones de aprendizaje para aulas multigrado y multiedad, en concordancia con las necesidades e intereses de los niños, aprovechando la presencia de estudiantes de distintos grados y edades.</p> <p>2.3.4 Aplica metodologías que le permiten desarrollar, en las diferentes áreas, procesos de aprendizaje enraizados en la herencia cultural indígena e incorporando saberes de otras culturas, en lengua originaria y castellano.</p> <p>2.3.5 Optimiza el uso del tiempo para garantizar logros de metas de aprendizajes.</p> <p>2.3.6 Elabora materiales educativos empleando recursos de la comunidad.</p> <p>2.3.7 Utiliza materiales educativos, TIC y otros recursos que apoyan el logro de aprendizajes, en lengua originaria y castellano.</p> <p>2.3.8 Utiliza distintos espacios educativos en función a los aprendizajes previstos, a las características de los alumnos y contextos diversos con la participación de distintos actores (sabios, autoridades, padres de familia, etc.).</p> <p>2.3.9 Planifica el uso pedagógico de las lenguas de acuerdo con el escenario lingüístico en el que se desenvuelve, considerando las necesidades de la institución educativa en su conjunto.</p> <p>2.3.10 Genera un clima propicio partiendo de actividades lúdicas para el logro de los aprendizajes interactuando con otros actores educativos de manera armónica, constructiva, crítica y reflexiva.</p> <p>2.3.11 Propicia la participación de niños y niñas y fomentando en ellos, la libre expresión de sus necesidades e intereses para promover el desarrollo de sus potencialidades y talentos.</p> <p>2.3.12 Desarrolla prácticas saludables que provienen de su cultura y otras culturas orientadas a la calidad de vida de sus estudiantes.</p> |
| | | <p>2.4 Orienta su desempeño docente en función de los resultados de los procesos de evaluación educativa y toma decisiones para el mejoramiento de la calidad del servicio en la educación inicial y primaria intercultural bilingüe.</p> | <p>2.4.1. Planifica estrategias, técnicas e instrumentos de evaluación coherentes con los propósitos educativos y las características de los alumnos y según el nivel de dominio de lenguas.</p> <p>2.4.2. Elabora instrumentos de evaluación de los aprendizajes.</p> |

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | | <p>2.4.3. Evalúa con idoneidad procesos de enseñanza y aprendizaje a través de técnicas e instrumentos de evaluación coherentes con los propósitos educativos y las características de los alumnos con una perspectiva intercultural.</p> <p>2.4.4. Maneja criterios para la evaluación de una IE en el marco de la gestión de los aprendizajes orientados a los proceso de mejora institucional.</p> <p>2.4.5. Toma decisiones utilizando los resultados de la evaluación para la mejora de los aprendizajes.</p> <p>2.4.6. Autoevalúa la eficacia de su quehacer educativo en relación con los logros de aprendizaje de sus alumnos a partir del ejercicio permanente de su práctica pedagógica.</p> |
|--|--|--|--|

| DIMENSIÓN | COMPETENCIA GLOBAL | UNIDAD DE COMPETENCIA | CRITERIOS DE DESEMPEÑO EIB |
|-------------|--|--|---|
| COMUNITARIA | <p>3. Actúa como agente social, con respeto y valoración por la pluralidad lingüística y cultural para promover procesos de aprendizaje significativo, gestionar proyectos institucionales y comunitarios en la educación inicial y primaria intercultural bilingüe, a fin de mejorar las condiciones básicas de la calidad de vida desde el enfoque de desarrollo humano.</p> | <p>3.1 Interactúa con otros actores educativos de manera armónica, constructiva, crítica y reflexiva generando acciones que impulsen el desarrollo institucional de la educación inicial y primaria intercultural bilingüe.</p> | <p>3.1.1 Promueve espacios de participación activa, armónica, constructiva, crítica y reflexiva entre la institución educativa, la familia y la comunidad.</p> <p>3.1.2 Promueve la corresponsabilidad involucrándose positiva y creativamente en el trabajo en equipo.</p> <p>3.1.3 Desarrolla iniciativas de investigación que aportan a la gestión de las IE y al desarrollo de la educación intercultural bilingüe.</p> <p>3.1.4 Actúa de acuerdo a principios de convivencia democrática, buscando el bienestar colectivo incorporando mecanismos de dialogo y mediación cultural y cultura de paz.</p> |
| | | <p>3.2. Interactúa socialmente demostrando la importancia de la diversidad lingüística y cultural en el desarrollo humano y social, valorando la diferencia y la especificidad como un derecho humano.</p> | <p>3.2.1. Propicia un clima de equidad, a partir del reconocimiento y valoración de la diversidad lingüística y cultural local, regional y del país.</p> <p>3.2.2. Promueve el conocimiento y respeto a la existencia de diferentes cosmovisiones que sustentan las prácticas culturales de los pueblos originarios.</p> <p>3.2.3. Participa en el proceso de afirmación de las prácticas culturales y en el fortalecimiento y revitalización de la lengua originaria de su pueblo orientadas al buen vivir.</p> <p>3.2.4. Participa en acciones para el desarrollo escrito de la lengua originaria y su ampliación en su uso social y público.</p> <p>3.2.5. Analiza críticamente los modelos hegemónicos de desarrollo social, político y económico que existen en el país y promueve alternativas de vida inspiradas y orientadas hacia el buen vivir.</p> |

| | | | |
|--|--|---|---|
| | | <p>3.3 Desarrolla proyectos comunitarios en alianza con diferentes instituciones gubernamentales y de la sociedad civil, a fin de incentivar la responsabilidad social, potenciar las posibilidades y oportunidades de equidad e inclusión social.</p> | <p>3.3.1. Incentiva la participación en los procesos de gestión educativa y autogestión comunitaria, en un marco democrático y de inclusión.</p> <p>3.3.2. Maneja técnicas básicas de producción orientadas a la conservación de la biodiversidad y a la solución de problemas de la comunidad, aplicando tecnologías propias y apropiadas, orientadas al buen vivir.</p> <p>3.3.3. Maneja criterios para la formulación y gestión de proyectos educativos y comunitarios con los miembros de la comunidad, a partir de un diagnóstico participativo del contexto sociocultural, referido a aspectos de salud, educación y nutrición de los niños.</p> <p>3.3.4. Participa en acciones de sensibilización para la valoración y conservación del patrimonio cultural local y del ambiente natural, involucrando a los diferentes actores de la comunidad.</p> <p>3.3.5. Participa en la defensa y gestión del medio ambiente y de los territorios de los pueblos originarios contribuyendo así a la generación de condiciones orientadas al buen vivir en el marco de su cosmovisión.</p> <p>3.3.6. Propone proyectos de innovación pedagógica con participación de los actores de la comunidad en atención a las necesidades de los niños y niñas.</p> <p>3.3.7. Se plantea metas de aprendizaje a partir de un proyecto educativo consensuado con los padres de familia y agentes educativos pertinente a la realidad sociocultural y lingüística de su entorno laboral, de acuerdo a los marcos normativos nacionales e internacionales que fundamenten la atención de los niños y niñas.</p> |
|--|--|---|---|

Capítulo III Plan de estudios

3.1. Organización de la carrera: la estructura de áreas

Desde mediados de los noventa, cuando se dio un cambio importante en el diseño del currículo de formación docente (se pasó de una estructura por asignaturas a una organizada por áreas) no se ha vuelto a producir un cambio importante a nivel de la estructura del currículo. Las evaluaciones realizadas al Currículo Básico de Formación Docente vigente (MED/DINFOCAD, 1997) y al Currículo Diversificado de Formación Docente en Educación Bilingüe Intercultural (Documento 17, DINFOCAD /PROFODEBI/GTZ, 2002) expresan un conjunto de críticas a ambos documentos, las mismas que aluden a distintos aspectos del currículo, pero no se plantea una crítica específica a la estructura de áreas y menos una propuesta alternativa a dicho modelo.

Asimismo, en los talleres con los IESP pilotos, los principales cuestionamientos a los currículos que venían usando estaban referidos a los contenidos y secuencialidad de los mismos a lo largo de la carrera, así como a la manera en que han sido agrupadas algunas de las subáreas y al tiempo que se les asigna en el plan de estudios, pero se sigue considerando la estructura de áreas es la más adecuada para organizar los contenidos, pues permite abordar los conocimientos de manera más articulada.

La noción de área se aplica en el Perú a partir de la elaboración del Modelo Curricular de Formación y Profesionalización Docente en Educación Bilingüe Intercultural (MOFEBI) en 1992, documento en el que se asume la estructura de áreas. Unos años después, en 1996, se diseña el nuevo Currículo Básico de Formación Docente (CBFD) con esta misma estructura que sigue vigente. La noción de área responde a la idea de lograr un acercamiento más articulado, integrado y natural a la realidad y a los conocimientos que se desean construir y/o aprender.

En Educación Básica - a partir de los cambios originados por el Nuevo Enfoque Pedagógico (NEP) - la noción de área presenta otro sentido. La Estructura Curricular Básica (ECB) diseñada en 1996, basada en competencias, capacidades y actitudes, se estructura en áreas, pero a diferencia del currículo de formación docente, se conciben como aspectos del desarrollo que debe abarcar la formación del educando. Así, se consideró que un aspecto del desarrollo de los niños era el personal y social, otro el comunicativo, el de la relación con el ambiente, etc., y se definieron las áreas Personal Social, Comunicación Integral, y Ciencia y Ambiente (el nombre de esta última en realidad no responde al enfoque), las mismas que mantiene el nuevo Diseño Curricular Nacional (DCN) de Educación Básica Regular vigente, con algunas diferencias.

El currículo de formación de profesores en EIB que presentamos conserva la estructura de áreas e introduce el enfoque de las subáreas interconectadas entre sí y con las otras áreas desde un enfoque interdisciplinario, en algunos casos ha sido necesario dar un tratamiento específico a algunos aspectos que abarca el área. Estas subáreas no llegan a convertirse en "otros cursos" en la medida que se sugiere trabajarlas íntimamente relacionadas y a partir de un solo sílabo. Sin embargo, los principales cambios están en el enfoque intercultural de las áreas, que trae consigo el cambio de algunos nombres y, principalmente, una manera diferente de presentar y organizar los conocimientos al interior de ella.

El cambio de nombre obedece a dos razones fundamentales: por un lado, la noción misma de área o sub-área no se limita a la de una disciplina, Por otro lado, desde una perspectiva intercultural, las áreas y ejes de aprendizaje son abordados tomando en cuenta no solo los aportes de la ciencia y la cultura occidentales, sino también las concepciones, conocimientos y valores que sobre ellos tienen las diversas culturas que habitan nuestro país, desde una perspectiva holística. Los nombres de las áreas y sub-áreas deben permitir la presentación de diversos tipos de conocimientos desarrollados por diferentes culturas y por la ciencia.

3.2. Estructura del Plan de Estudios

La carrera está organizada en diez semestres académicos, cada semestre académico tiene 18 semanas, 30 horas semanales y un total de 540 horas. El total de horas de la carrera es de 5400 equivalentes a 220 créditos. El desarrollo de las sesiones de aprendizaje es presencial en los ocho primeros semestres académicos y en los dos últimos, se alternan sesiones de asesoría presencial y a distancia, puesto que el estudiante desarrolla su práctica pre-profesional en una institución educativa EIB.

PLAN DE ESTUDIOS

| ÁREA | SUB-ÁREAS | NIVELES / SEMESTRES ACADÈMICOS | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|------------------------------------|---|--------------------------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|--------------------|------------|------------|------------|
| | | I | | II | | III | | IV | | V | | VI | | VII | | VIII | | IX | | X | |
| | | IN | PR | IN | PR | IN | PR | IN | PR | IN | PR | IN | PR | IN | PR | IN | PR | IN | PR | IN | PR |
| Naturaleza y Sociedad | Identidad, ciudadanía e interculturalidad | 2h 2c | 2h 2c | 2h 2c | 2h 2c | 2h 2c | 2h 2c | 2h 2c | 2h 2c | 2h 2c | 2h 2c | | | | | | | | | | |
| | Territorio, sociedad y cultura (Naturaleza, ciencia y tecnología) | 4h 3c | 4h 3c | 4h 3c | 4h 3c | 2h 2c | 2h 2c | 4h 3c | 4h 3c | | | 4h 3c | 4h 3c | 4h 3c | 4h 3c | 4h 3c | 4h 3c | | | | |
| | Naturaleza, sociedad y currículo | | | | | | | | | 2h 2c | 2h 2c | 2h 2c | 2h 2c | 2h 2c | 2h 2c | 2h 2c | 2h 2c | | | | |
| Comunicación | Comunicación y sociedad | 2h 2c | 2h 2c | 2h 2c | 2h 2c | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Desarrollo de la Comunicación en lengua originaria. | 6h 4c | 6h 4c | 2h 2c | 2h 2c | 4h 3c | 4h 3c | 4h 3c | 4h 3c | 2h 1c | 2h 1c | | | | | | | | | | |
| | Desarrollo de la Comunicación en castellano. | 4h 3c | 4h 3c | 4h 3c | 4h 3c | 4h 3c | 4h 3c | 4h 3c | 4h 3c | 3h 3c | 3h 3c | | | | | | | | | | |
| | Educación Artístico – Corporal | 2h 1c | 2h 1c | 2h 1c | 2h 1c | 2h 1c | 2h 1c | 2h 1c | 2h 1c | | | 2h 2c | 2h 2c | 2h 2c | 2h 2c | 2h 2c | 2h 2c | | | | |
| | Currículo y comunicación: L1 y L2 | | | | | | | | | 2h 2c | 2h 2c | 2h 2c | 2h 2c | 2h 2c | 2h 2c | 2h 2c | 2h 2c | | | | |
| | Manejo de TIC. | | | | | | | | | 2h 1c | 2h 1c | 2h 1c | 2h 1c | 2h 1c | 2h 1c | 2h 1c | 2h 1c | | | | |
| Matemáticas | Etnomatemática | | | | | 2h 2c | 2h 2c | 2h 2c | 2h 2c | | | | | | | | | | | | |
| | Matemática | 4h 3c | 4h 3c | 4h 3c | 4h 3c | 2h 2c | 2h 2c | 2h 2c | 2h 2c | 2h 2c | 2h 2c | 2h 2c | 2h 2c | 2h 2c | 2h 2c | 2h 2c | 2h 2c | | | | |
| | Matemáticas y currículo | | | | | | | | | 2h 2c | 2h 2c | 2h 2c | 2h 2c | 2h 2c | 2h 2c | 2h 2c | 2h 2c | | | | |
| Educación | Teoría de la Educación | | | 2h 1c | 2h 1c | | | | | | | | | 4h 3c | 4h 3c | 4h 3c | 4h 3c | | | | |
| | Desarrollo Humano y aprendizaje | | | 4h 3c | 4h 3c | 4h 3c | 4h 3c | 4h 3c | 4h 3c | 3h 2c | 3h 2c | | | | | | | | | | |
| | Currículo y Gestión en la EIB | | | | | 2h 2c | 2h 2c | 2h 2c | 2h 2c | 2h 2c | 2h 2c | 2h 2c | 2h 2c | 2h 2c | 2h 2c | 2h 2c | 2h 2c | | | | |
| | Práctica pre profesional | 2h 1c | 2h 1c | 2h 1c | 2h 1c | 2h 1c | 2h 1c | 2h 1c | 2h 1c | 2h 1c | 2h 1c | 2h 1c | 2h 1c | 2h 1c | 2h 1c | 2h 1c | 2h 1c | 22h 14c | 22h 14c | 22h 14c | 22h 14c |
| | Investigación Educativa | 2h 1c | 2h 1c | 2h 1c | 2h 1c | 2h 1c | 2h 1c | 2h 1c | 2h 1c | 4h 2c | 4h 2c | 4h 2c | 4h 2c | 4h 2c | 4h 2c | 4h 2c | 4h 2c | 8h 6c | 8h 6c | 8h 6c | 8h 6c |
| Promoción y Desarrollo Comunitario | Educación para el desarrollo sostenible y el buen vivir | 2h 1c | 2h 1c | 2h 1c | 2h 1c | 2h 1c | 2h 1c | 2h 1c | 2h 1c | | | | | | | | | | | | |
| | Proyectos de promoción y desarrollo comunitario | | | | | | | | | 2h 1c | 2h 1c | 2h 1c | 2h 1c | 2h 1c | 2h 1c | 2h 1c | 2h 1c | | | | |
| | | 30h 21c | 30h 21c | 32h 23c | 32h 23c | 30h 23c | 30h 23c | 32h 24c | 32h 24c | 30h 23c | 30h 23c | 26h 20c | 26h 20c | 30h 23c | 30h 23c | 30h 23c | 30h 23c | 30h 20c | 30h 20c | 30h 20c | 30h 20c |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | 300h - 220c | | | |

3.2.1 Área: Naturaleza y Sociedad

Fundamentación

Deconstrucción de la relación sociedad – naturaleza desde el paradigma del Buen Vivir

La crisis económica y ecológica actual ha puesto en evidencia los límites de un sistema que destruye la naturaleza en su afán de generar capital, y que es a su vez incapaz de garantizar el bienestar de las mayorías. Este desequilibrio evidencia además la crisis del paradigma que contrapone sociedad y naturaleza, convirtiendo a esta únicamente como fuente de recursos a explotar.

Por su parte los pueblos originarios andinos, amazónicos y costeños, en su permanente relación con la naturaleza, la tierra y el territorio, han desarrollado un conjunto de formas y modos de concebir el mundo, de pensar, de comunicarse, de comportarse y organizarse socialmente en el que el ser humano se concibe como parte de la naturaleza con la que establece una “mutua crianza”, concretada en relaciones de interdependencia y complementariedad.

Su forma de vida *ha estado* basada en la realización de diferentes actividades productivas y sociales que les ha permitido satisfacer, a partir de los recursos que les ofrece el territorio, las necesidades biológicas, sociales y espirituales, construyendo las condiciones del Buen Vivir. En ese sentido, el Buen Vivir “es vivir en comunidad, en hermandad y especialmente en complementariedad. Esta propuesta del Buen Vivir actualmente se presenta como paradigma alternativo al desarrollo en la medida que busca la armonía entre las personas y la naturaleza. Vivir Bien significa complementarnos y compartir sin competir, vivir en armonía entre personas y con la naturaleza. Es la base para la defensa de la naturaleza, de la vida misma y de la humanidad toda”. Según esta visión, el universo es considerado la casa de todos los seres y el ser humano es considerado un ser vivo más, no ocupa un lugar céntrico ni jerárquicamente superior (Propuesta Pedagógica EIB.- Pág. 38)

Superación de las relaciones asimétricas que caracterizan a la sociedad peruana

La situación social y cultural de los pueblos indígenas (costeños, andinos y amazónicos) y afroperuanos, está determinada por sus relaciones con la sociedad nacional, las mismas que están definidas por la falta de equidad, la desigualdad y la exclusión, relaciones que se han configurado en el proceso histórico vivido por estos pueblos cuyos orígenes se ubican en la expansión del proceso colonizador de Europa sobre América, el mismo que dio forma a jerarquías sociales basadas en la idea de la diferencia cultural, la misma que fue articulada desde sus inicios alrededor de la idea de raza; en virtud de esta idea, las diferencias biológicas fueron codificadas como desigualdades sociales, dando así paso a un proceso de subordinación de poblaciones clasificadas en un sistema de jerarquías que las definía en relación con las poblaciones dominantes.

Es decir, la diferencia cultural no es un hecho natural, sino un hecho social, históricamente constituido y reflejo de relaciones de poder en sociedades concretas que forman parte de la dinámica constitutiva del proceso de modernidad: la colonialidad, la misma que se encuentra en la base de las formas de clasificación social y la emergencia de identidades tales como indio o negro, marcando a poblaciones, que desde entonces, se encuentran reducidas a una condición de otredad (de diferentes) en relación con los sectores dominantes de la población, asumidos como blancos / mestizos. A estos sistemas de clasificación de sujetos y grupos humanos corresponde una forma de representación de sus conocimientos, una colonialidad del saber (Quijano 2000), que considera los saberes de los sujetos subalternizados como locales – tradicionales, versus el conocimiento eurocéntrico dominante, al que considera universal – científico.²⁰

En este contexto, la educación escolar en los pueblos indígenas costeños, andinos, amazónicos y afroperuanos, ha promovido la homogeneización cultural, traducida en la superación de las barreras lingüísticas que impedían la incorporación a la sociedad envolvente, mediante la enseñanza del castellano y con ello la imposición de nuevos sistemas y patrones culturales, instaurando la censura social y cultural frente a los conocimientos, creencias, valores y conductas indígenas y afroperuanas. *“La escuela fue un instrumento potente para cambiar, en las nuevas generaciones, la actitud de los indígenas frente a su propia cultura e historia e introducir en ellos un juicio negativo respecto a una serie de elementos culturales a menudo fundamentales para la reproducción del*

²⁰ Axel Rojas: *“Inclusión Social, Interculturalidad y Educación”*. Presentación del Foro Virtual FLAPE 2005.

*sistema social*²¹. La educación pública se configuró entonces sobre la base de subordinar las identidades históricas y culturales particulares al proyecto de creación de una ciudadanía nacional y la construcción del Estado nación.

Educación para el diálogo intercultural desde la afirmación de la identidad sociocultural

El área busca que los estudiantes se reconozcan como parte de un pueblo indígena que tiene mucho que aportar a la construcción de un país pluricultural y multilingüe y reconozcan el papel que puede jugar la educación intercultural bilingüe en ese sentido.

Para lograr este propósito, el área ofrece a los estudiantes un conjunto de experiencias orientadas al desarrollo de procesos de afirmación personal que les permitan sentirse parte de un pueblo indígena y comprometerse con su futuro, al análisis de las visiones de la realidad y de la persona de los pueblos originarios y su vinculación con sus prácticas culturales y sus nociones del buen vivir; a la reflexión sobre la historia de su comunidad y pueblo y su relación con la historia del Perú y del mundo, y al desarrollo de herramientas conceptuales y metodológicas que les permitan desarrollar competencias y capacidades en las áreas de Personal Social y Ciencia y Ambiente desde un enfoque intercultural bilingüe.

b. Organización interna de los contenidos

El área de Naturaleza y Sociedad en su tratamiento pedagógico demanda ser abordada desde la identificación, articulación e interacción entre las principales dimensiones y componentes que definen la relación entre sociedad y naturaleza que se busca promover. Desde esta perspectiva se propone un enfoque holístico, el mismo que se concreta en las siguientes sub-áreas: **Territorio, Sociedad y Cultura; Identidad, Ciudadanía e Interculturalidad; y Naturaleza, Sociedad y Currículo.**

Para el desarrollo de estas subáreas se plantea como orientación metodológica la incorporación de estrategias afectivo vivenciales que permitirán que cada estudiante reflexione sobre la manera cómo ha ido construyendo su subjetividad a través de la elaboración de sus historias de vida. Además, comprenderá la lectura y análisis de un conjunto de textos seleccionados por su relevancia en la discusión de los temas, análisis de videos para ser desarrollados a través de talleres, sencillas investigaciones, aprendizaje cooperativo e interacción entre alumnos-alumnos-formadores-alumnos.

Sub área territorio, sociedad y cultura

La expansión de la Educación Básica, especialmente en los primeros ciclos, está ocasionando la pronta separación de los niños y niñas del seno del hogar, que es el espacio donde se establecen las primeras formas de comunicación, interrelación y donde se transmiten los conocimientos y valores propios de los pueblos a través de los miembros que conforman la unidad familiar. Esta situación en los pueblos andinos, amazónicos y afroperuanos se ve agravada por el desarrollo de procesos descontextualizados y poco pertinentes que generan el desarraigo de niños y niñas del medio socio - natural en el que viven, del conocimiento de la historia local, así como de la práctica de valores que orientan las relaciones y organización social, lo cual se constituye a su vez en las principales causas del debilitamiento de la identidad individual y socio cultural.

Respondiendo a esta realidad la subárea de Territorio, Sociedad y Cultura considera temas relacionados con el estudio del territorio como un espacio con el que los pueblos originarios interactúan desarrollando su cultura e historia, por lo que se constituye en fuente de aprendizajes y aplicación de conocimientos relacionados a formas de organización social y ocupación del territorio, así como del manejo sostenible de los recursos naturales a través de actividades socio – productivas propias y las que se han incorporado, promoviendo la reflexión crítica sobre los cambios sucedidos en el proceso histórico, así como sus consecuencias a todo nivel. Igualmente, se inserta el análisis de las estructuras de poder que legitiman cierto manejo territorial y se aborda de manera crítica toda práctica extractiva que genera desequilibrios sociales y ambientales y frente a la cual los futuros profesores deben tomar posición a partir de sus propios referentes culturales y de los elementos de análisis que ofrece la ecología.

“Esto implica formar educadores que puedan, a su vez, ayudar a formar a las nuevas generaciones con las competencias y capacidades necesarias para crear nuevos modelos económicos, estilos de vida y de consumo responsable, capaces de compatibilizar el interés

²¹ GASCHÉ, Jorge: *“Niños, maestros, comuneros y escritos antropológicos como fuentes de contenidos indígenas escolares y la actividad como punto de partida de los procesos pedagógicos interculturales: un modelo sintáctico de cultura”*. En *“Educando en la Diversidad”*, Ediciones Abya Yala, 2008. Quito – Ecuador. Pág. 283.
DISEÑO CURRICULAR EXPERIMENTAL PARA LA FORMACIÓN DE DOCENTES EN LAS CARRERAS DE EDUCACIÓN INICIAL INTERCULTURAL BILINGÜE Y EDUCACIÓN PRIMARIA INTERCULTURAL BILINGÜE, PAGINA 33 DE 96

particular con el bien común, entendiendo a éste como un modelo social, económico y político que le da gran fuerza al manejo respetuoso y responsable del medio ambiente (...)"²²

Desde el enfoque de interculturalidad crítica se abordarán también los contenidos relacionados al proceso histórico peruano y mundial que tienen que ver con la aproximación a las historias locales, desde el reconocimiento de la existencia de diferentes interpretaciones de los procesos históricos socio - culturales y de desarrollo económico tanto desde la mirada de los pueblos originarios como de la ciencia histórica, y articuladas a nivel regional, nacional y mundial. Con estos temas se privilegia una mirada metodológica y de análisis que no apunta a un simple repaso cronológico del pasado, sino a una mirada fundamentalmente temática de los momentos más significativos de la historia, que se abre a temas de desarrollo social y manejo económico.

Sub área de identidad, ciudadanía e interculturalidad

La institución escolar, que nació con fines asimilacionistas, ahora se enfrenta al reto de responder a la diversidad cultural y multilingüe del país. Las demandas y afirmaciones culturales empiezan a dominar la escena política y cultural, con graves implicaciones para lo que será el currículo, la acción educativa y la propia escuela pública. De este modo, la identidad ciudadana moderna, construida en torno a una homogeneización, está quedando fuertemente erosionada, siendo imposible articularla de modo integrado. El sueño de una comunidad política unificada por una moral cívica compartida, tal como diseñó Durkheim (1902) para la escuela republicana francesa, está ya fuera de horizonte²³.

Este es el contexto en el que se desarrolla la formación del profesional EIB, el mismo que debe estar afirmado en su cultura y ser capaz de asumir críticamente la tipificación de la sociedad por razas, lenguas, género o por todo tipo de jerarquías que sitúan a unos como inferiores y a otros como superiores, ayudando a visibilizar las asimetrías en las relaciones de poder, los conflictos sociales y los problemas de fondo que dificultan las relaciones entre dos o más grupos socio – culturales diferentes. A partir de ello, debe ser capaz de trabajar en la construcción de relaciones más equitativas y de igualdad que se orienten hacia la práctica de una ciudadanía intercultural que supone el recíproco reconocimiento igualitario de todos como sujetos de derechos, capaces de participación política y de la toma de distancia crítica frente a los discursos y prácticas que reproducen las jerarquías y asimetrías; así como la asunción compartida, desde las diferentes tradiciones de origen y comunidades de pertenencia, de los valores de la democracia como valores comunes y la confluencia en el espacio público como espacio de todos sobre el que gravitan las instituciones de la democracia.²⁴

La sub área de Identidad, Ciudadanía e Interculturalidad se desarrollará del I al V semestre académicos. Los procesos de afirmación de la identidad y la pérdida de la vergüenza asociada a la condición de indígena involucran la dimensión afectiva - emocional y la capacidad de análisis sobre las situaciones históricas que han generado esos procesos, esta subárea complementa los procesos de análisis y reflexión sociohistórica que se realizan en la de Sociedad, Territorio y Cultura.

Sub área de naturaleza, sociedad y currículo

Hasta el momento la escuela ha significado “sacar” a los niños y niñas de sus espacios de socialización para incorporarlos a un nuevo espacio de aprendizaje que pocas veces toma en cuenta sus saberes o los limita a una etapa introductoria del proceso de aprendizaje, centrado en el conocimiento científico, y donde se desarrollan contenidos muchas veces ajenos a su realidad. Esta situación no solo está generando niños y niñas sin las capacidades suficientes para desenvolverse en su medio y fuera de él, sino también la pérdida de conocimientos locales, el debilitamiento de la identidad socio – cultural y por consiguiente una baja autoestima.

En tal sentido, el punto de partida y la orientación general de los procesos educativos, deben tener como base la realidad ecológica, socioeconómica, cultural, la solución de problemas comunales, así como el logro de las aspiraciones de la comunidad local y de pueblo. Esto se complementa con una visión en la que los aprendizajes deben desarrollarse en diferentes espacios de la comunidad, principalmente en el marco de las actividades socio-productivas, así como en diferentes momentos del día, respetando las prácticas propias de acceso, transmisión y socialización de los conocimientos en concordancia con su cosmovisión y cultura. Esta forma de desarrollar los procesos educativos hará posible la formación de personas afirmadas en su identidad individual y socio - cultural, con

²² Trapnell y Vigil (2010). En Lineamientos Curriculares para la Formación Docente Inicial. En las especialidades de Educación Inicial Intercultural Bilingüe y Educación Primaria Intercultural Bilingüe. Documento preliminar. (2012).

²³ Antonio Bolívar: “Ciudadanía y Escuela Pública en el Contexto de Diversidad Cultural”

²⁴ Antonio Bolívar: “Ciudadanía y Escuela Pública en el Contexto de Diversidad Cultural”

aptitudes y actitudes para desenvolverse en forma propositiva y eficiente en su entorno y para manejar adecuadamente su relación e interacción con otras realidades y vertientes culturales.

Una educación con estas características, que se orienta a promover el mejoramiento de la calidad educativa en zonas bilingües y de áreas rurales será posible si tomamos como orientación fundamental el desarrollo de una educación articulada al mejoramiento de las condiciones de vida de la población, el reconocimiento y disfrute del derecho del territorio y el manejo sostenible de los recursos naturales.

En la subárea de Sociedad, Naturaleza y Currículo se plantea el análisis reflexivo, crítico y propositivo de los aprendizajes fundamentales propuestos en la Educación Básica, que permita la apropiación y recreación del currículo en la práctica pedagógica.

Todo esto permitirá que los futuros maestros realicen sus prácticas pedagógicas con metodologías, materiales y medios que se caractericen por su pertinencia cultural y lingüística, y que desarrollen competencias que les permitan asumir cualquier grado de una escuela polidocente, multigrado y multiedad.

Así mismo propone estrategias para la incorporación de los sabios y sabias en el desarrollo de las diferentes etapas de planificación, desarrollo y evaluación de las actividades pedagógicas y extra pedagógicas, considerando a la comunidad como fuente permanente de aprendizaje.

SUB AREA TERRITORIO, SOCIEDAD Y CULTURA

| I | II | III | IV | V | VI | VII | VIII |
|---|--|--|--|---|---|--|--|
| Territorio desde diferentes perspectivas epistemológicas | | | <p>La tierra como ecosistema: forma y estructura:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Según la cosmovisión indígena. • Según la ciencia: atmósfera, litosfera, hidrosfera, biosfera. Zonas climáticas de la tierra. | | <p>Cambio climático. Desarrollo sustentable y sostenible versus manejo y prevención de los cambios climáticos desde la visión de los pueblos indígenas.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Formas propias de representación del espacio andino y amazónico. • Demarcación de fronteras políticas y de pueblos. • Principios de cartografía: cartas, mapas políticos de la región y la comunidad local, croquis de ruta. | <p>*Gestión política y social desde centros poblados, municipalidades y regiones. Experiencias locales de gestión territorial.</p> |
| <ul style="list-style-type: none"> • Situación actual del medio ambiente y sus elementos constitutivos: visión indígena y de la ciencia • Relaciones entre los elementos del medio ambiente: Noción de equilibrio. El | <p>* Funciones básicas para la vida de los seres según las visiones indígena y científica: nutrición, coordinación nerviosa, reproducción, protección soporte y movimiento.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Relaciones entre los elementos del | <p>*Relación territorio y desarrollo socio – productivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Modos de producción. ✓ Modo de producción de los pueblos originarios andinos y amazónicos • Importancia del manejo de los | <ul style="list-style-type: none"> • Modo de producción en Europa del Siglo XVI: feudalismo. • El latifundio y la hacienda. | | <ul style="list-style-type: none"> • Modo de producción capitalista: la revolución industrial. • La sociedad peruana en el Siglo XIX. Políticas de desarrollo y economía extractiva en el Perú Republicano: Guano, minería, caucho, petróleo, madera, gas, etc. | | <p>Aportes de las culturas locales a la región y al país. La mujer en el contexto socio cultural actual de los pueblos originarios: hacia una perspectiva intercultural de género. Posibilidades de desarrollo territorial en las comunidades y pueblos indígenas.</p> |

| | | | | | | | |
|--|--|--|---|--|---|--|--|
| <p>ecosistema y sus elementos; visión indígena y de la ciencia.</p> <ul style="list-style-type: none"> • El buen vivir desde la visión andina y amazónica: elementos necesarios y situaciones nocivas para el equilibrio ser humano – naturaleza. | <p>ecosistema: comensalismo, parasitismo, soporte.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hábitat, nicho ecológico, cadena alimenticia. | <p>recursos naturales: pisos ecológicos, microclimas, bosques, ríos, etc.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Calendario de los pueblos originarios: los ciclos astronómicos, climáticos, biológicos y de actividades socio – productivas. | | | | | |
| <p>*Diversidad socio – cultural del Perú.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ocupación del espacio por los diferentes pueblos indígenas andinos, amazónicos y afroperuanos. | <p>Proceso de ocupación de la Amazonía y los Andes. Hipótesis sobre el poblamiento de América, la Amazonía y los Andes.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Civilizaciones peruanas desde el periodo autónomo hasta el Siglo XVI. | <ul style="list-style-type: none"> • Los Incas. • Invasión europea a América: antecedentes socioeconómicos, políticos e ideológicos. • Las sociedades andinas y amazónicas frente a la colonización. • Instauración de la colonia y | | <p>*Influencia del capital industrial y la independencia criolla.</p> | | <p>*Proyectos desde diferentes perspectivas de desarrollo. Propuesta de los pueblos indígenas.</p> |

| | | | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|--|--|
| | | | <p>organización del Virreinato.</p> <ul style="list-style-type: none"> Las misiones <p>Rebeliones indígenas andinas y amazónicas.</p> | | | | |
|--|--|--|--|--|--|--|--|

| SUB AREA DE NATURALEZA SOCIEDAD Y CURRÍCULO | | | |
|---|---|--|--|
| V | VI | VII | VIII |
| IN-PRI | IN-PRI | INI-PRI | INI-PRI |
| <p>Concepción y formas de crianza y aprendizaje desde distintas cosmovisiones (andinas, amazónicas, afroperuanas y científicas).</p> <p>Análisis crítico, desde el enfoque de interculturalidad crítica, de la concepción, enfoques, metodología y sentido del área de Personal Social, Ciencia y Ambiente del Diseño Curricular Básico Nacional.</p> | <p>Análisis, selección, y elaboración materiales educativos bilingües para interpretar, explicar e intervenir en la realidad de forma diferenciada en los niveles por ciclos.</p> | <p>Estrategias y técnicas para la construcción de conocimiento, desde las diversas cosmovisiones, sobre formas de aprender y conocer.</p> <p>Manejo y producción de fuentes: histórico, geográfico, antropológico y sociológico.</p> | <p>Estrategias metodológicas de recojo de información, análisis y síntesis en la investigación social, a través del método etnográfico (emic y etic), que busquen y experimenten en alguna medida alternativas de solución a la problemática socio-cultural y ambiental.</p> |
| <p>Concepción y pautas metodológicas, desde el enfoque de interculturalidad crítica, para el tratamiento pedagógico de Personal Social, Ciencia y Ambiente del Diseño Curricular Básico Nacional.</p> | <p>Estrategias para la participación de sabios y sabias en la planificación y ejecución del área</p> | | <p>Estrategias didácticas para abordar desde un enfoque de interculturalidad</p> |

| | | | |
|---|--|--|--|
| | Personal Social, Ciencia y Ambiente del Diseño Curricular Básico Nacional. | | crítica (a nivel descriptivo, ético y político) la problemática socio-cultural y ambiental. |
| Comprensión y criterios para el uso social de la lengua originaria y el castellano como instrumentos pedagógicos en el área. Estrategias de enseñanza que favorecen un aprendizaje significativo de los contenidos del Personal Social, Ciencia y Ambiente del Diseño Curricular Básico Nacional. Desarrollo personal, relaciones interpersonales (comunicación asertiva) y relaciones sociales con la comunidad | Aplicación y evaluación de la pertinencia cultural, lingüística y pedagógica de los materiales bilingües existentes por ciclos. | Estrategias metodológicas para el tratamiento pedagógico de los componentes centrales del área: Personal Social, Ciencia y Ambiente del Diseño Curricular Básico Nacional. | Aplicación y evaluación de estrategias didácticas para abordar desde un enfoque de interculturalidad crítica (a nivel descriptivo, ético y político) la problemática socio-cultural y ambiental en la programación curricular de aula. |
| | Observación y diseño de actividades educativas con enfoque intercultural bilingüe en relación consigo mismo, con el medio natural y social, Ciencia y Ambiente y Personal social según corresponda para aulas multiedad, multigrado, unidocente y polidocente) | | |
| Procesos de construcción de currículo intercultural para el área naturaleza y sociedad | | | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| Sistematización de concepciones y formas de crianza y aprendizaje desde las cosmovisiones de su contexto sociocultural. | Propuesta de Sesiones de aprendizaje, por ciclos, para el área Personal Social, Ciencia y Ambiente del Diseño Curricular Básico Nacional. Propuesta de materiales educativos bilingües por ciclos del área naturaleza y sociedad pertinentes cultural, lingüística y pedagógicamente. | Proyecto de investigación utilizando fuentes históricas, geográficas, antropológicas y sociológicas. Vivencia de formas de aprendizaje dinámico e intercultural: foros, intercambios, pasantías, festivales, etc. | Informe de evaluación de una propuesta programación curricular de aula, del área de naturaleza y sociedad aplicando el enfoque de interculturalidad crítica |
|---|---|---|---|

| SUB ÁREA DE IDENTIDAD, CIUDADANÍA E INTERCULTURALIDAD | | | | |
|--|--|--|--|--|
| Ciclos | | | | |
| I | II | III | IV | V |
| Realidad presente: Sociedad global. | Realidad presente: Violencia directa e indirecta, estructural y cultural. | Realidad presente: Convivencia en contextos de diversidad cultural. | Realidad presente: La ciudadanía como construcción sociocultural | Realidad presente Proyecto de país: nuevo pacto político y social. |
| Identidad Nociones de espacio y tiempo. Migración y construcción de la identidad. Identidad e identidades. Identidad nacional, sentido de pertenencia. Identidad y globalización: homogeneización cultural. | Identidad Discriminación y racismo. Prejuicios y estereotipos. Exclusión social. Afirmación de la identidad: familia y parentesco, comunidad y pueblo. Identidad y entornos virtuales. La cotidianeidad como fuente de reafirmación – autoafirmación. Identidad y alteridad. | Identidad Endoculturación, aculturación: permanencia y cambio. | Identidad Movimientos indígenas y construcción de identidades colectivas. | Identidad Desde la identidad local, regional y nacional hacia una identidad plural Relación entre identidad nacional y diversidad sociocultural. |
| Ciudadanía Poder y geopolítica. Diversidad de visiones sobre la realidad para cuestionar el “pensamiento único”. Estado-nación y construcción del estado en la modernidad. Formas de gobiernos democráticos y autocráticos. Enfoque de derechos y enfoque de buen vivir. Democracia y derechos humanos universales. Democracia de derecho, democracia de hecho. Democracia electoral (representativa), democracia deliberativa, participativa y social. | Ciudadanía Construcción del estado-nación en contextos de diversidad sociocultural. Ética, moral y ciudadanía. Ética, ciudadanía y política. Ética de mínimos y ética de máximos. Cultura de paz. | Ciudadanía Principios para una convivencia: reciprocidad, complementariedad y correspondencia. Mediación cultural: manejo de conflictos en contextos de diversidad cultural | Ciudadanía Ciudadanía intercultural y global: construcción de políticas interculturales Movimientos sociales y construcción de estados multiculturales: La visión de las organizaciones indígenas, redes internacionales indígenas, el movimiento indígena contemporáneo y la ciudadanía. Formación de liderazgos desde un enfoque intercultural. Participación y construcción del espacio público. | Ciudadanía Democracia y formas de organización y participación en los pueblos originarios. Democracia clásica: griega. Democracia moderna: Independencia de las 13 colonias, Revolución francesa, Independencia latinoamericana. Brechas de desigualdad: Equidad e igualdad, justicia e inclusión social. Derechos individuales, derechos colectivos. Derecho formal, derecho consuetudinario |

| | | | | |
|---|--|--|---|---|
| <p>Interculturalidad Realidad multiétnica, pluricultural y multilingüe que caracteriza al mundo, América Latina y al Perú. Multiculturalismo, interculturalidad funcional, interculturalidad crítica. Etnocentrismo, pluralismo cultural. Interculturalidad y globalización.</p> | <p>Interculturalidad Intraculturalidad, interculturalidad. Interculturalidad crítica y descolonizadora.</p> | <p>Interculturalidad Racionalidades diversas para la interpretación de la realidad Diálogo intercultural.</p> | <p>Interculturalidad Interculturalidad y ciudadanía.</p> | <p>Interculturalidad Universalismo, comunitarismo: Enfoque de derechos y enfoque de Buen vivir, tierra y territorio.</p> |
|---|--|--|---|---|

3.2.2 Área de comunicación

a. Fundamentación

La tradición escolar del sistema educativo ha privilegiado mayormente las capacidades comunicativas, los formatos de discursos y textos y la naturaleza de la comunicación en lengua castellana y ha invisibilizado las expresiones comunicativas de los diversos pueblos originarios que se practican en el marco de la riqueza de la diversidad cultural y lingüística de nuestro país.

El cambio de estas prácticas homogenizantes es una tarea fundamental en la formación docente desde las perspectivas de la EIB, para lo cual se necesita construir visiones integrales y holísticas de la comunicación. En este marco, es imperativo considerar la adquisición de las lenguas como parte del proceso de socialización temprana del individuo, la cual se desarrolla en todas sus dimensiones: lingüísticas, plásticas, corporales, musicales, informáticas, afectivas, cognitivas, entre otras. En este proceso, el individuo adquiere no sólo la lengua sino se apropia de patrones culturales que le dan el sentido de identidad y pertenencia a su grupo social inmediato.

En el marco de estas premisas básicas, el área de Comunicación busca que los futuros maestros EIB, por un lado, recuperen y valoren las sabidurías de sus pueblos originarios expresadas en distintas prácticas comunicativas verbales y no verbales, diversas formas de oralidad, lecturas y escrituras, y otras formas comunicativas cotidianas. Por otro lado, también fomenta el conocimiento y dominio de las expresiones comunicativas del ámbito escolar y de otras tradiciones culturales, en una perspectiva de diálogo de saberes, de tal manera que las diversas formas comunicativas tengan los mismos privilegios de desarrollarse en una escuela EIB, en una perspectiva de enriquecimiento y ampliación de las competencias comunicativas del estudiante.

En los procesos formativos la dimensión lingüística y comunicativa debe ser abordada no sólo desde la valoración romántica de la diversidad, sino asumiendo una postura crítica sobre las relaciones de poder que subyacen a las prácticas comunicativas de la escuela y de la vida cotidiana de la comunidad local. Esto significa, por ejemplo, cuestionar el valor y la predominancia dada a las formas escolarizadas de comunicación en castellano, en desmedro de las prácticas comunicativas en las lenguas originarias, los castellanos regionales y otras expresiones comunicativas locales rurales o urbano-marginales.

El área pretende no solamente desarrollar las competencias y habilidades lingüísticas de los estudiantes en una lengua originaria y en castellano, tomando en cuenta los diversos grados de dominio de una y otra lengua, sino también aspira a formar competencias sociolingüísticas que permitan al futuro docente desenvolverse adecuadamente en distintos contextos intercomunicativos de la diversidad cultural del país, buscando en todo momento la revitalización de las lenguas originarias. También se promueve el aprendizaje de una lengua extranjera, para lo cual cada institución formadora deberá construir su cartel curricular en el respectivo proceso de diversificación.

El área se organiza en seis sub-áreas: 1) **Comunicación y Sociedad** que aborda el marco teórico crítico reflexivo sobre la comunicación, la adquisición del lenguaje, la diversidad lingüística, el bilingüismo y el multilingüismo, el análisis e interpretación de la realidad sociolingüística y psicolingüística, las políticas lingüísticas, así como los problemas comunicativos que se derivan en las relaciones de poder y la jerarquización social. 2) **Desarrollo de la Comunicación en Lengua Originaria**, orientada al desarrollo de habilidades comunicativas orales y escritas en lengua indígena. 3) **Desarrollo de la Comunicación en Castellano**, orientada a fortalecer las competencias comunicativas para la comprensión y producción en dicha lengua a nivel oral y escrito. 4) **Educación Artístico-Corporal**, que explora distintas formas de expresión y comunicación basadas en soportes mayormente no verbales. 5) **Currículo y Comunicación**, que desarrolla los fundamentos metodológicos de las lenguas maternas y las segundas lenguas fundamentales para el desempeño de los futuros maestros de los niveles de Inicial y Primaria intercultural bilingüe. 6) **Manejo de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)**, propicia el despliegue de competencias vinculadas con el procesamiento de la información y el uso creativo de programas educativos con enfoque de gestión intercultural del conocimiento.

El área de Comunicación se desarrolla durante los ocho primeros ciclos de la carrera profesional (del I al VIII).

La sub área de **Comunicación y Sociedad** se orienta a la construcción de un marco teórico básico y de herramientas de análisis relacionadas a las prácticas comunicativas, la adquisición del lenguaje en el proceso de socialización temprana, el uso de las lenguas en contextos de multilingüismo y jerarquización social en las comunidades y las escuelas. Por eso se abordan críticamente los temas de la diversidad lingüística, las nociones de lengua y dialecto, los procesos de bilingüismo y multilingüismo, considerando las prácticas comunicativas

verbales y no verbales como mecanismos cargados de poder, jerarquía y dominación. Finalmente, los estudiantes se familiarizan con instrumentos de análisis sociolingüísticos y psicolingüísticos que le servirán para caracterizar el uso de las lenguas en la sociedad, su programación pedagógica en la escuela y el ejercicio de acciones y compromisos para la revitalización y fortalecimiento de las lenguas originarias.

Desde las sub áreas de **Desarrollo de la Comunicación en Lengua Originaria y Castellano**, además de promover en los futuros maestros el desarrollo de sus capacidades comunicativas en estas lenguas, se apuesta por la construcción de una formación crítico-reflexiva de la comunicación en ambas lenguas y sobre las diferentes formas de comunicación que se pueden desarrollar considerando al lenguaje como práctica social. En estas sub-áreas se busca un mayor desarrollo oral y escrito de las lenguas que domina el estudiante, especialmente de la lengua originaria pues es la lengua que ha recibido menos atención en la educación escolar básica, pero no se trata de que debe aprender la lengua originaria en el proceso de formación docente sino que debe aumentar sus capacidades comunicativas en esta lengua, salvo casos de desuso generalizado de la lengua originaria como el Kukama-kukamiria, Shiwilu y otros. También se fomenta el tratamiento de las lenguas como objeto de estudio y como instrumento de aprendizaje. Las lenguas originarias se abordan desde sus lógicas, discursos y formas propias. Por ejemplo, en lengua shuar²⁵ se distingue formas de habla ritualizadas como *enemamu* el discurso ceremonial, *chicham iwiaratin* tratativas sobre alianzas de guerra, *seamu* pedido matrimonial o *chichamat* amonestación previa a las fiestas, con sus respectivos significados y códigos socio-culturales que no solamente implican el simple uso del código lingüístico sino sus significados sociales y sus implicancias. Del mismo modo, en lengua quechua una persona sabe “hablar bien” (*allin rimaq*), o “habla dulcemente” (*miski rimaq*), o es experto en *warmi rimaykuy* que implica no solamente el hablar sino las competencias para dar los discursos y los ritos sociales en la petición de matrimonio a una señorita. De la misma manera los futuros docentes EIB reflexionan sobre la diversidad dialectal de las lenguas y analizan críticamente las iniciativas de normalización escrita que buscan promover la literacidad en las lenguas indígenas.

La sub área de **Educación Artístico-Corporal** desarrolla un acercamiento crítico a las diversas expresiones artísticas, corporales, musicales como formas de comunicación social que se dan en sus propios términos en la vida social de las comunidades originarias, en el medio escolar y en contextos más amplios. En esta sub-área se busca que los futuros maestros investiguen, recopilen, reaprendan y practiquen diversas formas de expresión estética, juegos y deportes desarrollados por los pueblos y comunidades de la región, y que también accedan a la práctica de aquellos desarrollados por otras culturas. Con el conocimiento crítico de estas formas de expresión y su práctica podrá desarrollar con sus estudiantes el acercamiento a la música, la danza, la pintura y otras artes plásticas fundamentales en la formación de estudiantes sensibles, críticos y creativos.

La sub área de **Currículo y Comunicación** está vinculada directamente con las sub-áreas de currículo gestión y la práctica profesional. Por eso, los futuros docentes requieren de herramientas metodológicas del área en el marco de la programación curricular de los proyectos integradores tomando como base los calendarios comunales con la idea de realizar un tratamiento adecuado de los diferentes grados como corresponde a las escuelas unidocentes y multigrado de primaria y multiedad de inicial. Asimismo, esta sub-área propicia el conocimiento y recuperación de las formas propias de aprendizajes de los estudiantes, el manejo del enfoque comunicativo-textual y del lenguaje como práctica social. Por otro lado, esta sub-área debe brindar herramientas necesarias al futuro docente para desarrollar una conciencia metalingüística en los estudiantes sobre las convenciones del lenguaje oral y escrito, los géneros discursivos según las situaciones comunicativas y de relación social, a fin de ganar una conciencia crítica sobre la diversidad de formas de comunicación, su variabilidad dialectal y sobre los usos del lenguaje en el contexto escolar diferentes a los usos del lenguaje en la vida cotidiana familiar y local. Asimismo, los futuros docentes deben tener la oportunidad de conocer y usar los instrumentos de planificación y programación curricular y los materiales educativos del área de Comunicación relacionados al nuevo sistema curricular que incluye los mapas de progreso y rutas de aprendizaje en castellano y lenguas originarias priorizadas.

La sub área de **Manejo de Tecnologías de la Información y la Comunicación** debe enfocarse como aquella que provee a los estudiantes de las competencias necesarias para el procesamiento de la información y el uso educativo de herramientas tecnológicas, lo cual supone la comprensión de la estructura del lenguaje informático y su tratamiento en contextos de diversidad desde un enfoque de gestión intercultural del conocimiento al servicio de una educación pertinente y de calidad. Por ello, su incorporación debe abarcar las diversas áreas del plan de estudios para la formación inicial docente en las carreras de Educación Inicial y Educación Primaria Intercultural Bilingüe. No obstante ello, conviene tener presente que su inclusión debe brindar soporte al desarrollo pedagógico.

²⁵ Juncosa, José. (2006). Etnografía de la comunicación verbal shuar. Quito: Abya-Yala.

Cartel de Comunicación y sociedad

| | I | II |
|-------------------------|--|--|
| COMUNICACIÓN Y SOCIEDAD | <ul style="list-style-type: none"> - La comunicación verbal y no verbal desde una visión integral: aspectos lingüísticos, cognitivos, afectivos, musicales, dancísticos, corporales de la comunicación. - Las prácticas comunicativas en contextos de multilingüismo y jerarquización social: hegemonía de las prácticas comunicativas en castellano y minorización de las prácticas comunicativas en lenguas originarias y en los castellanos regionales. - Adquisición del lenguaje en la socialización temprana en el marco de las actividades significativas de la familia y comunidad, relación lengua, cultura pensamiento. - Aproximación a la naturaleza y características del lenguaje de las niñas y los niños indígenas y rurales de la comunidad. - La comunicación en contextos multilingües y pluriculturales, caracterización socio lingüística de la comunidad y la escuela. - Funciones del lenguaje. Análisis crítico de los conceptos lengua y dialecto. - Las lenguas y familias lingüísticas del Perú: variantes sociales y geográficas de las lenguas. - La jerarquización social y su relación con el uso de las lenguas: préstamos lingüísticos, diglosia, funcionalidad de las lenguas, lenguas maternas, lenguas originarias, lengua oficial, lenguas de uso predominante y lengua de herencia, desde una perspectiva de interculturalidad crítica. - El multilingüismo, diversos grados de manejo de las lenguas, el bilingüismo social, el bilingüismo individual, bilingüismo de cuna. - Prácticas orales de los pueblos originarios y de los ámbitos urbanos. - La importancia de los sabios en la transmisión de la herencia cultural y el uso de la lengua originaria. | <ul style="list-style-type: none"> - Pedagogía intercultural y el desarrollo de competencias comunicativas: Bases epistemológicas para el tratamiento equitativo y transformador de la diversidad cultural y lingüística. - Teorías del aprendizaje de la primera o primeras lenguas y de las segundas lenguas. - Caracterización psicolingüística de los estudiantes. - Desarrollo de prácticas escritas en lenguas originarias. - Políticas y planificación lingüística en el Perú. Reseña histórica y situación actual. - Lineamientos de Política de Educación Intercultural Bilingüe. Derechos lingüísticos, Ley de lenguas y políticas y estrategias para la revitalización de las lenguas. - Rol de la educación en el desarrollo de las culturas y lenguas originarias como aporte en la construcción de un país plural, diverso y democrático, desde una perspectiva de interculturalidad crítica. |

| | I | II | III | IV | V |
|--|---|---|--|--|--|
| DESARROLLO DE LA COMUNICACIÓN EN LENGUA ORIGINARIA | <p>Desarrollo de habilidades comunicativas en lengua originaria</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desarrollo de prácticas orales en espacios de vivenciación con énfasis en la narración y las formas discursivas del relato oral desde los patrones comunicativos de la propia lengua. - Prácticas de modos y normas culturales de convivencia: maneras de recibir a una persona, de saludar con respeto, tratos, encuentros con extraños. - Escucha mensajes a través de cantos. - Escucha y produce juegos verbales. - Producción de relatos orales - Recopilación de la literatura oral en lengua originaria: Escucha cuentos y relatos en espacios y tiempos propios de la cultura. - Desarrollo de prácticas escritas en lengua originaria: Criterios y recursos para la unificación de la escritura (focalizando en los relatos), desde una perspectiva crítica. - Desarrollo de la literacidad autogenerada (Producción a partir de sus intereses). - Lectura de significados de diversas manifestaciones culturales (naturaleza, sueños, tejidos, coca, ayahuasca, toé) <p>Reflexión sobre la lengua:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Análisis de las macro estructuras y sus funciones discursivas y textuales en los discursos originarios. - Orden sintáctico de Sujeto, Verbo y Objeto. - Estructura y clases de oración. - El alfabeto de las lenguas originarias. | <p>Desarrollo de habilidades comunicativas en lengua originaria</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desarrollo de la oralidad con enfoque comunicativo textual: formas discursivas descriptivas y positivas desde los patrones comunicativos de la propia lengua. - Escucha discursos: Invocaciones, agradecimientos, permisos, icaros, conjuros, arcanas, consejos. - Presta atención a los consejos: Toma de huayusa o wais. - Interpretación de sueños, señas e indicadores de la naturaleza. - Producción de relatos orales. - Recopilación de la literatura oral en lengua originaria. - Desarrollo de prácticas escritas en lengua originaria: Criterios y recursos para la unificación de la escritura (focalizando en descripciones y exposiciones), desde una perspectiva crítica. <p>Reflexión sobre la lengua:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Frases nominales y verbales. - Análisis contrastivo de la morfología de la lengua indígena con la del castellano. - Morfología nominal: Estructura de la palabra morfemas, lexemas. | <p>Desarrollo de habilidades comunicativas en lengua originaria</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desarrollo de la oralidad con enfoque comunicativo textual: formas discursivas argumentativas desde patrones y formatos de la propia lengua. - Desarrollo de la escritura desde las lógicas de la lengua. - Recopilación de la literatura oral en lengua originaria. - Desarrollo de prácticas escritas en lengua originaria: Criterios y recursos para la unificación de la escritura (focalizando en la argumentación), desde una perspectiva crítica. <p>Reflexión sobre la lengua:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Morfología verbal: Nociones de tiempo y espacio. - Redes lexicales y semánticas: seres animados e inanimados, género, clasificadores, etc.) | <p>Desarrollo de habilidades comunicativas en lengua originaria</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desarrollo de la oralidad con enfoque comunicativo textual a través del desarrollo de formas discursivas de debate en paneles y foros desde patrones y formatos de la propia lengua. - Desarrollo de la escritura desde las lógicas de la lengua. - Creación de diversos textos de acuerdo a sus intereses: historias, poemas, canciones, cuentos, etc. <p>Lectura y producción de textos formales (cartas, oficios, memoriales, actas), e informativos de acuerdo con las necesidades y problemática real de las comunidades.</p> <p>Reflexión sobre la lengua:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tratamiento de neologismos y préstamos lingüísticos en la lengua originaria. Mecanismos de creación de palabras según la lógica de la lengua originaria. - Palabras de origen indígena en el castellano. - Normas de uso social de las lenguas originarias según: género, edad, contexto y situación comunicativa. | <p>Desarrollo de habilidades comunicativas en lengua originaria</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desarrollo de la oralidad con enfoque comunicativo textual a través del desarrollo de formas discursivas en situaciones formales (como maestro de ceremonias). - Lectura y producción de textos argumentativos: preparación de una ponencia escrita, explicaciones de fenómenos y procesos, de acuerdo a las necesidades de las otras áreas. |

| | | | | | |
|--|---|--|--|--|--|
| | - Contraste de grafías y sonidos de la lengua originaria con el castellano. | | | | |
|--|---|--|--|--|--|

| | I | II | III | IV | V |
|---|--|--|--|--|---|
| DESARROLLO DE LA COMUNICACIÓN EN CASTELLANO | <p>Desarrollo de habilidades comunicativas en castellano</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desarrollo de la oralidad con enfoque comunicativo textual: con base a diferentes formas discursivas (diálogos, canciones, entrevistas, adivinanzas, trabalenguas, etc.), desde una perspectiva de interculturalidad crítica. - Desarrollo de la comprensión de lectura de textos informativos y textos literarios (cuentos y tradiciones locales), periódicos y revistas, identificando ideas principales y secundarias, así mismo haciendo uso de organizadores de la información: esquemas, resúmenes y cuadros sinópticos; subrayados y sumillados. - Producción y creación libre de textos literarios: adivinanzas, rimas, poemas, respetando los siguientes procesos: planificación, textualización, revisión y publicación. - Redacción de documentos formales: Informes y cartas. - Desarrollo de habilidades comunicativas escritas y orales de castellano como L2. <p>Reflexión sobre la lengua.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reflexión crítica sobre las variedades y usos del castellano: castellano regional, estándar, castellanos de "prestigio". - Reflexión de las macroestructuras de los textos leídos y producidos enfatizando los propósitos. <p>Orden sintáctico de Sujeto, Verbo y Objeto.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estructura y clases de oración. | <p>Desarrollo de habilidades comunicativas en castellano</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desarrollo de la oralidad con enfoque comunicativo textual: formas discursivas descriptivas y expositivas desde los patrones comunicativos del castellano. - Prácticas de oratoria. - Desarrollo de la comprensión de textos informativos y textos literarios como leyendas locales y regionales, enfatizando en su comprensión inferencial. - Producción, redacción y creación libre, de textos literarios respetando los siguientes procesos: planificación, textualización, revisión y publicación. - Redacción de documentos formales: solicitudes, oficios, memorandos, memoriales y actas. - Desarrollo de habilidades comunicativas escritas y orales de castellano como L2. <p>Reflexión sobre la lengua.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reflexión de las macroestructuras de los textos leídos y producidos enfatizando | <p>Desarrollo de habilidades comunicativas en castellano</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desarrollo de la oralidad con enfoque comunicativo textual: formas discursivas argumentativas desde patrones y formatos comunicativos del castellano. - Desarrollo de la comprensión de textos informativos y textos literarios como leyendas locales y regionales, enfatizando en su comprensión crítica. - Producción, redacción y creación libre, de textos literarios: acrósticos, noticias y otros respetando los siguientes procesos: planificación, textualización, revisión y publicación. - Desarrollo de habilidades comunicativas escritas y orales de castellano como L2. <p>Reflexión sobre la lengua.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reflexión de las macroestructuras de los textos leídos y producidos enfatizando los propósitos. Cohesión y coherencia. - Morfología verbal - Conjugación. - Corte de palabras - Pronombres. | <p>Desarrollo de habilidades comunicativas en castellano</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desarrollo de la oralidad con enfoque comunicativo textual a través del desarrollo de formas discursivas de debate en paneles y foros desde patrones y formatos comunicativos del castellano. - Desarrollo de la comprensión de textos informativos y textos literarios enfatizando en la comprensión a través de paráfrases. - Producción y creación libre de textos informativos y literarios: artículos de opinión y reportes sobre prácticas vivenciales. <p>Reflexión sobre la lengua.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reflexión de las macroestructuras de los textos leídos y producidos enfatizando los propósitos. - Reflexión de las macroestructuras de los textos leídos y producidos enfatizando los propósitos. | <p>Desarrollo de habilidades comunicativas en castellano</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desarrollo de la oralidad con enfoque comunicativo textual a través del desarrollo de formas discursivas en situaciones formales (como maestro de ceremonias, locutor de radio. - Producción y creación libre de textos informativos y ensayos argumentativos y expositivos. <p>Reflexión sobre la lengua.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reflexión de las macroestructuras de los textos leídos y producidos enfatizando los propósitos. - Lexicografía. - Redes lexicales y semánticas. - Redacción formal - Normas sociales de uso del castellano. - Las siglas. |

| | | | | | |
|--|---|--|--|--|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> - El alfabeto del castellano. - Contraste de grafías y sonidos de la lengua castellana con la lengua originaria. - Reglas de ortografía: uso de las letras mayúsculas y minúsculas. - Reglas de acentuación y tildación. | <p>los propósitos. Cohesión y coherencia.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Morfología nominal - Estructura de la palabra: morfemas, lexemas. - Redacción de los números y abreviaturas. - Uso del diccionario. - Sintaxis. - Estructura de la oración. - Clases de oraciones. - Uso de conectores. - Frases nominales - Escritura de letras b, v; c,s,z; q,k,c; n y m. | | | |
|--|---|--|--|--|--|

| Sem. Acad. | | II | III | IV | VI | VII | VIII |
|-------------------------------|---|---|--|---|--|---|---|
| EDUCACIÓN ARTÍSTICO- CORPORAL | <ul style="list-style-type: none"> - Acercamiento a la diversidad de expresiones culturales, expresiones musicales, dancísticas, pictóricas, prácticas. - Mirada crítica a las categorías de arte, artesanía, folclor, magia, creencia. - La expresión artística desde el enfoque intercultural. - Visión intercultural de la estética. - Calendario agrofestivo de los pueblos andinos y manifestaciones festivas en el calendario de los pueblos amazónicos. | <p>EL DESARROLLO CORPORAL Y LA PSICOMOTRICIDAD</p> <ul style="list-style-type: none"> - Concepciones de desarrollo y motricidad desde las diferentes visiones de los pueblos originarios y los aportes del desarrollo motor humano. - Desarrollo de capacidades y habilidades físicas básicas, genéricas y específicas en la realización de actividades de su entorno inmediato. - Salud corporal según la concepción propia y otras. - La respiración. Técnicas básicas. - El cuerpo como fuente creativo-expresiva. - Desarrollo de la expresión gráfico-plástica: técnicas (embolinado, rasgado, estarcido, origami, etc.). | <p>DANZAS Y BAILES</p> <ul style="list-style-type: none"> - Características de las danzas y bailes de los pueblos originarios. - La creatividad y sensibilidad artística en la expresión corporal de las danzas indígenas y de otras culturas. - Diferencia de las danzas naturales con la coreografía. - Práctica de danzas propias y con coreografía. | <p>EL TEATRO los sociodramas</p> <ul style="list-style-type: none"> - Concepciones y elementos. El teatro nacional y regional, principales representantes y características. Representaciones considerando el contexto social. - Títeres: concepción representaciones tomando en cuenta su contexto social y su aplicación en una sesión de aprendizaje. - Mimos. concepción representaciones tomando en cuenta su contexto social. | <p>MÚSICA</p> <ul style="list-style-type: none"> - Expresiones musicales en los pueblos originarios. - Visión crítica a los estereotipos sobre las músicas andinas y amazónicas. - Música: nociones generales: solfeo, lectura rítmica. - Recopilación de música, cantos indígenas y creaciones. - Fabricación y ejecución de instrumentos musicales propios de las culturas indígenas. - La música y su aplicación en el proceso pedagógico. - Estrategias metodológicas para el desarrollo de actividades musicales. | <p>LOS JUEGOS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Recopilación y descripción de juegos practicados por los pueblos originarios. - Juguetes indígenas: recopilación y elaboración. - El valor social y pedagógico de los juegos. <p>DEPORTES: Actividades físico – deportivas</p> <p>Atletismo: fundamentos</p> <p>Futbol: Fundamentos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Nociones básicas y reglas de juego. | <p>ACTIVIDADES DEPORTIVAS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pruebas de pista y campo - Nociones básicas y reglas de juego. - Voleibol: Fundamentos. - Nociones básicas y reglas de juego. - Actividades físicas y necesidades educativas especiales. - Tipos de necesidades educativas especiales: sensoriales, motoras, cognitivas. - Estrategias y actividades físicas para atender necesidades educativas especiales. |

| Sem. Acad. | V | VI | VII | VIII |
|---------------|---|--|---|--|
| Manejo de TIC | <ul style="list-style-type: none"> - Las Tecnologías de la Información y Comunicación. Definición, características e importancia en sociedades interculturales. - La historia de la Red, El Computador como Herramienta de Aprendizaje. - Conocimiento y manejo de Programas de computación: Word, Excel. - El uso de las TICs en la enseñanza, a partir del enfoque de interculturalidad crítica. - Uso de buscadores y bibliotecas virtuales. - Herramientas para el procesamiento de la información. | <ul style="list-style-type: none"> - Tecnologías de la comunicación e información como herramientas para el logro de aprendizajes desde una perspectiva intercultural bilingüe. - Estrategias para el uso de las TIC en el proceso de alfabetización. - Conocimiento y manejo de Programas de computación: Excel. ppt - Uso de buscadores y bibliotecas virtuales. | <ul style="list-style-type: none"> - Creación de nuevos ambientes de aprendizaje. - Las Páginas Web y Portales Educativos como oportunidades de aprendizaje. - Herramientas de comunicación en espacios virtuales. - Herramientas de creación de contenidos colaborativos en Lengua originaria y castellano. - Herramientas de publicación de contenidos colaborativos en lengua originaria y castellano. - Conocimiento y manejo de Programas de computación: Word, Excel. Power Point . | <ul style="list-style-type: none"> - Herramientas de gestión de proyectos colaborativos para el desarrollo y revitalización de la lengua originaria. - Procesamiento de la información como insumo para el trabajo de investigación educativa (proyecto de tesis y tesis) - Gestión intercultural del conocimiento para la sistematización e intercambio de saberes locales, lenguas, innovaciones o experiencias pedagógicas, etc. |

| | V | VI | VII | VIII |
|-----------------------------------|--|--|--|--|
| CURRÍCULO Y COMUNICACIÓN: L1 y L2 | <ul style="list-style-type: none"> - El área de Comunicación como aprendizaje fundamental en el Marco Curricular Nacional: Análisis crítico de las competencias y capacidades. - Estrategias para el desarrollo de las prácticas orales propias de los pueblos originarios y de la expresión oral escolar en lengua materna originaria. - Niveles de escritura (presilábico, silábico, silábico-alfabético y alfabético) - Revisión y uso de las rutas de aprendizaje de Comunicación en lengua originaria. - Didáctica de la enseñanza y aprendizaje de la lecto-escritura en los niños y niñas de las comunidades andinas y amazónicas en la etapa de la familiarización e iniciación (II y III Ciclo EBR). - Estrategias metodológicas para el desarrollo de actividades psicomotrices. - Diseño de una sesión de aprendizaje, que incluye la didáctica de la psicomotricidad. | <ul style="list-style-type: none"> - Estrategias para el desarrollo de narraciones y/o relatos orales en el marco de la cosmovisión de los pueblos originarios. - Estrategias para el desarrollo de la comunicación oral: textos orales descriptivos, argumentativos y/o expositivos y otros. - Diseño y elaboración de sesiones de aprendizaje en Lengua originaria con énfasis en el desarrollo de la oralidad y expresión oral. - Elaboración de materiales didácticos interculturales. - Didáctica de la enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura en los niños y niñas de las comunidades andinas y amazónicas en la etapa de la consolidación (IV y V Ciclo EBR). - Diseño de una sesión de aprendizaje, que incluye la didáctica de la enseñanza de la danza. | <ul style="list-style-type: none"> - Didáctica de la enseñanza aprendizaje de una segunda lengua: Estrategias metodológicas. - Revisión y uso de las rutas de aprendizaje de Comunicación: Segunda Lengua. - Didáctica de la enseñanza y aprendizaje de la segunda lengua a nivel oral para el nivel básico. - Diseño de sesiones de aprendizaje L2 para el nivel básico. - Manejo y uso de materiales educativo para la enseñanza de la segunda lengua. - Elaboración de materiales didácticos interculturales. - Diseño de una sesión de aprendizaje, que incluye la didáctica de la enseñanza de la música. <p>Diseño de una sesión de aprendizaje, que incluye la didáctica de la enseñanza del teatro.</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Planificación del uso y tratamiento de la lengua materna y la segunda lengua. - Diseño de sesiones de aprendizaje para instituciones educativas multigrado, unidocente y polidocentes. - Didáctica de la enseñanza y aprendizaje de la segunda lengua a nivel oral y escrito para los niveles intermedio y avanzado. - Diseño de sesiones de aprendizaje L2 para el nivel intermedio. - Estrategias metodológicas para el desarrollo de otras formas de comunicación y expresión en los niños y niñas de inicial: dibujo, pintura, música, danza, expresión corporal, etc. <p>Diseño de una sesión de aprendizaje, que incluye la didáctica de la enseñanza del deporte.</p> |

Consideraciones para abordar algunos contenidos del área con enfoque intercultural

Aunque el área de Comunicación apunta al desarrollo de habilidades comunicativas más que al tratamiento de ciertos contenidos o a la construcción de saberes, se deben tomar en cuenta ciertos elementos que ayuden a abordarla desde una visión más intercultural. También se presentan aspectos culturales que hay que considerar sobre qué se lee y sobre qué se escribe, y sobre la manera en que orientamos la lectura y la escritura. Veamos algunos ejemplos.

Los relatos de origen: literatura oral

Contar con un currículo intercultural pasa también por conocer y analizar los relatos de origen de los pueblos, pues éstos nos permiten entender la visión que se maneja en las comunidades de algunos seres, recursos y fenómenos de la naturaleza, así como una serie de prácticas y normas que rigen las relaciones entre las personas y la naturaleza aún hoy en día. Es importante tener en cuenta que no se trata de simples leyendas o mitos que sirven para que los maestros los usen como cuentitos para entretener a los niños en la escuela, sino de la expresión de la cosmovisión de los pueblos.

Diversas formas de discurso²⁶

Muchas veces se suele pedir a los futuros maestros que recopilen los diversos cuentos y leyendas de las culturas locales, inclusive en la lengua originaria. Se promueve también la creación de otros tipos de discursos que no existen en la lengua originaria, como trabalenguas, recetas, canciones infantiles, etc. Estas recopilaciones pueden ser muy interesantes, pero generalmente terminan siendo traducciones de discursos occidentales o acomodados de textos en lengua indígena pero en formatos occidentales. Es necesario que se explore la existencia de otras formas de discurso propias de las comunidades y pueblos que muchas veces no existen en castellano, por lo que no se consideran entre los tipos de discursos que se trabajan en la escuela.

Desde una perspectiva intercultural, es necesario indagar y recopilar las diversas formas de discurso que existen en las lenguas originarias, como son los icaros, rezos, expresiones que propician el logro de una actividad, discursos de pago a la tierra, etc., que precisamente no se conocen porque no han sido tomados en cuenta y valorados como formas de discurso. Si bien es cierto que estos discursos tienen un contexto específico, es importante hablar de ellos en la escuela para promover su uso en esos contextos y, eventualmente, algunos de ellos podrían ser trabajados para el logro de determinadas habilidades expresivas en los estudiantes de formación magisterial, para que éstos, a su vez, los desarrollen en los niños y niñas de primaria.

La recopilación y transcripción de los relatos, mitos, cantos y otras formas discursivas que acompañan a rituales y ceremonias debe ser muy cuidadosa para no *cosificarlos*. Es decir, al usar relatos, mitos y otras formas discursivas como materiales pedagógicos se debe tomar en cuenta las intencionalidades y funciones de las mismas. Por ejemplo, no hay que perder de vista que la razón de ser de muchos relatos y mitos es la de transmitir lecciones a las generaciones venideras. Hay ciertos relatos que los padres cuentan a sus hijos para enseñarles valores. Otras formas discursivas son exclusivas de quienes tienen un saber específico en las comunidades y ellos se las enseñan a quienes los sucederán. En resumen, es importante investigar y explorar las formas discursivas para fortalecerlos conocimientos culturales y lingüísticos de los estudiantes, sin perder de vista su funcionalidad y teniendo en cuenta que no todas pueden convertirse en materiales para la escuela.

Por otro lado, se deben considerar otras prácticas de expresión oral que preparen a los estudiantes para usar la lengua indígena en espacios en los que tradicionalmente solo se ha usado el castellano, por ejemplo en los programas radiales, las notas de prensa, el lenguaje de asambleas y seminarios, etc.

Expresiones estéticas indígenas

Además de investigar sobre la literatura oral de los pueblos y comunidades, es necesario desarrollar acciones de acercamiento a otras formas de expresión estética propias de los pueblos indígenas y otras culturas de la región, como la cerámica, los tejidos de fibra y algodón, la fabricación de instrumentos y objetos para diverso fin, las danzas y cantos en sus respectivos contextos, las pinturas, máscaras, etc.

²⁶ Tomado del informe de consultoría realizado por Rocío Domínguez para la ex DINEBI (2005).

El futuro maestro debe tener una idea integral de las producciones estéticas de los pueblos de su localidad y región, conocimiento que debe incluir su contenido simbólico para poder valorarlas y promover su desarrollo y aprendizaje en los niños y niñas.

3.2.3 Área de matemáticas

Fundamentación

El origen de las matemáticas está vinculado a la necesidad de resolver problemas reales de la vida de los pueblos. Es conocido que la geometría occidental tiene sus orígenes en las respuestas que los agrimensores egipcios dieron ante la necesidad de redimensionar las superficies arables luego de las inundaciones anuales del delta del Nilo. De modo similar, la trigonometría surge de la necesidad de calcular distancias cuya medición directa no es posible, tales como las del ámbito de la astronomía. Lo mismo se puede ver en la matemática maya, ligada a la astronomía, o en el sistema de numeración decimal de los quechuas, tan evidentemente vinculado a la planificación social de los incas. Los pueblos amazónicos, requeridos por otras demandas históricas y ecológicas, tuvieron también respuestas diferentes a la necesidad de resolver problemas de carácter matemático. Por su parte, las sociedades modernas le han dado particular importancia a la educación matemática porque asumen que ella posibilita el desarrollo de las competencias necesarias para la elaboración y ejecución de proyectos científicos, tecnológicos y de desarrollo humano.

Es común reconocer dos grandes fines de la educación matemática: el fin formativo y el instrumental. Asimismo se asume que el fin formativo busca que el estudiante desarrolle un conjunto de habilidades para mejorar sus capacidades de pensamiento formal; y que el fin instrumental busca facilitarle herramientas, como los procedimientos de cálculo, para resolver problemas de la vida diaria que usualmente se llaman *matemáticos*. En este sentido, una perspectiva intercultural en la educación matemática supone tener en cuenta otra dimensión del fin formativo, que implica el desarrollo de una cultura científica que junto a la reafirmación de la propia cultura facilite a los grupos sociales enfrentar los retos de vivir en sociedades en que coexisten tanto tecnologías de punta como conocimientos ancestrales.

Según investigadores como Juan Godino ²⁷y otros (2004), se puede identificar dos concepciones extremas respecto a las matemáticas: a) la concepción idealista platónica, y b) la constructivista. Quienes tienen una concepción idealista platónica piensan que las matemáticas son una disciplina autónoma, que se podría desarrollar sin tener en cuenta sus aplicaciones a otras ciencias, tan solo en base a los problemas internos a las matemáticas. Según esta concepción no se puede resolver problemas, salvo algunos muy triviales si no se cuenta con un buen fundamento matemático. En cambio, quienes tienen una concepción constructivista consideran que las matemáticas deben aparecer de manera natural como una respuesta de la mente y el genio humano a los problemas que se presentan en el entorno físico, biológico y social en que el hombre vive. En educación con una perspectiva intercultural la concepción de las matemáticas se aproxima más a la constructivista. En este marco se asume que las matemáticas surgen como una construcción sociocultural en respuesta a los problemas que tiene que resolver el ser humano en una sociedad específica, y que son el producto de una práctica social. Una de estas matemáticas es la disciplina matemática, producto resultante de la contribución de algunas culturas, entre ellas la cultura occidental. Esta matemática, que la identificamos como disciplina matemática, es la que más se ha difundido en el mundo.

Desde fines del siglo XX, en la denominada disciplina matemática se ha desplazado el centro de interés desde las teorías matemáticas como productos acabados hacia la actividad matemática entendida como una práctica social en un doble sentido: por un lado, en cuanto es aprendida de otras personas, y por otro, porque está formada por reglas que se siguen habitualmente (Wittgenstein, 1987; Lakatos, 1978 y 1981; Davis y Hersh 1988; Ernest, 1991, 1994 y

²⁷ Departamento de Didáctica de la Matemática de la Universidad de Granada. Didáctica de las Matemáticas para maestros. Granada, España 2004, pp.20-21. Consulta realizada el 3 de mayo de 2014 en :

<http://www.ugr.es/local/jgodino/edumat-maestros>

1998)²⁸. Considerando los aportes de filósofos de la matemática, se pueden identificar tres aspectos esenciales de la disciplina matemática que deben ser tenidos en cuenta en la enseñanza y aprendizaje de la misma: La disciplina **matemática es**: un sistema conceptual lógicamente organizado y socialmente compartido; una actividad de resolución de problemas socialmente compartida; y un lenguaje simbólico característico, que constituye un sistema de signos propios en el que se expresan los objetos matemáticos, los problemas y las soluciones encontradas.

Cada sociedad desarrolla sus propios códigos de validación de sus discursos haciendo uso de distintos procedimientos que garantizan la fiabilidad de lo que se dice. Ninguna sociedad puede mantenerse como tal si no tiene rigurosos sistemas que regulen el discurso y discriminan lo correcto de lo incorrecto, lo verdadero de lo falso, de lo creíble y lo absurdo. Similar afirmación se puede hacer de cualquier proceso lógico que involucre decisiones: clasificar, organizar información y cuantificar hechos. Estos procesos lógicos nunca son subsumidos por la lógica formal, sino que coexisten con ella.

La epistemología sociocultural sustenta el reconocimiento de la diversidad de matemáticas, en particular de las matemáticas de los pueblos originarios, que desde fines del siglo pasado se ha venido denominando etnomatemáticas, válidas en el contexto de un grupo sociocultural determinado. Por su peculiar adaptación a entornos específicos, la matemática de un pueblo constituye una herramienta indispensable para interactuar con el medio. Si se reconoce este hecho, la recuperación del saber tradicional deja de ser una preocupación sólo identitaria para convertirse en necesidad de protección del capital cultural de la humanidad, para que luego la escuela ayude a desarrollarlo. Esto no significa la sustitución de una matemática por otra, ni el uso de la etnomatemática o matemática del pueblo como conocimiento previo para construir los aprendizajes de la disciplina matemática. Así como se pretende que el niño desarrolle sus capacidades comunicativas haciendo uso de su lengua materna al mismo tiempo que va adquiriendo destrezas para comunicarse en otros códigos, así también, las matemáticas de los pueblos cumplen con suficiencia sus funciones sociales y requieren que se continúe su desarrollo.

Fines de la educación matemática

A Fines formativos

En la dimensión individual: Que el estudiante adquiera métodos de razonamiento lógicamente consistentes y hábitos discursivos coherentes, y sea capaz de enfrentar situaciones problemáticas cuya solución requiera poner en juego sus competencias matemáticas.

En la dimensión social: Que el estudiante desarrolle sus potencialidades relacionadas con la matemática de su propio pueblo así como con ciencias básicas en la perspectiva de enfrentar los nuevos retos del desarrollo en el contexto de multiculturalidad, afirmación de la cultura propia, reconocimiento de la globalidad, crisis ambiental y ejercicio de derechos y competencias, desde una posición intercultural crítica.

B Fines instrumentales

En la dimensión individual: Que el estudiante sea capaz de emplear las matemáticas para resolver problemas puntuales del entorno haciendo uso de los recursos adecuados a cada caso, desde las más puras deducciones racionales hasta auxilios de la tecnología digital.

En la dimensión social: Que el estudiante desarrolle la capacidad de uso de los recursos con los que cuenta su pueblo así como los conocimientos científicos y tecnológicos de la sociedad nacional y global, respectivamente.

²⁸ SOCAS, Martín y CAMACHO, Matías. Conocimiento Matemático y Enseñanza de las Matemáticas en la Educación Secundaria. Algunas Reflexiones. Artículo publicado en Boletín de la Asociación Venezolana, Vol. X, N° 2 (2003)
DISEÑO CURRICULAR EXPERIMENTAL PARA LA FORMACIÓN DE DOCENTES EN LAS CARRERAS DE EDUCACIÓN INICIAL INTERCULTURAL BILINGÜE Y EDUCACIÓN PRIMARIA INTERCULTURAL BILINGÜE, PAGINA 55 DE 96

Un profesor del nivel Inicial o del nivel Primaria en EIB requiere tener competencias que le permiten conseguir que los estudiantes logren los aprendizajes de matemáticas correspondientes al grado en que se encuentran. Esto supone como condiciones específicas del área que el futuro docente asuma la concepción de las matemáticas como un fenómeno pancultural es decir como producto de toda cultura; que haya desarrollado las capacidades fundamentales de matematizar, comunicar y representar, elaborar y usar estrategias y procedimientos matemáticos, y razonar y argumentar, así como la capacidad de establecer conexiones en el interior del área y con otras áreas curriculares y la realidad, además de valorar la importancia de las matemáticas en la formación integral de la persona y por su utilidad en el mundo actual.

En este sentido, desde una perspectiva intercultural y bilingüe el área asegura que los profesores en formación conozcan los aportes básicos de la ciencia matemática, a fin que tengan el dominio suficiente de los conocimientos matemáticos que requieren para que puedan apoyar a los estudiantes de EIB en el logro de las competencias que necesitan para que se puedan desenvolver con eficiencia y eficacia en la resolución de situaciones problemáticas que encuentre en los distintos ámbitos de su vida personal y social, en su contacto con otras culturas, tanto a nivel regional como nacional e internacional. El área también posibilita al futuro docente prioritariamente el conocimiento de la(s) o matemáticas de los pueblos (etnomatemática(s)) de la Región donde labora, en la(s) propias lengua(s) originaria(s). Asimismo en el marco de la propuesta pedagógica de EIB, a través del área el futuro profesor debe ser capaz de diseñar, elaborar y manejar estrategias para proponer a los estudiantes actividades significativas y atractivas que les posibilite lograr los aprendizajes previstos en el área Matemáticas en conexión con las otras áreas, así como evaluar tales aprendizajes de modo sistemático.

El área Matemáticas se organiza en tres sub-áreas: Matemática, Etnomatemática, y Matemáticas y Currículo, a través de las cuales se desarrollan los contenidos que requiere la formación general de un profesor de los niveles Inicial y Primaria de EIB, respectivamente.

El área Matemáticas se desarrolla durante los ocho primeros semestres académicos del programa de formación inicial de docentes de los niveles Inicial y Primaria, respectivamente. Esta área se caracteriza por dar la oportunidad al futuro docente de desarrollar la capacidad de investigación a través de cada una de las sub-áreas, principalmente en las de Etnomatemática y de Matemáticas y Currículo.

La sub-área Matemática se desarrolla del I al VIII semestres académicos. A través de ella se busca contribuir a la formación integral de los futuros maestros brindándoles oportunidades de aprendizaje para el dominio de contenidos básicos de la ciencia matemática, que se han seleccionado teniendo en cuenta aquellos que mediante una transposición didáctica se han incluido en la matemática escolar de los niveles Inicial y Primaria de EIB, respectivamente. En el desarrollo de la sub-área se enfatiza principalmente procesos de pensamiento, centrados en la resolución de problemas, propiciándose el desarrollo de las capacidades correspondientes a las competencias del aprendizaje fundamental Construye y usa la matemática en y para la vida cotidiana, el trabajo, la ciencia y la tecnología, en conexión con las otras áreas de formación del docente. A través de una metodología que prioriza el aprendizaje de las matemáticas en un contexto de resolución de problemas se busca también de esta manera que el estudiante vivencie cómo construye nuevos aprendizajes y consolida otros, a partir de situaciones a resolver propuestas por el formador y/o por los mismos futuros profesores, esto le facilitará no solo la comprensión sino también comprobar la eficacia de la resolución de problemas como contexto para el logro del aprendizaje fundamental referido. La sub-área Etnomatemática se desarrolla en el III y IV semestres académicos. Se orienta a asegurar que los futuros docentes identifiquen y usen la matemática propia de la comunidad como conocimiento válido producido por su pueblo, que históricamente les ha permitido resolver determinados problemas. Asimismo, propicia que el docente en formación amplíe su conocimiento de la matemática de su pueblo, a través de la investigación. La sub-área Etnomatemática busca que el estudiante conozca y maneje una estructura conceptual básica relacionada con la validez epistemológica de la matemática propia de su pueblo originario así como estrategias que le permitan identificarla. En este sentido, la sub-área potencia técnicamente al futuro docente para posibilitar el diálogo de saberes en la programación y desarrollo curricular diversificados del grado, ciclo o nivel de EIB que corresponda. En el desarrollo de esta sub-área se utiliza como lengua instrumental prioritariamente la(s) lengua(s) originaria(s) de la región y/o localidad correspondiente.

La sub-área Matemáticas y Currículo se desarrolla del V al VIII semestres académicos. Está vinculada directamente con las subáreas de currículo y gestión de la EIB, práctica profesional e investigación educativa del área de Educación del En esta sub-área se busca que el futuro docente tenga las herramientas conceptuales básicas que le permitan poner en operación la propuesta pedagógica de EIB con pertinencia, implementando el diálogo de saberes en los procesos de planificación, desarrollo y evaluación de su práctica pedagógica, según el nivel que le corresponda. En esta línea, se posibilita el conocimiento de los fundamentos del enfoque intercultural y bilingüe del área, la sensibilización sobre la importancia de la matemática del pueblo (etnomatemática) y la lengua originaria materna del estudiante como recursos pedagógicos fundamentales para el aprendizaje en Matemáticas, la identificación y uso de los estilos de aprendizaje culturales propios; así como el desarrollo de habilidades para diseñar, elaborar y desarrollar una programación curricular diversificada, que establezca conexiones entre el área Matemáticas y las otras áreas curriculares y que se oriente al logro de aprendizajes de todos y cada uno de los educandos del nivel Inicial EIB o Primaria EIB, en aulas de instituciones educativas multiedad, unidocentes, multigrado y polidocentes, respectivamente. Asimismo, en el diseño y desarrollo de estrategias de enseñanza y aprendizaje en el área se prioriza principalmente aquellas que utilizan como contexto de aprendizaje la resolución de problemas, y posibilitan el desarrollo de las capacidades orientadas al logro de las competencias correspondientes del aprendizaje fundamental Plantear y resolver problemas usando estrategias y procedimientos matemáticos

A través de la sub-área se reconoce el valor tanto de la matemática del pueblo (etnomatemática) como de la disciplina matemática, productos culturales útiles a las personas en contextos diferentes, en el marco de cosmovisiones distintas. Se busca que el profesor en formación sea capaz de articular desde la programación curricular los contenidos y actividades de la matemática del pueblo originario (etnomatemática) y los de la disciplina matemática, utilizando adecuadamente la lengua que corresponda de acuerdo al escenario lingüístico del aula, con la perspectiva de asegurar procesos de enseñanza y aprendizaje significativo, que posibiliten que los educandos logren las competencias programadas.

En respuesta a la naturaleza lúdica de los niños y las niñas en la sub-área Matemáticas y Currículo también se da relevancia a la preparación del futuro profesor para que sea capaz de diseñar actividades en las que se utilice el juego como contexto de aprendizajes. Asimismo se da espacio para que diseñe, elabore y utilice materiales educativos que ayuden a que actividades pertinentes generen un clima de aula atractivo que posibilite el desarrollo de actitudes positivas hacia las matemáticas.

Dada la importancia de formar a un docente investigador, a través de la sub-área Matemáticas y Currículo también se enfatiza procesos enmarcados en ciclos de investigación acción colaborativa tales como los de estudio de clase, articulados con las prácticas en aula.

| SUB ÁREA DE MATEMÁTICA | | | | | | |
|--|--|--|--|--|---|--|
| Sem Acad | I | II | III | IV | V | VI |
| Relaciones, sistemas numéricos y operaciones | <p>Relaciones, sistemas numéricos y operaciones</p> <p>-Lógica Proposicional. Reglas de inferencia.</p> <p>-Conjuntos. Clases, representación.</p> <p>-Relaciones entre conjuntos. Operaciones: unión, intersección, producto cartesiano.</p> <p>Relaciones binarias. Dominio y Rango. Gráficas.</p> <p>Tipos de Relaciones: Equivalencia, orden, y propiedades.</p> <p>Sucesiones</p> <p>-Números naturales y sistemas de numeración. Aspectos históricos</p> <p>Correspondencia. Cardinal.</p> <p>Número natural y orden.</p> <p>Usos del número.</p> <p>Sistemas de numeración.</p> <p>Sistema de numeración decimal</p> <p>Principios. Valor posicional. Lectura y escritura de números..</p> | <p>Relaciones, sistemas numéricos y operaciones</p> <p>-Aritmética de los números naturales.</p> <p>Estructura aditiva:</p> <p>Significados y representaciones de la adición y la sustracción.</p> <p>Propiedades y modelos para la adición y la sustracción.</p> <p>Situaciones y problemas aditivos: problemas de cambio, problemas de combinación, problemas de comparación, problemas de igualación.</p> <p>Problemas aditivos de más de una etapa.</p> <p>Algoritmos de la adición y la sustracción.</p> | <p>Relaciones, sistemas numéricos y operaciones</p> <p>-Aritmética de los números naturales.</p> <p>Estructura multiplicativa:</p> <p>La multiplicación como suma repetida.</p> <p>La multiplicación como producto cartesiano.</p> <p>Propiedades de la multiplicación.</p> <p>División. Propiedades.</p> <p>Problemas de estructura multiplicativa:</p> <p>Problemas de proporcionalidad simple.</p> <p>Problemas de comparación multiplicativa de las formas “veces más que”; “veces menos que”, “veces tantas como”. Problemas de producto cartesiano. Problemas de producto de medidas.</p> <p>Problemas de más de una etapa.</p> <p>Algoritmo de la multiplicación.</p> <p>Algoritmo de la división.</p> | <p>Relaciones, sistemas numéricos y operaciones</p> <p>-Ecuaciones e inecuaciones de primer grado con una incógnita en N.</p> <p>-Introducción a la divisibilidad:</p> <p>Notación multiplicativa de números naturales.</p> <p>Divisores y múltiplos: Representaciones y propiedades.</p> <p>Números primos y compuestos.</p> <p>Obtención de divisores. MCD.</p> <p>Obtención de múltiplos. MCM.</p> <p>-Sucesiones. Sucesiones gráficas y numéricas. Representación gráfica de una sucesión. Progresión aritmética y progresión geométrica.</p> | <p>Relaciones, sistemas numéricos y operaciones</p> <p>-El conjunto de números enteros Z: Aspectos históricos.</p> <p>Modelos de aproximación a los números enteros: Modelos aritméticos. Modelos geométricos.</p> <p>Operaciones con números enteros: adición, sustracción, multiplicación, potenciación y radicación (Raíz Cuadrada).</p> <p>Ecuaciones e inecuaciones de primer grado con una incógnita en Z.</p> | <p>Relaciones, sistemas numéricos y operaciones</p> <p>-El conjunto de números racionales Q: Origen histórico</p> <p>Modelos de aproximación a los números racionales: Modelos aritméticos. Modelos geométricos.</p> <p>Operaciones con números racionales: adición, sustracción, multiplicación, potenciación y radicación (Raíz Cuadrada).</p> <p>Ecuaciones e inecuaciones de primer grado con una incógnita en Q.</p> |
| Geometría y medición | <p>Geometría y medición:</p> <p>-Magnitudes y medida. Medidas directas:</p> <p>Magnitudes, tipos de magnitudes.</p> <p>Cantidad. Medir: Medida de magnitudes</p> <p>Sistema Métrico Decimal y el Sistema Internacional de Medidas.</p> <p>Aspectos históricos.</p> <p>Procedimientos de medida de longitud, masa, tiempo, temperatura, superficie, capacidad/volumen.</p> | <p>Geometría y medición:</p> <p>-Geometría elemental del plano. Aspectos históricos.</p> <p>Elementos básicos de la geometría plana</p> <p>Punto, recta, plano, semirrectas, segmento.</p> <p>Ángulos en el plano,</p> <p>Propiedades y clasificaciones.</p> <p>Construcciones geométricas.</p> | <p>Geometría y medición:</p> <p>Recta en el Plano. Clases.</p> <p>Ángulos formados por dos rectas paralelas y una secante.</p> <p>Polígonos simples y clasificación, propiedades.</p> <p>Centro y apotema de un polígono regular.</p> | <p>Geometría y medición:</p> <p>Triángulos, clasificación. Elementos notables. Congruencia de triángulos.</p> <p>Semejanza de triángulos.</p> <p>Cuadriláteros. Clasificación.</p> <p>Circunferencia y círculo. Propiedades.</p> | <p>Geometría y medición:</p> <p>-Movimientos geométricos en el plano: Transformaciones en el plano:</p> <p>Simetría axial</p> <p>Traslación.</p> <p>Rotación.</p> <p>Rosetones, frisos y mosaicos.</p> | <p>Geometría y medición:</p> <p>-Áreas y perímetros de regiones planas: triángulo, rombo, cuadrado, rectángulo, trapecio, paralelogramo.</p> <p>Longitud de la circunferencia y área del círculo y sectores circulares.</p> |
| Estadística y Probabilidades | <p>Estadística y Probabilidades</p> <p>Estadística: objeto y método. Uso moderno de la estadística.</p> <p>Conceptos básicos: Población y muestra. Variables; tipos.</p> <p>Aritmética básica: operaciones, redondeo, cifras significativas.</p> <p><u>Hoja electrónica:</u></p> <p>Estructura organizativa estadística.</p> | <p>Estadística y Probabilidades</p> <p>Medidas de posición.</p> <p><u>Hoja electrónica:</u></p> <p>Las funciones moda, mediana, promedio, cuartil y percentil: sus argumentos.</p> <p>Medidas de dispersión.</p> <p>Desviación media, desviación estándar y varianza. Significado y usos.</p> <p><u>Hoja electrónica:</u></p> <p>Funciones estadísticas.</p> | <p>Estadística y Probabilidades</p> <p>Nociones básicas: suceso, probabilidad, sucesos independientes, dependientes y mutuamente excluyentes.</p> <p>Diagramas de probabilidades.</p> <p>Distribución de probabilidad: la distribución normal.</p> <p><u>Hoja electrónica:</u></p> <p>Funciones estadísticas.</p> | | | |

| Sem acad | III | | |
|----------------|--|--|--|
| Etnomatemática | <p>Relaciones, sistemas numéricos y operaciones</p> <p>Aproximación a la lógica indígena; la formalización de la lógica del discurso. Lógica modal y discurso</p> <p>Clasificación y clases: El uso de los clasificadores. La noción de conjunto: Relaciones entre conjuntos. Operaciones.</p> <p>Sistemas tradicionales de numeración: Reglas de numeración. Bases de numeración. Uso de la numeración tradicional</p> <p>Lectura y escritura de los números naturales en la(s) lengua(s) originaria(s) de la región. Clases de números y relación con la cosmovisión del pueblo.</p> <p>Sistema de numeración de base 2, 5 y 10 en las peruanas. El sistema de numeración vigesimal de los mayas</p> <p>Operaciones, estrategias de cálculo en las diferentes culturas: adición, sustracción, multiplicación, división.</p> <p>Terminología básica en lenguas originarias de la Región sobre Operaciones con números naturales. Las fracciones, expresiones fraccionarias y terminología en las lenguas originarias de la Región.</p> | <p>Geometría y medición:</p> <p>Concepción del tiempo y el espacio en la cosmovisión y su expresión en lenguaje, el tiempo, la ubicación en el espacio.</p> <p>Formas y figuras usuales y sus nombres en lenguas originarias de los Pueblos originarios de la Región, pueblo Bora.</p> <p>Nociones espaciales. La división del espacio</p> <p>Medidas y/o sistemas de medidas ancestrales usuales o utilizadas en la cosmovisión y sus expresiones usuales en lenguas originarias de la región.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Unidades. - Instrumentos. - Estrategias de medición. <p>La estimación de cantidades en la práctica de los pueblos originarios.</p> <p>Ejemplos de actividades de la comunidad en que se usa o utilizaba la terminología matemática.</p> <p>Análisis e Interpretación de los diseños Indígenas: Tejidos, cerámicas. Diseños geométricos: simetría, rotación en productos culturales indígenas cerámica, tejidos, pinturas, etc. de los pueblos indígenas de la Región.</p> <p>Organización de la información</p> <p>Formas de almacenamiento de información de los pueblos indígenas Nereña y sus expresiones usuales de información del de los pueblos indígenas de la Región.</p> | |

| Semestre académico Sub área | V | VI | VII |
|---|---|---|---|
| Matemáticas y Currículo (Primaria) | <p>Matemáticas en EIB. Matemática, Etnomatemática y Educación Matemática.</p> <p>Bases epistemológicas, sicopedagógicas y socioculturales del área Matemáticas en la propuesta pedagógica de EIB.</p> <p>El desarrollo del pensamiento lógico matemático en los niños y niñas de pueblos originarios. Aportes de la psicología, de estudios y aportes de las culturas locales al respecto.</p> <p>Matemática del pueblo (Etnomatemática) en lengua originaria, cultura y aprendizaje significativo. Estrategias para la identificación y conocimiento de la Matemática del pueblo (Etnomatemática) en lengua originaria.</p> <p>Las matemáticas (matemática del pueblo y disciplina matemática) en el proyecto curricular diversificado de la IE de EIB. Aprendizaje fundamental y Competencias de matemáticas en lengua originaria de la Región y en castellano. Mapa de progreso de los aprendizajes en matemáticas en el nivel Primaria.</p> <p>Programación, desarrollo curricular y evaluación de los aprendizajes de matemáticas, articulados y relacionados con el calendario comunal.</p> | <p>Uso de la lengua originaria y del castellano como lenguas instrumentales. Resultados de investigaciones sobre influencia de la estructura verbal de la secuencia numérica en la representación mental del estudiante.</p> <p>El juego y su importancia en el desarrollo de competencias matemáticas en EIB.</p> <p>Desarrollo de competencias correspondientes al aprendizaje fundamental de matemáticas (matemática del pueblo y disciplina matemática) en el III Ciclo de EIB. Capacidades, conocimientos y actitudes. Aprendizajes de Matemáticas en el III Ciclo de EIB según los Mapas de progreso y el enfoque de resolución de problemas para el logro del aprendizaje fundamental.</p> <p>Materiales educativos impresos, concretos (estructurados y no estructurados) originarios ancestrales y otros. Elaboración y uso de materiales en el III Ciclo de EIB.</p> <p>El desarrollo de la idea de número y cantidad en los niños en contextos multiculturales en que se habla lengua(s) originaria(s). El desarrollo de capacidades de clasificación, seriación y conservación en tales contextos. Diseño de clases para 1º grado de EIB, considerando los mapas de progreso y el enfoque de resolución de problemas. Elaboración y uso de materiales.</p> <p>Estrategias lúdicas para que los niños construyan las nociones de operaciones de adición y sustracción en el contexto de resolución de problemas en situaciones cotidianas en la cultura y lengua maternas, y resuelvan problemas de estructura aditiva desde primero y segundo grados de primaria. Diseño de clases considerando los mapas de progreso y el enfoque de resolución de problemas. Elaboración y uso de materiales.</p> <p>Cálculo y estimación: La necesidad de calcular. Las calculadoras, cálculo mental y cálculo estimativo. Estrategias para que los niños adquieran habilidades de cálculo mental y estimación. Diseño de actividades considerando los mapas de progreso de EIB y elaboración y uso de materiales.</p> <p>Estrategias para que los niños construyan nociones de geometría, medición y estadística, en situaciones cotidianas en la cultura y lengua maternas, y en conexión con actividades que consoliden aprendizajes numéricos. Diseño de clases considerando los mapas de progreso y el enfoque de resolución de problemas. Elaboración y uso de materiales.</p> | <p>Estrategias para que los niños construyan las nociones de operaciones de multiplicación y división en el contexto de resolución de problemas en situaciones cotidianas en la cultura y lengua maternas, y resuelvan problemas de estructura multiplicativa. Diseño de clases para el desarrollo de competencias correspondientes al aprendizaje fundamental de matemáticas (matemática del pueblo y disciplina matemática) en el III Ciclo de EIB considerando los mapas de progreso y el enfoque de resolución de problemas. Elaboración y uso de materiales. Uso de TIC.</p> <p>Estrategias lúdicas para que los niños adquieran habilidades de estimación mental y estimación con operaciones de adición, sustracción, multiplicación y división de números naturales. Diseño de actividades considerando los mapas de progreso y el enfoque de resolución de problemas. Elaboración y uso de materiales.</p> <p>Desarrollo de competencias correspondientes al aprendizaje fundamental de matemáticas (matemática del pueblo y disciplina matemática) en el IV Ciclo de EIB y uso de lenguas de acuerdo al enfoque lingüístico. Estrategias metodológicas para la construcción de conceptos y manejo de algoritmos en el contexto de problemas numéricos, geometría y estadística en situaciones de la realidad.</p> <p>Análisis crítico y elaboración de diseños de sesiones de aprendizaje en el III y IV ciclos de EIB, para multigrado, unidocentes y polidocentes, considerando los mapas de progreso y el enfoque de resolución de problemas. Elaboración y uso de materiales.</p> <p>Prácticas simuladas y reales en el marco de ciclos de investigación y colaboración de estudios de clase.</p> |

| Semestre académico Sub área | V | VI | VII |
|--|--|---|---|
| <p>Matemáticas y Currículo (Inicial)</p> | <p>Matemáticas en EIB. Matemática, Etnomatemática y Educación Matemática. Bases epistemológicas, sicopedagógicas y socioculturales del área Matemáticas en la propuesta pedagógica de EIB. El desarrollo del pensamiento lógico matemático en los niños y niñas. Aportes de la psicología, de estudios y aportes de las culturas locales al respecto. Las matemáticas en el proyecto curricular diversificado de la IE de Inicial EIB. Competencias del área Matemáticas en lengua originaria de la Región y en castellano. Programación, desarrollo curricular y evaluación de los aprendizajes, articulados y relacionados con el calendario comunal. Matemática del pueblo (Etnomatemática) en lengua originaria, cultura y aprendizaje significativo. Estrategias para la identificación y conocimiento de la Matemática del pueblo en la en lengua originaria.</p> | <p>Uso de la lengua originaria y del castellano como lenguas instrumentales. Resultados de investigaciones sobre influencia de la estructura verbal de la secuencia numérica en la representación mental del estudiante. El juego y su importancia en el área Matemáticas EIB. Aspectos generales. Características y evolución. Juegos y estrategia. Consideraciones didácticas sobre el juego. Los juegos y el pensamiento lógico. Los juegos cuantitativos. Los juegos y la estructuración del espacio. Aprendizajes en el área Matemáticas en el I Ciclo de EIB. Materiales educativos impresos, concretos (estructurados y no estructurados) originarios ancestrales y otros. Elaboración, uso de materiales en el I Ciclo de EIB. El desarrollo del pensamiento simbólico en el niño. El desarrollo de la idea de número y cantidad en los niños en contextos multiculturales en que se habla lengua(s) originaria(s). El desarrollo de capacidades de clasificación, seriación y conservación en tales contextos. Diseño de actividades de estimulación para niños de I Ciclo, en su lengua materna y en el marco de la cosmovisión de su comunidad. Elaboración y uso de materiales.</p> | <p>Construcción de los primeros conocimientos numéricos. una colección. El número natural en su concepción ordinal. Representación del espacio en el niño. El espacio como m desarrollo de distintas geometrías. Construcción de la noción de magnitud lineal en el niño: magnitud masa, magnitud capacidad, magnitud tiempo, e cosmovisión de su comunidad, y en su lengua materna. Diseño de actividades de estimulación para niños de II Ciclo lengua materna y en el marco de la cosmovisión de su co Elaboración y uso de materiales educativos impresos, con (estructurados y no estructurados) originarios ancestrales Análisis crítico de diseños de actividades de aprendizaje e Matemáticas para niños de I y II Ciclo EIB, en su lengua m marco de la cosmovisión de su comunidad, en aulas con n edad y en aulas multiedad.</p> |

3.2.4. ÁREA EDUCACIÓN

FUNDAMENTACIÓN

Si damos una mirada al proceso histórico de nuestra vida republicana, encontramos que a lo largo de este tiempo no hemos logrado un auténtico acercamiento a nuestras raíces, que nos reconcilie con aquello que hasta hoy nos distancia, el racismo y la discriminación; y que nos posicione en el mundo globalizado con un aporte único, propio y original. Seguimos siendo un país fragmentado que no reconoce la diversidad como riqueza y no se ha preparado para la convivencia armónica y democrática entre los diversos pueblos originarios y grupos socio culturales que conviven en el territorio nacional. En este proceso la educación ha jugado un papel importante. Ha estado asociada a un modelo de sociedad y ha sido concebida como un instrumento para lograr un país homogéneo, con una sola lengua y cultura, manteniendo formas de discriminación y racismos sutiles, que buscan justificar y garantizar la reproducción de dicho modelo. En este contexto los futuros docentes han recibido su educación básica y son producto de ella.

Por otro lado, reconocemos que la educación puede estar al servicio de la dominación de unos hombres sobre otros, de un sistema sobre el individuo, o a favor de la construcción del bien común, entendiendo este en términos de un modelo social, económico y político que le da gran fuerza al manejo respetuoso y responsable del medio ambiente y se preocupa por garantizar que todos los ciudadanos tengan la posibilidad de satisfacer sus necesidades de alimentación, salud, vivienda y educación. Desde este enfoque es esencial formar personas arraigadas a su entorno social y que, a su vez, tengan criterio propio; lo que es fundamental para poder enfrentar una sociedad que se caracteriza por sus permanentes cambios. Desde esa perspectiva es necesario formar a los futuros docentes en la deconstrucción de verdades aceptadas que han sido naturalizadas y que sirven para imponer una determinada manera de entender la realidad.

Por ello, es necesario que los futuros docentes asuman un nuevo rol y cambio de actitudes, de manera tal, que coadyuven a implementar una educación pertinente a la realidad cultural, social y lingüística del país y que contribuya a la eliminación de la discriminación, los prejuicios, estereotipos y el racismo que impiden la construcción de una sociedad más justa. Se busca generar en los futuros docentes las condiciones teóricas y prácticas para que aporten en la construcción de una educación intercultural bilingüe que incorpore las visiones del mundo, conocimientos y formas de aprender de los pueblos originarios.

Desde esta área se contribuye a desarrollar en el futuro docente un proceso formativo sobre la base de un enfoque de interculturalidad crítica y de diálogo intercultural que incorpore el diálogo de saberes. Como señala Fidel Tubino (2013), el diálogo intercultural implica, por un lado, reconocer los diferentes puntos de vista, las concepciones valorativas o socioculturales que están en juego, las sensibilidades y las distintas maneras de abordar los problemas en cada caso. Pero también implica, por otro lado, la posibilidad de hallar juntos un punto de vista más amplio de las cosas y de los temas en cuestión, no como algo que los individuos ya habían determinado con anterioridad al diálogo, sino como resultado del autoexamen crítico, la disposición para escuchar y el acto de colocarse en el lugar del otro... Como proceso problematizador y liberador, el diálogo intercultural en la educación debe fundarse en la auto-reflexión crítica, así como en la predisposición afectiva y cognitiva, para comprender el horizonte y los significados de las palabras y las prácticas sociales del otro. El diálogo de saberes, a su vez, se plantea como una relación equitativa y fructífera entre sistemas de conocimiento distintos desde un enfoque de inter-aprendizaje y generación de sinergias entre distintas formas de construir conocimientos

Para que sea posible el diálogo intercultural en la formación de los futuros docentes es necesario partir de un análisis crítico de la realidad. Dicho análisis es necesario para luego explorar posibilidades de cambio que permitan la convivencia democrática entre los futuros ciudadanos de distintos pueblos, cuya formación-estará en manos de los docentes.

El desarrollo de esta área posibilitará que los futuros docentes sean capaces de llevar a la práctica de la escuela EIB una educación que supera las asimetrías entre formas de conocimiento, éticas, sensibilidades y espiritualidades, con el fin de establecer un sano equilibrio entre todas las dimensiones de la subjetividad y asegurar el diálogo intercultural como un proceso intersubjetivo multidimensional. Por ello, la formación de los futuros maestros debe considerar tanto los conocimientos producidos por las culturas locales en relación con los valores, tecnologías, saberes de diverso tipo, historias, estrategias de aprendizaje y enseñanza como los conocimientos acumulados y sistematizados por la cultura occidental y la ciencia, principalmente los vinculados a la pedagogía. Estos conocimientos están relacionados con procesos de desarrollo curricular, elaboración de recursos y materiales educativos, evaluación y conducción de procesos de aprendizaje, gestión intercultural de la escuela EIB, investigación educativa, fortalecimiento de la práctica profesional, reconocimiento y caracterización de niños y niñas de los pueblos originarios.

En ese sentido, el propósito de esta área es desarrollar en el futuro docente su capacidad reflexiva y crítica, que cuestione el por qué y para qué de la educación, que investiga, deleve significados, promueve la construcción de sentidos a favor de la equidad y la justicia social. Así mismo, transforme o re-construya su identidad, su relación con el saber, con su sentido ético y sobre todo fortalezca su autonomía profesional y pensamiento crítico, incorporando las visiones del mundo, conocimientos y formas de aprender de los pueblos originarios.

Esta área se desarrolla a lo largo de los semestres del primero al décimo semestre, en esta sub área de investigación y práctica pre profesional son las que se desarrollan en todos los semestres académicos.

La sub área teoría de la educación se desarrolla en el segundo, séptimo y octavo semestre. Se orienta al desarrollo del marco conceptual de la pedagogía dentro de una concepción innovadora que busca la reflexión sobre la educación a nivel local, regional y nacional en el marco de la diversidad cultural, lingüística y biológica que caracteriza a las regiones y localidades del país. Los futuros maestros formularán una concepción educativa propia que les permita plantear y/o construir propuestas pedagógicas pertinentes, basadas tanto en sus patrones culturales como en los aportes de la pedagogía moderna y crítica.

Por otro lado, aborda el análisis crítico de las concepciones sobre la educación y problemática actual de la educación en la localidad y la región, la manera cómo se está trabajando el tema de lenguas y culturas en las escuelas EIB, considerando el acceso y la calidad de la educación que reciben los diversos grupos socioculturales, con la finalidad de que los futuros maestros desarrollen capacidades para *leer la realidad* y lograr descubrir aquellos elementos que puedan generar tanto, logros como, fracasos educativos en la región, y en particular, en las comunidades y pueblos originarios.

El objetivo de esta sub-área es que los estudiantes descubran que la escuela de hoy puede enriquecerse desde la reflexión sobre la diversidad epistémica y que comprendan que los aportes de la educación indígena pueden ayudar a replantear los conocimientos que se enseñan y su relación con las corrientes pedagógicas contemporáneas. Así mismo, se reflexiona sobre el concepto de la calidad educativa y se identifican criterios para definir una EIB de calidad, el rol del docente intercultural bilingüe, como mediador intercultural, las características que debe tener y los aportes que la EIB ofrece al sistema educativo nacional.

La sub área de desarrollo humano y aprendizaje se desarrolla desde el segundo hasta al quinto semestre académico. Desde un enfoque intercultural, se recogen tanto los conocimientos que las culturas locales han desarrollado y construido sobre la persona humana, sobre el niño y la niña y su desarrollo y aprendizaje, como los aportes sistematizados por las diversas teorías psicológicas. A su vez se analiza el proceso de aprendizaje de los niños y las niñas desde la perspectiva de las culturas locales y de la psicología, con el fin de ofrecer a los futuros docentes insumos que puedan ayudar a replantear las estrategias y formas de enseñanza y aprendizaje, los tipos de relación que se establecen entre el que enseña y el que aprende y las personas que intervienen en la educación considerando los aportes de los pueblos originarios. Ofrece a los futuros docentes conocimientos y capacidades para planificar situaciones de aprendizaje social y culturalmente pertinentes.

La capacidad para identificar las maneras cómo se concibe a la persona en las diferentes sociedades y la concepción de aprendizaje desde los pueblos originarios permite diseñar y construir situaciones de aprendizaje coherentes y significativas al contexto de niños y niñas, con énfasis en su dimensión holística, afectiva y vivencial y su vinculación con las actividades cotidianas de la comunidad.

La sub área de currículo y gestión de la EIB se desarrolla entre el III semestre y el VIII semestre académico. Esta área está directamente relacionada con el trabajo que se realiza en los ejes de Currículo de las áreas de Naturaleza y Sociedad, Comunicación y Matemática.

En los aspectos referidos a currículo ofrece a los futuros docentes la posibilidad de formarse desde la perspectiva de la teoría crítica o socio crítica del currículo, reflexionado sobre el currículo nacional prescrito haciéndose actor protagónico en la construcción de currículos pertinentes a la cultura o interculturalizando el currículo que respondan a las necesidades y demandas del contexto sociocultural y lingüístico de la comunidad donde se desempeñe. Por ello, los futuros maestros construyen sus aprendizajes técnico pedagógicos en el proceso mismo y viviendo la experiencia de hacer currículo, desde la fase de diagnóstico hasta el diseño y formulación de competencias, capacidades y estrategias didácticas para las diferentes áreas. Además, proporciona herramientas técnico pedagógicas operativas para que las y los futuros docentes logren hacerse cargo con eficiencia de una institución o programa educativo multigrado (primaria) o multiedad (inicial), y considera tanto la gestión administrativa como la pedagógica. Define pautas para desarrollar una gestión de instituciones educativas multigrado/multiedad compartida con la comunidad desde la perspectiva de la EIB. Incorpora a su vez la participación de las familias y la comunidad en los procesos pedagógicos.

La sub área de práctica pre profesional se desarrolla del I semestre al X semestre académico. Se articula con las sub-áreas de Currículo y Gestión, Investigación Educativa, Desarrollo Humano y Aprendizaje y las áreas de Comunicación, Matemática, Naturaleza y Sociedad y Promoción y Desarrollo Comunitario. Permite a los estudiantes a ejercitar gradualmente sus capacidades y desempeños en la construcción de una profesionalidad docente reflexiva.

La Práctica pre profesional como oportunidad para “aprender a ser docente”, está directamente relacionada con la sub-área Investigación Educativa, en la medida que esta última proporciona las herramientas para desarrollar la reflexión sobre la práctica y lograr las innovaciones necesarias a través de la investigación y la innovación. Asimismo representa una síntesis de todo lo que el estudiante (futuro docente) aprende en todas las áreas y sub-áreas que intervienen en su formación, permite contrastar el resultado de la Práctica pre Profesional con los conocimientos construidos en el espacio que nos brinda cada una de las áreas del currículo.

Entrena en el ejercicio profesional real desde el principio de la carrera, primero a través de la observación del contexto, ayudantías, sesiones simuladas y sesiones de aprendizaje reales; este último como responsabilidad personal hasta la práctica final. Este proceso se articula con acciones de reflexión sobre la propia práctica y el planteamiento de propuestas alternativas de solución a los problemas pedagógicos encontrados a través de la implementación de proyectos de innovación pedagógica y la investigación educativa.

Las prácticas en cada semestre académico incluyen espacios para reflexión y evaluación de las diversas situaciones que se presentan en la comunidad, Instituciones Educativa y en el aula. A partir de este análisis de los factores que afectan el aprendizaje escolar, el estudiante plantea propuestas con enfoque intercultural crítico, transformador y bilingüe, con participación de los padres de familia y la comunidad. Esto permite a los futuros maestros detectar y reflexionar sobre sus propias dificultades y logros con la finalidad de revisar y mejorar los elementos que subyacen en su práctica pedagógica y que inciden en los aprendizajes escolares.

La sub área de investigación se desarrolla a partir del primer semestre hasta el décimo semestre académico. Esta sub-área es primordial en el proceso de formación porque desarrolla en el futuro docente capacidades y habilidades investigativas, como la indagación de los entornos y contextos educativos que les permite conocer la realidad para identificar las limitaciones de conocimiento existentes en diversas situaciones problemáticas, que luego se abordarán

como ejes de futuras investigaciones; así como, la aplicación de manera pertinente y eficaz de las técnicas de investigación con enfoque cuantitativo y cualitativo, al mismo tiempo la investigación se constituye en una herramienta importante de la búsqueda del conocimiento y evaluación del propio desempeño pedagógico que genera como consecuencia la innovación y la mejora continua de las prácticas pedagógicas y la gestión educativa institucional desde el marco del enfoque de educación intercultural bilingüe EIB.

Durante la formación se desarrolla un proceso gradual en el área de investigación, el estudiante irá construyendo su propia investigación, de tal forma que al término del X semestre pueda redactar su informe e investigación y sustentar la sistematización de su práctica investigativa sobre el tema de interés que se originó como la limitación del conocimiento detectada a partir de los problemas en el entorno educativo. Por ello primero fortalecerá sus habilidades en el manejo de técnicas de recojo de investigación, luego identificará situaciones problemáticas en su entorno educativo que originarán el centro de interés de su investigación, a partir de la problemática identificada desarrollará una investigación diagnóstica del problema, la aplicación de una investigación cuantitativa y cualitativa sobre el problema priorizado, para luego con la información obtenida diseñar su proyecto de investigación, implementar y aplicar las herramientas necesarias del proyecto y sistematizar los resultados de la aplicación en un informe de investigación que permitan observar las conclusiones y las recomendaciones que proponen para la contribución en el mejoramiento del problema priorizado desde los primeros semestres

CARTEL DE CONTENIDOS: ÁREA DE EDUCACIÓN

SUB ÁREA DE CURRÍCULO Y GESTIÓN EN LA EIB

| Sub área | CICLOS | | | | |
|-------------------------------|---|--|--|--|---|
| | III | IV | V | VI | |
| CURRÍCULO Y GESTION EN LA EIB | <p>1. Currículo: enfoques del currículo, análisis desde enfoque intercultural crítico a los currículos, características, componentes, fundamentos.</p> <p>2. Relaciones entre el currículo, educación, sociedad y cultura.</p> <p>3. Propuestas curriculares en el desarrollo educativo: rediseño, contextualización, enriquecimiento, adaptación. Análisis.</p> <p>4. Diseño y ejecución de sesiones aprendizaje en lengua materna en base al escenario lingüístico y con énfasis en la cultura local.</p> | <p>1. Construcción curricular: interculturalización del currículo, análisis crítico del diálogo de saberes entre distintas culturas, incorporación de formas de aprender y saberes indígenas en el currículo.</p> <p>2. La evaluación de aprendizaje con enfoque intercultural bilingüe: Enfoques, características, funciones, modalidades.</p> <p>3. Análisis del marco político educativo: PEN, PER, PEL.</p> <p>4. Proyecto Curricular de la Institución Educativa: Diagnóstico sociocultural, lingüístico, perfil del estudiante de una escuela EIB, calendario comunal y cartel de capacidades e indicadores con enfoque intercultural.</p> | <p>1. Análisis del Marco curricular, diseño curricular nacional.</p> <p>1. Procesos y herramientas para la planificación curricular a nivel de aula multigrado y multiedad. Atención simultánea y diferenciada en aulas multiedad y multigrado: necesidades educativas diferentes, niveles y ritmos de aprendizajes.</p> <p>2. Elaboración y uso de materiales educativos para la organización del tiempo y del espacio en el aula (sectores del aula)</p> <p>3. Diseño de unidades didácticas y ejecución de proyectos y unidades de aprendizaje integrando áreas, en base al escenario lingüístico y con enfoque intercultural. Elaboración y uso de materiales educativos.</p> <p>4. La evaluación de aprendizaje con enfoque intercultural bilingüe. Tipos y procesos, indicadores de logro, técnicas e instrumentos.</p> | <p>1. Diseño y ejecución de sesiones aprendizaje en lengua materna en base al escenario lingüístico, usando metodologías que desencadenen procesos de aprendizaje enraizados en la herencia cultural indígena e incorporando saberes de otras culturas.</p> <p>2. Estrategias de atención simultánea y diferenciada en aulas multiedad y multigrado, necesidades educativas diferentes, niveles y ritmos de aprendizajes.</p> | <p>1. Planifica e implementa atención simultánea y multigrado y multiedad en base a las necesidades e intereses de los estudiantes.</p> |
| | <p>Producto: Reporte/matriz de análisis del diseño curricular vigente desde el enfoque de interculturalidad crítica.</p> | <p>Producto: Documento de análisis del Proyecto Curricular Institucional desde una perspectiva intercultural. Elaboración de propuesta de cartel.</p> | <p>Producto: Programa curricular anual a nivel de aula multigrado y multiedad. Diseño de indicadores de logro, técnicas e instrumentos de evaluación unidocente/ multigrado/ multiedad EIB.</p> | <p>Producto: Informe de la atención simultánea y diferenciada en aulas multigrado y multiedad.</p> | |
| | <p>5. Planificación estratégica y gestión educativa: clima institucional y convivencia democrática.</p> <p>6. Relación escuela, familia y comunidad que asume el buen vivir.</p> | <p>7. Concepción y caracterización de los servicios educativos escolarizados y no escolarizados (formal no formal) (PRNOEI, PIETBAF; desde una perspectiva crítica.</p> <p>8. El PEI y sus componentes. <i>Participación de la familia y comunidad en los procesos</i></p> | <p>9. Gestión de programas e instituciones educativas multigrado (primaria) o multiedad (inicial): caracterización y organización de aula multigrado y multiedad.</p> <p>10. El PAT y sus componentes. Reglamento interno</p> | <p>5. Gestión administrativa y de recursos humanos. Liderazgo democrático.</p> <p>6. MBD Directivo</p> | <p>7. Gestión intercultural y promoción de la inclusión de los saberes.</p> <p>8. Gestión de redes de apoyo en enfoque territorial pedagógico.</p> |

SUB ÁREA: TEORÍA DE LA EDUCACIÓN

| Sub Area | CICLOS | | | | | | | | |
|------------------------|--------|--|-----|----|---|----|--|---|---|
| | I | II | III | IV | V | VI | VII | VIII | |
| TEORÍA DE LA EDUCACIÓN | | <p>1. Concepciones sobre la educación.</p> <p>2. Concepciones educativas de los pueblos andinos y amazónicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Las cosmovisiones y las prácticas de los pueblos originarios y sus aportes para la educación escolar. - Características de la educación en los pueblos indígenas andinos y amazónicos: conocimientos que se enseñan, estrategias y formas de enseñanza y aprendizaje, tipos de relación entre el que enseña y el que aprende, espacios más adecuados para el aprendizaje, personas que intervienen en la formación. <p>3. Corrientes Pedagógicas Contemporáneas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - El conductismo. - Escuela Nueva o Activa - Educación Popular - El constructivismo. - Pedagogía crítica, - Pedagogía de la ternura y del diálogo. <p>Contexto histórico en el que surgen, enfoques y principios básicos, experiencias, principales aportes y críticas de cada una de ellas.</p> <p>4. Los enfoques que sustentan la EIB: enfoque democrático, interculturalidad crítica y transformadora, de derechos, del buen vivir, tierra y territorio.</p> <p>5. El diálogo de saberes y sus aportes para la construcción de una pedagogía intercultural.</p> | | | | | | <p>1. La EIB en la región, el Perú y Latinoamérica: Antecedentes históricos, principios, fines, experiencias, aportes y críticas.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fundamentos y bases legales de la EIB en el Perú. - Aportes de peruanos a la educación: Arguedas, Encinas, José Portugal, entre otros). <p>2. La historia de la educación escolar en los pueblos indígenas del Perú.</p> <ul style="list-style-type: none"> - La educación actual en la localidad y la región: análisis del acceso y la calidad de la educación de los diferentes grupos socioculturales, urbanos y rurales <p>3. Educación intercultural para todos en respuesta a la diversidad del país. Características de acuerdo a los contextos.</p> <p>4. Elementos para la construcción de una pedagogía intercultural: dialogo de saberes, estrategias para desarrollo de la identidad, de autovaloración positiva, desarrollo de la postura crítica frente a la discriminación y manejo de conflictos.</p> | <p>1. Relación entre educación y visiones del desarrollo económico y político.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Criterios para definir una educación de calidad. <p>2. La implementación de la EIB: retos y desafíos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Experiencias de Educación Intercultural Bilingüe. Análisis de propuestas para la gestión de una escuela EIB y su aplicación. <p>3. La educación no escolarizada y escolarizada en pueblos indígenas: Pertinencia de la educación escolarizada y no escolarizada según el contexto, en respuesta a las necesidades de la diversidad.</p> <p>4. Situación de la EIB y su relación con el PER y PEL.</p> <p>5. Rol del profesor en la educación peruana. Docente EIB como mediador cultural.</p> |
| | | <p>Producto:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Documento de análisis sobre la situación de la educación en una escuela EIB, en relación al diálogo de saberes. | | | | | <p>Producto:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Documento de análisis sobre los factores que favorecen o limitan el desarrollo de una educación de calidad en pueblos originarios. | <p>Producto:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elaboración de una propuesta de gestión de la escuela EIB que se requiere como respuesta a la diversidad. | |

| Sub área | CICLOS | | |
|---------------------------------|---|--|---|
| | II | III | IV |
| DESARROLLO HUMANO Y APRENDIZAJE | <p>1. La noción de persona en las culturas locales y otras culturas. 2. Concepción del niño y la niña de contextos andinos, amazónicos y de otros contextos. Características, diferencias y potencialidades de los niños y niñas. 3. Factores del Desarrollo Infantil Factor Biológico: herencia, maduración (motriz, psicológica, afectiva y de las representaciones mentales) crecimiento. Factor ambiental: ambiente social y natural. Las condiciones familiares para el desarrollo del niño en las comunidades rurales y zonas urbanas de la región. 4. Etapas de desarrollo humano Desarrollo prenatal y post natal, prescripciones y prohibiciones andinas y amazónicas. (inicial) Concepciones sobre el desarrollo de la persona en diferentes pueblos originarios. Aportes de la psicología sobre las etapas de desarrollo del niño/a: Teoría de Piaget, Eric Erikson , Henri Wallon, otros.</p> | <p>1. Los procesos de socialización y crianza de los niños y niñas: -Análisis de casos en diferentes contextos. -Aportes de la psicología que permiten entender el proceso de socialización de los niños y niñas de acuerdo a sus contextos. 2 El aprendizaje: Concepción de aprendizaje. - El aprendizaje de niños y niñas en contextos andinos y amazónicos. Análisis de cómo se dan los aprendizajes en la vida cotidiana. - Diversas perspectivas y teorías sobre el aprendizaje. Aportes a la teoría del aprendizaje: Estudios realizados por Vygotsky, Ausubel, Rogoff, Cole, Scribner, y otros. - Ventanas de oportunidades de aprendizaje. Sharon Begler. (inicial) 3. Los organizadores del desarrollo infantil. Los Cuidados infantiles. La actividad autónoma y el juego libre. Teoría de Winnicott, Pikler. (inicial)</p> | <p>1. Procesos Cognoscitivos -Teorías sobre la inteligencia y su desarrollo (Sternber sus variantes de acuerdo a los contextos culturales. -Aportes de la neurociencias al conocimiento de la pe procesos de aprendizaje. 2. La influencia de la cultura en el aprendizaje: etnog realizados en culturas originarias y/o sociedades de sobre el aprendizaje. 3. Condiciones socio afectivas para el aprendizaje en pluriculturales y multilingües. Producto:</p> |
| | <p>Producto: Documento de análisis sobre la caracterización de niños y niñas de 3 y 6 años en todas sus dimensiones (biológicas, emocionales, espirituales, intelectuales) de contextos andinos, amazónicos.</p> | <p>Producto: Informe sobre las observaciones realizadas a los estudiantes de las formas cómo aprenden en la escuela y en su vida cotidiana asociándolo con los aportes de los teóricos del aprendizaje.</p> | <p>Producto: Informe de estudio etnográfico sobre form comunicación y aprendizaje en niños de 3 y 6 años.</p> |

SUB ÁREA: DESARROLLO HUMANO Y APRENDIZAJE

| Sub área | CICLOS | | |
|---------------------------------|---|--|--|
| | II | III | IV |
| DESARROLLO HUMANO Y APRENDIZAJE | <p>1. La noción de persona en las culturas locales y otras culturas. 2. Concepción del niño y la niña de contextos andinos, amazónicos y de otros contextos. Características, diferencias y potencialidades de los niños y niñas. 3. Factores del Desarrollo Infantil Factor Biológico: herencia, maduración (motriz, psicológica, afectiva y de las representaciones mentales) crecimiento. Factor ambiental: ambiente social y natural. Las condiciones familiares para el desarrollo del niño en las comunidades rurales y zonas urbanas de la región. 4. Etapas de desarrollo humano Desarrollo prenatal y post natal, prescripciones y prohibiciones andinas y amazónicas. (inicial) Concepciones sobre el desarrollo de la persona en diferentes pueblos originarios. Aportes de la psicología sobre las etapas de desarrollo del niño/a: Teoría de Piaget, Eric Erikson , Henri Wallon, otros.</p> | <p>1. Los procesos de socialización y crianza de los niños y niñas: -Análisis de casos en diferentes contextos. -Aportes de la psicología que permiten entender el proceso de socialización de los niños y niñas de acuerdo a sus contextos. 1. El aprendizaje: Concepción de aprendizaje. - El aprendizaje de niños y niñas en contextos andinos y amazónicos. Análisis de cómo se dan los aprendizajes en la vida cotidiana. - Diversas perspectivas y teorías sobre el aprendizaje. Aportes a la teoría del aprendizaje: Estudios realizados por Vygotsky, Ausubel, Rogoff, Cole, Scribner? y otros. - Ventanas de oportunidades de aprendizaje. Sharon Begler. (inicial) 2. Los organizadores del desarrollo infantil. Los Cuidados infantiles. La actividad autónoma y el juego libre. Teoría de Winnicott, Pikler. (inicial)</p> | <p>1. Procesos Cognoscitivos -Teorías sobre la inteligencia y su desarrollo (Sternber sus variantes de acuerdo a los contextos culturales. -Aportes de la neurociencias al conocimiento de la procesos de aprendizaje. 2. La influencia de la cultura en el aprendizaje: etn realizados en culturas originarias y/o sociedades de sobre el aprendizaje. 3. Condiciones socio afectivas para el aprendizaje en pluriculturales y multilingües.</p> |

SUB ÁREA: PRACTICA PRE PROFESIONAL

| I | II | III | IV | V | VI | VII |
|--|--|---|---|---|---|---|
| Gestión pedagógica | Gestión pedagógica | Gestión pedagógica | Gestión pedagógica | Gestión pedagógica | Gestión pedagógica | Gestión pedagógica |
| <p>1.Acercamiento a la realidad sociocultural y sociolingüística de la comunidad.</p> <p>2.Visita guiada a la II EE EIB: Aplicación de instrumentos para observar e identificar las características de la II EE EIB.</p> <p>3.Reflexión crítica y teorización de los resultados encontrados en el proceso de registro de las características de la IE EIB.</p> <p>4.Observación a estudiantes practicantes o docentes formadores responsables de la práctica.</p> <p>5.El enfoque crítico reflexivo y su aplicación en la práctica pedagógica observada.</p> | <p>1. Visita guiada al aula EIB: Elaboración y uso de instrumentos para la observación y caracterización del aula.</p> <p>2. Reflexión crítica y teorización de los resultados encontrados en el proceso de registro de las características del aula.</p> <p>3. Observación a estudiantes practicantes o docentes formadores responsables de la práctica.</p> <p>4. Prácticas de ayudantías en parejas en escuelas unidocente, multigrado y/o polidocentes.</p> <p>5. Reflexión teórica sobre los aspectos observados en la práctica de la IE EIB.</p> | <p>1. Caracterización socio y psicolingüística.</p> <p>2. Observación a docentes formadores responsables de la práctica.</p> <p>3. Prácticas de ayudantías en escuelas unidocentes, multigrado y/o polidocentes.</p> <p>4. Análisis, organización de los datos recogidos, descripción de los hechos con sustento teórico y reflexión crítica de lo observado.</p> <p>5. Diseño y ejecución de sesiones de aprendizaje simuladas.</p> <p>6. Reflexión teórica sobre los aspectos observados en la práctica de la IE EIB.</p> | <p>1. Prácticas de ayudantías en aula unidocente, multigrado y/o polidocentes.</p> <p>2. Análisis crítico de los factores que influyen en el logro de aprendizajes: Planificación, implementación de recursos y material educativo, ejecución de estrategias, formas de aprender de los pueblos originarios, uso del tiempo, instrumentos de evaluación y tratamiento de lenguas.</p> <p>3. Reflexión crítica sobre el plan de uso y tratamiento de lenguas de la IE</p> <p>4. Reflexión teórica sobre los aspectos observados en la práctica de la IE EIB.</p> | <p>1. Diseño y ejecución de sesiones de aprendizaje reales considerando los factores que influyen en el logro de aprendizajes.</p> <p>2. Reflexión crítica acerca de la pertinencia de las propuestas curriculares planteadas para el logro de los aprendizajes de sus estudiantes.</p> <p>3. Recojo de información de los hechos y problemas encontrados en el aula utilizando el cuaderno de campo como insumo para el análisis de la práctica pedagógica</p> <p>4. Selección, adaptación, uso y evaluación de materiales educativos adquiridos y elaborados utilizando recursos de la región.</p> <p>5. Reflexión teórica sobre los aspectos observados en la práctica de la IE EIB.</p> | <p>1. Diseño y ejecución de Unidades didácticas (Proyecto de Aprendizaje) y sesiones de aprendizaje reales considerando los factores que influyen en el logro de aprendizajes.</p> <p>2. Reflexión crítica acerca de la pertinencia de las propuestas curriculares planteadas para el logro de los aprendizajes de sus estudiantes.</p> <p>3. Recojo de información de los hechos y problemas de aula utilizando el cuaderno de campo como insumo para el análisis de la práctica pedagógica.</p> <p>4. Análisis crítico y reflexivo de la de la carpeta pedagógica.</p> <p>5. Reflexión teórica sobre los aspectos observados en la práctica de la IE EIB.</p> | <p>1. Diseño y ejecución de Unidades didácticas (Módulo de Aprendizaje y Unidad de Aprendizaje) y sesiones de aprendizaje reales considerando los factores que influyen en el logro de aprendizajes.</p> <p>2. Reflexión crítica acerca de la pertinencia de las propuestas curriculares planteadas para el logro de los aprendizajes de sus estudiantes.</p> <p>3. Recojo de información de los hechos y problemas de aula utilizando el cuaderno de campo como insumo para el análisis de la práctica pedagógica.</p> <p>4. Análisis crítico y reflexivo de la carpeta pedagógica.</p> <p>5. Reflexión teórica sobre los aspectos observados en la práctica de la IE EIB.</p> |
| Gestión institucional: 1. Observación e identificación de las características de la IE EIB y su relación con la comunidad. | Gestión institucional: 1. Organización y convivencia democrática en la IE EIB y su vínculo con la comunidad. | Gestión institucional: 1. Análisis de los roles y funciones de la APAFA y CONEI de la IE EIB. | Gestión institucional: 1. Recojo de información sobre el proceso de planificación estratégica del PEI y su uso real en la IE EIB. | Gestión institucional: 1. Recojo de información sobre el proceso de implementación del PAT en la IE EIB. | Gestión institucional: Análisis del reglamento interno de la IE EIB. | Gestión institucional: Recojo de información sobre el proceso de elaboración e implementación de PCI y su uso real en la IE EIB. |
| Productos: Informe sobre la caracterización de la comunidad (sociocultural, sociolingüística), de la escuela y del aula de la IE EIB. | Productos: • Informe sobre la caracterización de la IE EIB y de la organización del trabajo docente en el aula. | Productos: • Informe de las acciones realizadas en la ejecución de la ayudantía. (caracterización socio y psicolingüística de la IE EIB) | Productos: Informe de los factores que influyen en los logros de aprendizaje en una institución educativa EIB. | Productos: Informe crítico reflexivo de la aplicación de la sesión de aprendizaje (anexar los instrumentos utilizados). | Productos: Informe crítico reflexivo de la aplicación de la sesión de aprendizaje en el marco del desarrollo de una UD en una institución educativa EIB. | Productos: Informe crítico de la aplicación de los factores que influyen en los logros de aprendizaje en una institución educativa EIB |

SUB ÁREA: INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

| I | II | III | IV | V | VI | VII |
|--|---|--|--|--|--|--|
| <p>ORGANIZACIÓN DEL TRABAJO INTELECTUAL</p> <ul style="list-style-type: none"> • La investigación educativa desde un enfoque intercultural • Técnicas básicas para recoger información educativa en fuentes secundarias: Lectura veloz y comprensiva, fichaje y citas • Técnicas básicas para recoger información educativa en fuentes primarias: Observación, entrevistas y encuestas desde un enfoque intercultural. • Técnicas para organizar información: Mapas Conceptuales, Redes Semánticas, Cruz categorial y otros organizadores visuales. • Uso de las TICs en el recojo y sistematización de información educativa en fuentes primarias y secundarias | <p>EPISTEMOLOGIA Y PARADIGMAS DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Las epistemologías y/o gnoseología, desarrollo, enfoques epistemológicos paradigmáticos. • Teoría del conocimiento, ciencia, método científico e investigación educativa. • Formas diferentes que usa la comunidad para acceder y construir el conocimiento de acuerdo a la tradición cultural. | <p>TIPOS DE INVESTIGACION.</p> <ul style="list-style-type: none"> • La investigación cuantitativa y cualitativa • Paradigmas: positivista, interpretativo y sociocrítico. Características, enfoque. | <p>INVESTIGACIÓN BIBLIOGRÁFICA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Niveles de investigación. • Temas y problemas de investigación educativa, en el marco intercultural, • Criterios de selección de temas-problemas de investigación educativa. • La monografía y los enfoques teóricos. • Redacción de ensayos con técnica IMRyD (Introducción, Metodología, Resultados y Discusión), usando fuentes primarias y secundarias | <p>INVESTIGACIÓN EDUCATIVA DIAGNÓSTICA</p> <ul style="list-style-type: none"> • La investigación educativa diagnóstica y la interculturalidad • Objeto de estudio, variables e indicadores • Diagnóstico situacional del contexto y de una institución educativa EIB • Diseño, metodología, técnicas e instrumentos de investigación diagnóstica. • Procesamiento de información • Informe de un estudio diagnóstico educativo. | <p>INVESTIGACIÓN EDUCATIVA CUANTITATIVA</p> <ul style="list-style-type: none"> • La investigación explicativa y experimental. • Uso de la matriz de consistencia • Técnicas en la investigación cuantitativa: matriz de consistencia, categorización de variables, recojo y procesamiento de información • Técnicas específicas en la investigación cuantitativa para recojo, interpretación y teorización de información. • Estadística educativa | <p>INVESTIGACIÓN EDUCATIVA CUALITATIVA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Diseño básico de investigación cualitativa en educación. • Tipos de investigación cualitativa: -Estudio etnográfico participativo y de casos. • Técnicas básicas de la investigación cualitativa • La investigación-acción. Estudio de clase. |
| <p>PRODUCTOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fichas de observación • Entrevistas • Redacción de texto sobre el Tema: "Investigación educativa desde un enfoque intercultural" | <p>PRODUCTOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Informe: Diferentes formas que usa la comunidad para acceder y construir el conocimiento de acuerdo a la tradición cultural. | <p>PRODUCTOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Informe sobre las tendencias de las investigaciones realizadas en el ISPP en relación a los enfoques y paradigmas de la investigación | <p>PRODUCTOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ensayo sobre el problema priorizado de carácter educativo haciendo uso de la técnica IMRyD | <p>PRODUCTOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Monografía sobre el informe del diagnóstico de la problemática priorizada. | <p>PRODUCTO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Informe del análisis de la información recogida, en base a la experiencia de investigación cuantitativa realizada en la práctica en aula multigrado o multigrado EIB. | <p>PRODUCTO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Informe del análisis de la información recogida, en base a la experiencia de investigación cualitativa realizada en la práctica en aula multigrado o multigrado EIB. |

| I | II | III | IV | V | VI | VII |
|--|---|---|--|---|--|--|
| <p>ORGANIZACIÓN DEL TRABAJO INTELLECTUAL La investigación educacional desde un enfoque intercultural Técnicas básicas para recoger información educativa en fuentes secundarias: Lectura veloz y comprensiva, fichaje y citas Técnicas básicas para recoger información educativa en fuentes primarias: Observación, entrevistas y encuestas desde un enfoque intercultural. Técnicas para organizar información: Mapas Conceptuales, Redes Semánticas, Cruz categorial y otros organizadores visuales. Uso de las TICs en el recojo y sistematización de información educacional en fuentes primarias y secundarias.</p> | <p>EPISTEMOLOGIA Y PARADIGMAS DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Las epistemologías y/o gnoseología, desarrollo, enfoques epistemológicos paradigmáticos. Teoría del conocimiento, ciencia, método científico e investigación educativa. Formas diferentes que usa la comunidad para acceder y construir el conocimiento de acuerdo a la tradición cultural.</p> | <p>TIPOS DE INVESTIGACION. La investigación cuantitativa y cualitativa Paradigmas: positivista, interpretativo Y sociocrítico. Características, enfoque.</p> | <p>INVESTIGACIÓN BIBLIOGRÁFICA Niveles de investigación. Temas y problemas de investigación educacional, en el marco intercultural, Criterios de selección de temas-problemas de investigación educacional. La monografía y los enfoques teóricos. Redacción de ensayos con técnica IMRyD (Introducción, Metodología, Resultados y Discusión), usando fuentes primarias y secundarias</p> | <p>INVESTIGACIÓN EDUCATIVA DIAGNÓSTICA La investigación educacional diagnóstica y la interculturalidad Objeto de estudio, variables e indicadores Diagnóstico situacional del contexto y de una institución educativa EIB Diseño, metodología, técnicas e instrumentos de investigación diagnóstica. Procesamiento de información Informe de un estudio diagnóstico educacional.</p> | <p>INVESTIGACIÓN EDUCATIVA CUANTITATIVA La investigación explicativa y experimental. Uso de la matriz de consistencia Técnicas en la investigación cuantitativa: matriz de consistencia, categorización de variables, recojo y procesamiento de información Técnicas específicas en la investigación cuantitativa para recojo, interpretación y teorización de información. Estadística educacional</p> | <p>INVESTIGACIÓN EDUCATIVA CUALITATIVA Diseño básico de investigación cualitativa educacional. Tipos de investigación cualitativa: -Estudio etnográfico participativo de casos. Técnicas básicas de investigación cualitativa La investigación-acción Estudio de clase.</p> |
| <p>PRODUCTOS Fichas de observación Entrevistas Redacción de texto sobre el Tema: "Investigación educativa desde un enfoque intercultural"</p> | <p>PRODUCTOS Informe: Diferentes formas que usa la comunidad para acceder y construir el conocimiento de acuerdo a la tradición cultural.</p> | <p>PRODUCTOS Informe sobre las tendencias de las investigaciones realizadas en el ISPP en relación a los enfoques y paradigmas de la investigación</p> | <p>PRODUCTOS Ensayo sobre el problema priorizado de carácter educativo haciendo uso de la técnica IMRyD.</p> | <p>PRODUCTOS Monografía sobre el informe del diagnóstico de la problemática priorizada.</p> | <p>PRODUCTO Informe del análisis de la información recogida, en base a la experiencia de investigación cuantitativa realizada en la práctica en aula multiedad o multigrado EIB.</p> | <p>PRODUCTO Informe del análisis de la información recogida, en base a la experiencia de investigación cualitativa realizada en la práctica en aula multiedad o multigrado EIB.</p> |

3.2.5 Área de Promoción y Desarrollo Comunitario:

“Entonces se comenzó a reflexionar que el “desarrollo”, tal como se estaba entendiendo, no necesariamente era “progresivo”; es más, se estaba ya convirtiendo en “regresivo”. La extinción de especies, los agujeros en la capa de ozono, el cambio de los climas y la desertificación en África; el efecto invernadero; el hambre de millones de hombres y otros indicadores más, nos estaban alertando contra lo que todos temían: el hombre como depredador del hombre”²⁹.

Desde la visión positivista, la noción de desarrollo está siendo reducido al ámbito industrial y mercantil, bajo la modalidad de explotación desmesurada de los recursos naturales. Estas formas de estilos de sociedad extractiva y de consumo, en este momento están siendo cuestionadas desde los diferentes espacios, desde la academia y desde los movimientos proactivos de la sociedad civil, con la intención de promover la conservación y la restauración del medio ambiente para garantizar la estabilidad de vida planetaria. No obstante, estos intentos de mejorar las condiciones vida desde la visión del Buen Vivir como alternativa de vida frente a otros paradigmas de desarrollo aún son insuficientes a nivel teórico, axiológico y aplicativo, debido a muchos factores, entre ellos: la persistencia de prácticas educativas que no consideran los saberes comunales, más bien en su lugar ponderan estilos de aprendizaje meramente disciplinar; igualmente una sociedad que no considera como política de desarrollo social las potencialidades locales ni regionales del país, más bien propugna por imitar modelos de desarrollo de corte occidental y científicista.

Frente a esta problemática, la educación intercultural bilingüe como propuesta educativa plural y mediadora, debe promover la reflexión crítica de la situación sionatural y moral de los pueblos andinos, amazónicos y afroperuanos; y a partir de este análisis crítico, se debe plantear proyectos sostenibles que involucre directamente a los docentes formadores, estudiantes y padres de familia en la promoción y desarrollo comunitario como alternativa válida a la problemática existente. Este es el armazón para encaminar hacia un horizonte mayor que es el Buen Vivir, **aprender a vivir bien como unidad comunal y social.**

En esta línea, el **Área de Promoción y Desarrollo Comunitario** trata de generar en los estudiantes, múltiples respuestas a las necesidades que agobia a las comunidades rurales andinas y amazónicas en relación a la seguridad ambiental, productiva, alimentaria y espiritual. Permiten al estudiante construir un conjunto de propuestas, que contribuya al manejo de la gestión territorial comunitaria según las visiones y planes de vida, bajo la promoción del liderazgo colaborativo, creatividad y emprendimiento a nivel de la institución educativa y comunidad, mediante acciones de intervención permanente en la problemática de la sociedad, diseñando proyectos sostenibles para mejorar las condiciones de vida comunitaria.

El área de Promoción y Desarrollo Comunitario se desarrolla durante 8 semestres académicos de la carrera profesional (del I al VIII) y se han definido en dos sub áreas.

a).- Sub área de desarrollo sostenible y el Buen vivir:

El área facilita herramientas conceptuales y prácticas que le permita al estudiante desarrollar nuevas miradas o concepciones de vida plena, armoniosa y equilibrada, mediante estrategias de reafirmación identitaria y la construcción de políticas viables de un nuevo modelo de vida, el **Buen Vivir** como paradigma de desarrollo

²⁹ Asociación interétnica de desarrollo de la selva peruana –AIDSESP. 2013. “Consolidado marco de plan de vida de los pueblos indígenas de la amazonia peruana”. Lima, Perú. 20013. Pág. 4.
DISEÑO CURRICULAR EXPERIMENTAL PARA LA FORMACIÓN DE DOCENTES EN LAS CARRERAS DE EDUCACIÓN INICIAL INTERCULTURAL BILINGÜE Y EDUCACIÓN PRIMARIA INTERCULTURAL BILINGÜE, PAGINA 72 DE 96

comunal y social. Como alternativa frente a serios problemas en relación al deterioro del medio ambiente, la pérdida de valores socioculturales que terminan en la construcción de la subjetividad alienada de la juventud por efectos de la globalización.

b).-Sub área de proyectos y promoción de desarrollo:

Los contenidos de la sub área permiten al estudiante manejar adecuadamente los **conocimientos, habilidades, herramientas y técnicas** inherentes a los proyectos relacionados a las actividades ganaderas, agrícolas, artesanales, conservación del medioambiente y toda forma de investigación de los saberes locales. Curricularmente, al diseñar estos proyectos es necesario considerar ciertos criterios técnicos prediseñados que permita su gestión responsable, efectiva y eficiente en la planificación territorial proceso fundamental en la conservación y uso sostenible de la biodiversidad y promover un desarrollo regional y local sostenible desde el control social comunal. Básicamente estos proyectos deben responder las demandas socioeconómicas de las familias y comunidad, en el corto, mediano y largo plazo.

CARTEL DEL ÁREA DE PROMOCIÓN Y DESARROLLO COMUNITARIO

| | I | II | III |
|---|---|--|--|
| Desarrollo sostenible y el buen vivir | <ol style="list-style-type: none"> 1. Ciclos vitales en la Amazonía y los andes: Épocas del año y su relación con la producción social, material y espiritual de los pueblos originarios. 2. Análisis de las dimensiones del bienestar humano: social, económico, ecológico, político, cultural y espiritual en el ámbito socio comunitario. 3. Identificación y análisis de proyectos: socio productivos, educativos, y comunales, existentes en el ámbito local y regional | <ol style="list-style-type: none"> 1. Paradigmas y/o posturas filosóficas, éticas de desarrollo. 2. Puentes de diálogo entre desarrollo sostenible y el Buen Vivir. 3. El Buen Vivir, origen del concepto, significados y ámbitos de aplicación. 4. Análisis de las condiciones que posibilitan o limitan el Buen Vivir en la comunidad. 5. Promoción del liderazgo colaborativo, creatividad y emprendimiento a nivel de la institución educativa y comunidad. | <ol style="list-style-type: none"> 1. Manejo y gestión de la biodiversidad: factores que inciden con la biodiversidad. 2. Estrategias para la gestión de la biodiversidad 3. Desarrollo económico y social respetuoso del medio ambiente 4. Políticas públicas y el buen vivir. 5. Escuela y desarrollo comunitario para el buen vivir. |
| proyectos de promoción y desarrollo Comunitario | <ol style="list-style-type: none"> 1. Proyectos, definición y tipos de proyectos. 2. Priorización de proyectos desde las potencialidades y necesidades de la comunidad. 3. Formulación de proyectos educativos comunitarios con participación de la comunidad: diagnostico participativo del contexto sociocultural para el proyecto. | <ol style="list-style-type: none"> 1. Gestión de proyectos <ul style="list-style-type: none"> • Organización • Generación de alianzas • Búsqueda de financiamiento. 2. Presupuesto participativos en la planificación del desarrollo (gobiernos regionales y locales). 3. Implementación del proyecto con participación comunitaria. | <ol style="list-style-type: none"> 1. Seguimiento y monitoreo del proyecto: <ul style="list-style-type: none"> • Elaboración de técnicas e instrumentos. • Participación de diferentes actores • Elaboración de informe • Socialización de la información. • Retroalimentación del proceso. |

CAPÍTULO IV

DESARROLLO CURRICULAR

4.1. Desarrollo curricular

La elaboración del currículo diversificado en referencia al currículo nacional es el momento en el que la institución asume su responsabilidad de definir las características y las trayectorias del proceso educativo específico de la formación docente.

Este proceso forma parte del sistema de planificación existente en el país y, en particular, de la institución formadora, por lo que el currículo tiene como referentes a los proyectos de desarrollo socio-económico de diversos niveles y al PEN, así como el PER y al PEI.

Desde esta perspectiva el currículo, igualmente, debe ser planificado en armonía con el Plan de Formación Continua de los Formadores y los Proyectos de Desarrollo de docentes y estudiantes, considerando que la identidad institucional se configura sobre la base de la identidad de los actores educativos.

4.2. Diversificación curricular

La DESP y la DEIB tienen la corresponsabilidad de brindar asesoramiento a las instituciones que forman profesores en Educación Intercultural Bilingüe, lo que implica acompañarlos en sus procesos de diversificación, poniendo el énfasis en el enfoque intercultural y bilingüe que debe caracterizar a la formación de maestros en estas instituciones.

La DEIB a principios del año 2005 inició el acompañamiento a dos institutos pedagógicos, uno en la zona andina y otro en la amazónica. Este acompañamiento tuvo dos ejes: a) La formación de los formadores y b) La diversificación del currículo desde un enfoque intercultural.

a) La formación de los formadores ha estado centrada en desarrollar en los docentes el enfoque intercultural y bilingüe. Se ha empleado como estrategia el asesoramiento en aula, es decir, acompañar al formador en su práctica y reflexionar a partir de ella sobre cómo abordar los contenidos desde un enfoque intercultural para innovar su trabajo pedagógico a partir de esta reflexión.

b) El proceso de diversificación curricular tuvo una estrategia de construcción participativa involucrando a los actores. Considerando que anteriores experiencias de diversificación (desarrolladas tanto en formación docente como en educación básica regular) han demostrado que iniciar los cambios sin un análisis profundo sobre lo que está pasando en las aulas y sin tener un marco teórico mínimo, no genera las innovaciones que se esperan, se decidió invertir el proceso.

Se precisó, entonces, que el proceso de diversificación debe llevarnos a:

- Plantear distintos enfoques y concepciones sobre una serie de temas clave en la formación docente, tales como: aprendizaje, enseñanza, la noción de niño-niña-adulto-persona, la naturaleza y los seres que la habitan, nociones como la responsabilidad, la participación, el éxito, el liderazgo y la autoridad, etc. Todo ello, a partir tanto de la visión que sobre ellos tienen los pueblos y culturas indígenas, como de la que plantea la cultura occidental, la pedagogía y la psicología.
- Reconocer los conocimientos, valores, prácticas y técnicas de las culturas locales de la misma manera como se consideran los que provienen de la ciencia y la cultura occidental. Pero también aproximarse a algunos conocimientos de otras culturas del país (los andinos conocer algo de los amazónicos, los afro peruanos, los asiáticos descendientes, los árabes y viceversa).

- Considerar categorías nuevas, propias de las culturas del contexto, especialmente de la cultura de los estudiantes, por ejemplo, la noción de crianza en la zona andina, la de *ícaro* en la Amazonía y las clasificaciones de plantas y animales propias de estas culturas, entre otros aspectos culturales que hay que investigar permanentemente.
- Tomar en cuenta las historias locales para construir la historia de la región y del país, considerando las diversas culturas o la composición social que presentan las regiones y el país en la actualidad.
- Considerar la problemática social, económica, política y ecológica de la zona y región, que afecta la vida de los pueblos y de la cual se desprenden las principales demandas de la población a la educación.

4.2.1 El tratamiento de las lenguas en la formación docente en EIB

Entre las IESP que forman maestros en Educación Intercultural Bilingüe y que atienden a jóvenes que provienen de zonas indígenas, existen diferencias que deben ser tomadas en cuenta al momento de hacer una propuesta para el tratamiento de las lenguas. La situación de las IESP de la zona andina es distinta a los de la amazónica: mientras que en los primeros se tiene que trabajar principalmente con dos lenguas, quechua-castellano o aimara-castellano, y, eventualmente, con tres, quechua-aimara-castellano, en las IESP amazónicas los estudiantes provienen de distintos pueblos indígenas con distintas lenguas. Así, por ejemplo, el IESP “Bilingüe” de Yarinacocha tiene que considerar el tratamiento de dieciséis lenguas distintas, aunque no todas se encuentran en cada aula, y similares situaciones se presentan en las otras IESP amazónicas que cuentan con la especialidad de EIB, a excepción del IESP de Lamas - San Martín, cuya situación lingüística es más bien como la de los andinos.

Es importante considerar los siguientes aspectos:

a. Las lenguas indígenas como objeto de estudio en la formación docente (la enseñanza-aprendizaje de las lenguas indígenas)

Existe la necesidad de que el tratamiento de las lenguas en la formación docente sea asumido de manera institucional, y no como una opción aislada de algunos formadores del área de Comunicación. Es importante impulsar la enseñanza de las lenguas originarias involucrando a todos los formadores que tienen un buen dominio de la lengua, sin importar si son o no de la especialidad de Lenguaje o Comunicación. El desarrollo de talleres es una opción que requeriría clasificar a los alumnos en secciones por niveles de conocimiento y eficiencia en el manejo oral y escrito del idioma.

Las ventajas de esta estrategia son las siguientes:

- Sienta un precedente importante en la política lingüística del instituto con respecto a la revitalización de la lengua originaria.
- Proporciona a todos (directivos, formadores y estudiantes) un aliciente, pues persiguen una causa común, lo que fortalece su motivación para aprender la lengua indígena.
- Implica aprovechar al máximo los recursos humanos del instituto, pues es necesaria la participación de todos los formadores que tienen un buen dominio de la lengua, sean o no de la especialidad de Comunicación.
- Promueve el trabajo en equipo.

A continuación se exponen algunas sugerencias para la implementación de talleres:

- Se debe establecer una secuencia de niveles en los que se encuentran los estudiantes (básico, intermedio o avanzado) y dividir esta secuencia, tomando en cuenta el número de horas asignadas a lo largo de toda la carrera.
- Al organizar los niveles, es importante tomar en cuenta lo que efectivamente se puede conseguir en cuanto al aprendizaje de la lengua con los estudiantes que la tienen como L1 y los que la adquieren como L2. Por ejemplo, si se establecen dos horas semanales para el aprendizaje del quechua como L2, aun cuando sería un logro considerable, será insuficiente si se pretende que el estudiante alcance un nivel avanzado. Lo recomendable es que se fije una meta realista para el final de la carrera, como la de alcanzar un nivel intermedio.
- Una forma complementaria para acreditar el conocimiento de la lengua indígena es la presentación de un certificado de haber permanecido en una comunidad hablante de esa lengua durante un determinado período, acompañado de una evaluación de las habilidades orales y escritas en esta lengua.
- Los estudiantes avanzados pueden aprender con formadores que tienen un buen dominio oral y escrito de la lengua. El objetivo principal es fortalecer sus habilidades escritas a través de distintas actividades.
- Los estudiantes principiantes, quienes van a aprender la lengua indígena como L2, necesitan un formador que conozca la metodología de enseñanza de una segunda lengua.
- Es importante crear espacios en los que alumnos avanzados y principiantes trabajen en forma conjunta para darle la oportunidad, a quienes aprenden la lengua originaria como L2, de poder desarrollar sus habilidades orales. Se necesita coordinar adecuadamente estos espacios para aprovecharlos al máximo. Además, los alumnos avanzados se beneficiarían porque podrían experimentar por sí mismos la metodología de enseñanza de una segunda lengua.
- Se debe promover que los alumnos, poco a poco, utilicen la menor cantidad de castellano posible durante el taller y, más bien, maximizar el tiempo en el que usan la lengua indígena. El formador también debe hacer un esfuerzo por usar solo la lengua indígena para comunicarse con los alumnos en la sesión de aprendizaje.

b. Las IES andinas que atienden una sola lengua: quechua o aimara.

Algunos formadores de IES andinas de diferentes áreas han empezado a utilizar el quechua en sus clases, aunque el dictado de contenidos curriculares en quechua o aimara es una tarea compleja. Hacer una clase enteramente en estas lenguas es el resultado de un proceso y no depende solo de si se sabe hablarla, hay que sortear varias dificultades, entre ellas, la falta de materiales. La mayor cantidad de materiales en quechua y aimara han sido elaborados para niños y solamente para las áreas de Comunicación Integral y Matemáticas, pues no se han atendido las necesidades de otras áreas.

Además, utilizar la lengua indígena en clase implica usar un registro quechua o aimara más académico al cual no están acostumbrados ni el formador ni los estudiantes, por lo que toma tiempo elaborar discursos diferentes a los cotidianos. Esta dificultad incluye sortear los vacíos en el léxico de estas lenguas.

Por último, está la dificultad que en un mismo salón de clases tenemos alumnos que no comprenden ni hablan la lengua indígena, o lo hacen muy incipientemente, lo que impide hacer una clase totalmente en esa lengua.

Por ello, se recomienda:

- Seleccionar el tema a tratar en quechua o aimara, dependiendo de la accesibilidad del léxico.
Elaborar los materiales que serán usados en las clases.
- Dividir la clase en momentos: en algunos de ellos la información se transmitirá en castellano, mientras que en otros se hará en quechua o aimara.
- En castellano se darán las explicaciones que implican palabras que todavía no tienen correspondencia en quechua o aimara. En otros momentos se usará la lengua indígena para profundizar en la discusión y el debate de los contenidos.

Siguiendo este proceso se podrá desarrollar en el futuro una clase enteramente en quechua o aimara. Existe preocupación en los formadores por no mezclar las lenguas en una misma sesión de clase, pero es importante entender que existen diversos obstáculos que impiden hacer una clase enteramente en quechua o aimara. Lo importante es ir conquistando los espacios gradualmente.

c. Las IES amazónicas que atienden varias lenguas indígenas.

Al igual que en la zona andina, es importante diseñar un plan de acción por áreas para promover el uso de las lenguas indígenas en las IES amazónicas. La realidad que presentan estas IES es muy compleja, pues existen estudiantes con diversas lenguas y en distintos niveles de manejo oral y escrito. Los formadores, en el mejor de los casos, hablan una sola lengua indígena además del castellano, pero muchos de ellos son hispanohablantes monolingües.

El uso de las lenguas indígenas en el desarrollo de clases de las diferentes áreas requiere del compromiso y participación de todos los formadores, incluso de aquellos que no hablan ninguna de estas lenguas. Se debe promover entre los estudiantes el uso de sus propias lenguas. Por ejemplo, si en un aula se encuentran alumnos de diferentes lenguas, aunque el profesor desarrolle la clase en una lengua franca, como sucede generalmente con el castellano, se puede pedir a los estudiantes que ciertos trabajos los hagan en sus respectivas lenguas maternas.

Para ello es imprescindible que los formadores hispanohablantes coordinen con sus pares indígenas la evaluación de tareas y trabajos. Igualmente, dependiendo del número de alumnos hablantes de una misma lengua en cada sección, se puede pedir que se formen grupos de debate sobre determinados temas en sus respectivas lenguas, y/o que expongan estos trabajos ante sus propios compañeros, entre otras alternativas.

Cada IES puede diseñar otras estrategias como estas, que permitan el uso de las lenguas de los estudiantes en el desarrollo de las clases. Esto hace que, aunque exista una diversidad de lenguas que obligue a usar el castellano como lengua franca, los estudiantes cuenten con espacios para debatir, escribir, dialogar y sistematizar en sus lenguas maternas y se logre elevar su estatus en la IES.

d. La enseñanza-aprendizaje del castellano

El castellano es la segunda lengua de la mayoría de los estudiantes de formación docente en Educación Intercultural Bilingüe, pero es importante tomar en cuenta que también existe un porcentaje de alumnos, sobre todo en la zona andina, que tiene la lengua originaria como primera. Es necesario que, sea como L1 o como L2, los estudiantes de formación magisterial desarrollen sus capacidades comunicativas en castellano, pues es la lengua que más se usa para la construcción de los conocimientos en las diferentes áreas.

La mayoría de los estudiantes indígenas tiene serias dificultades en el manejo de esta lengua, tanto a nivel oral como escrito, dado que la han aprendido sin una metodología adecuada, y aun aquellos estudiantes que la tienen como primera lengua presentan estas limitaciones.

Considerar las mismas estrategias sugeridas para el desarrollo de las lenguas originarias, con la intención, en este caso, de que los estudiantes mejoren sus habilidades orales y escritas en castellano y, de manera inductiva, a través de los textos que leen y escriben, descubrir algunos elementos gramaticales de esta lengua.

La enseñanza-aprendizaje en castellano (con metodología de segundas lenguas)

El castellano es la lengua que más se usa en el desarrollo de las diferentes áreas curriculares en las IES, de ahí la importancia que los estudiantes mejoren el manejo de esta lengua en los talleres de castellano. Sin embargo, además del trabajo que se realiza en estos talleres, es importante que los formadores, al usar el castellano como medio de construcción de aprendizaje en el desarrollo de sus clases, tomen en cuenta que esta es la segunda lengua de los estudiantes, y que aun aquellos que la tienen como primera, manejan una variante regional y tienen serias dificultades para comprender los textos académicos que se utilizan en las diferentes áreas.

En el Perú muchos niños y jóvenes, tanto en zonas urbanas como rurales, aprenden en castellano sin que se tome en cuenta que es su segunda lengua, por lo que no se utiliza una metodología que atienda su condición de hablantes de castellano como L2. Tampoco existe un adecuado tratamiento para aquellos niños y jóvenes socializados en una variedad regional o social del castellano.

Sea como primera o como segunda lengua, el castellano que manejan los estudiantes de las IES es el de la variante regional andina o amazónica. No obstante, a todos se les exige aprender contenidos de las diferentes áreas a través de una variedad académica del castellano con la cual están muy poco familiarizados. Promover la enseñanza de contenidos en castellano con metodología de L2 es fundamental para adecuarse a las particularidades lingüísticas de los estudiantes de cada instituto.

Esta metodología, sin embargo, no consiste en enseñar gramática, sino en dar una atención especial al desarrollo del castellano oral y escrito, usando, por ejemplo, técnicas diferenciadas para la lectura y la escritura en todas las áreas.

Los formadores, por tanto, deben tener en cuenta el tipo de castellano y el grado de manejo que tienen de él sus estudiantes en el desarrollo de sus áreas. Ellos pueden ayudar a que los estudiantes comprendan mejor los conocimientos que se pretenden construir en castellano.

e. La reflexión sobre la lengua (en lengua indígena y en castellano)

Es importante promover entre los estudiantes la reflexión sobre el funcionamiento tanto de su lengua indígena como del castellano. El análisis gramatical de ambas lenguas, inclusive de manera contrastiva, es importante para comprender una serie de aspectos del funcionamiento de dichas lenguas. Es necesario abordar las gramáticas tanto de lengua indígena como del castellano, ya que constituye una demanda de los docentes bilingües y una necesidad para contar con una sólida formación como maestros bilingües.

Por ello, los talleres de lengua originaria y castellano, además del desarrollo de habilidades de expresión oral, de lectura y escritura, deberían considerar el estudio de aspectos gramaticales de estas lenguas.

4.3. Elaboración de sílabos

Los sílabos concretan la intencionalidad del currículo y en tal sentido, deben:

- Dar respuesta al perfil del egresado y a las necesidades educativas diagnosticadas en cada contexto en particular.
- Concretar el esfuerzo de articulación Inter áreas en forma pertinente
- Dar tratamiento metodológico al enfoque intercultural y a los contenidos transversales
- Mostrar coherencia interna (relación entre fundamentación, competencias, capacidades, contenidos, metodología y evaluación).
- Prever el tratamiento de contenidos relevantes, pertinentes y actualizados con la profundidad que el caso lo amerita, aludiendo a diferentes perspectivas y enfoques.
- Ser evaluados al finalizar cada semestre, en forma participativa formadores responsables del área, estudiantes y otros actores para evaluar resultados, reflexionar y tomar decisiones.
- Considerar en la evaluación: Coherencia interna; nivel de avance respecto a lo programado, logros previstos y no previstos; y nivel de logro de los aprendizajes.

4.4. Evaluación de los aprendizajes

El éxito de una metodología de la enseñanza y de los resultados obtenidos por el alumnado se fundamenta no tanto en la manera como se dan a conocer los nuevos conocimientos, sino en la evaluación, entendida como conjunto de actividades que posibilitan identificar errores, comprender sus causas y tomar decisiones para superarlas. (Perrenoud, 1993) La evaluación debería ser considerada como un proceso y no como un suceso y constituirse en un medio y nunca en un fin. (Pedro Ahumada).

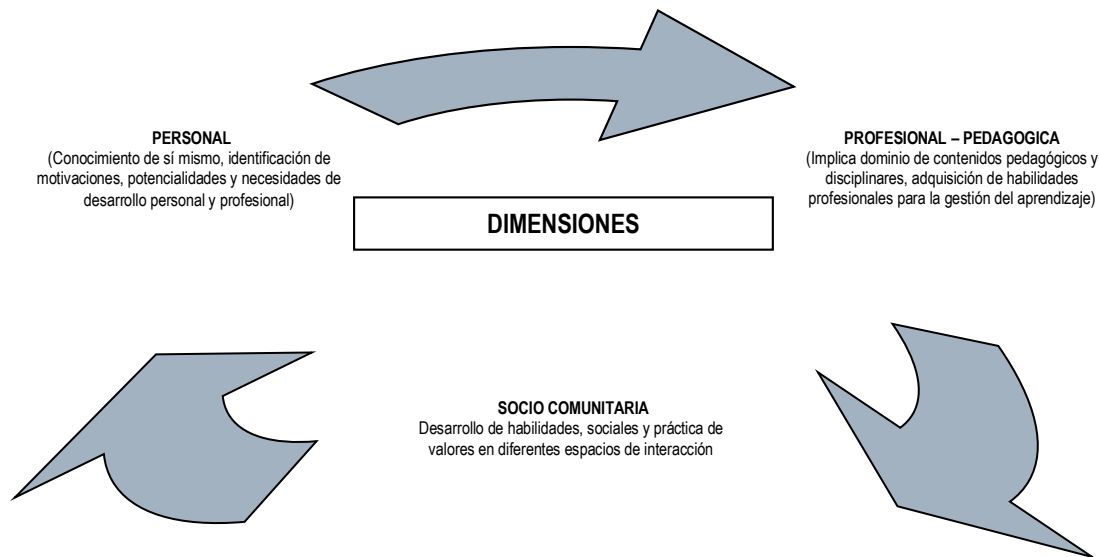
En los últimos años a nivel curricular se ha producido un conjunto de cambios en las Instituciones de Educación Superior, debido a la tendencia mundial actual hacia una formación profesional más holística en los diferentes escenarios de aprendizaje y desempeños que integre el saber (conocimientos), el saber hacer (habilidades) el saber ser y convivir (valores y actitudes) y el emprendimiento. En este contexto la tendencia es dar énfasis a los resultados de los aprendizajes de los estudiantes en desempeños que garanticen una buena formación de orden superior y su inserción en la vida social y laboral.

En este marco, el Sistema de Evaluación debe favorecer el desarrollo de las competencias globales y unidades de competencias de cada dimensión del perfil profesional del egresado (personal, profesional pedagógico y socio comunitario) propuesto en el Diseño Curricular Básico Nacional de Formación Inicial Docente. Para abordar la evaluación por competencia se hace referencia a un doble marco: la concepción de competencia y la concepción de evaluación.

Concepción de Competencias

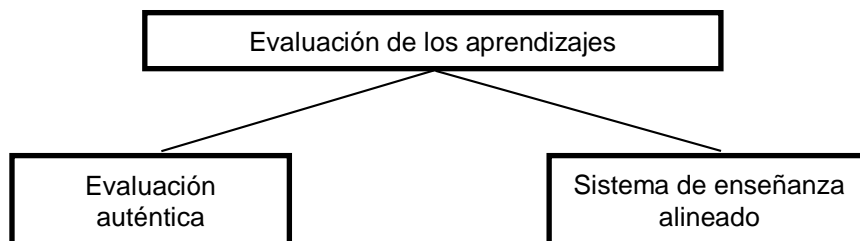
El Diseño Curricular experimental para las carreras de Educación Inicial Intercultural y Educación Primaria Intercultural Bilingüe asume el concepto de competencias como procesos complejos de desempeño con idoneidad, en determinados contextos, que permiten una actuación responsable y satisfactoria demostrando la capacidad de hacer con saber y con conciencia sobre las consecuencias de este hacer en el entorno”.

Estos saberes organizados por dimensiones del perfil son esferas de actuación en las que los estudiantes encuentran oportunidades para desarrollar y fortalecer las competencias requeridas para su formación profesional. En la siguiente figura se puede observar la interacción entre estas dimensiones:



Concepción de Evaluación

La evaluación se define como un proceso participativo, reflexivo, crítico formativo e integral, basado esencialmente en el desempeño de aportación de evidencias o productos. Su finalidad es obtener información válida y confiable sobre los logros de aprendizaje de los estudiantes para emitir juicios de valor que permitan tomar decisiones encaminadas a mejorar dicho proceso. La evaluación del desempeño debe realizarse teniendo en cuenta los criterios de desempeño e indicadores, a través de diversas técnicas e instrumentos desde el enfoque de evaluación auténtica y el modelo de alineamiento constructivo.



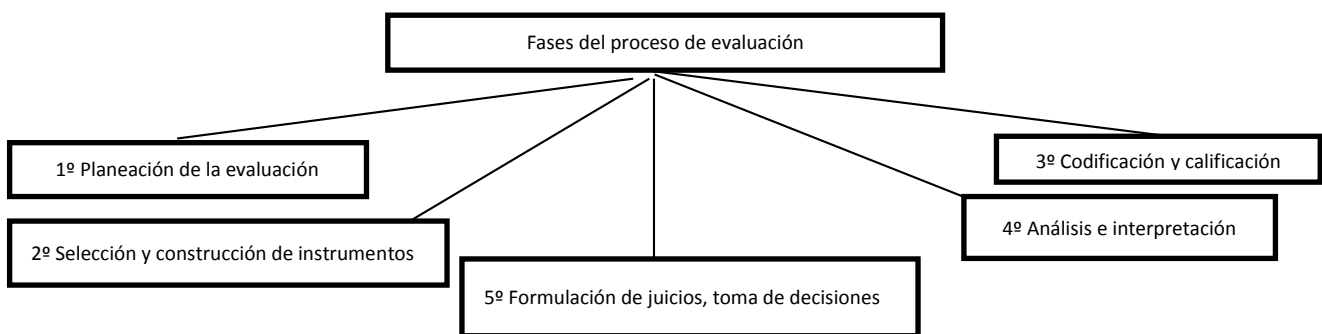
Este enfoque de evaluación auténtica tiene una concepción constructivista del aprender, se sustenta en la base teórica del aprendizaje significativo de Ausubel, en la perspectiva cognoscitiva de Novak y en la práctica reflexiva de Schon. Se evalúa las competencias y desempeños de los estudiantes durante el proceso de aprendizaje, a través de las diversas situaciones de aprendizaje del mundo real y problemas significativos de naturaleza compleja. Este enfoque fomenta la auto evaluación y la coevaluación con la finalidad de que sean los estudiantes quienes valoren sus logros en las diferentes áreas. El docente

también evalúa pero con fines de realimentación, de orientar a los estudiantes en el logro de los aprendizajes, utilizando procedimientos y técnicas de evaluación.

El modelo del alineamiento constructivo se basa en dos principios del constructivismo: aprendizaje y alineamiento en la enseñanza. Biggs (2005) concibe la enseñanza y aprendizaje como un sistema interconectado, dirigido a que el estudiante construya su propio aprendizaje, basado en la comprensión, y donde el docente crea un entorno apoyado en tareas que hacen propicio este aprendizaje. Asumir este modelo nos conduce a alinear nuestra enseñanza es decir hacer corresponder cada uno de los elementos del sistema que participan en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

ETAPAS DEL PROCESO DE EVALUACIÓN

La evaluación es un proceso sistemático, continuo, integral, participativo, lo que implica una serie de etapas, en cada una de las cuales a su vez se desarrollan diferentes actividades para la obtención de la información, la emisión de juicios y la toma de decisiones.



1º PLANEACIÓN DE LA EVALUACIÓN

Es el momento del diseño de la matriz de evaluación del aprendizaje. Aquí se precisan los criterios de desempeño e indicadores. La evaluación del desempeño implica planificar y organizar el proceso, ir más allá de las medidas habituales de evaluación (pruebas escritas). En este sentido el primer paso a la hora de pensar en la evaluación del aprendizaje de los estudiantes comienza con dos preguntas principales:

- **¿Qué deberán saber, ser capaces de hacer y valorar los estudiantes al final de la unidad o semestre?**
- **¿Qué producto(s) habrán de indicar el desempeño de los estudiantes?**

MATRIZ ORGANIZATIVA

| EVALUACION DE LOS APRENDIZAJES | | | | | | ORGANIZACION DE LOS APRENDIZAJES | | |
|---|---|---------------------------|---|---------|---------------------|---|--|-----------------------|
| Crterios de desempeño | Indicadores | Instrumento de evaluaci3n | Momento de aplicaci3n y temporalizaci3n | Actores | Producto | Contenido | Estrategias | Tipo de participaci3n |
| Maneja teorías y concepciones curriculares, modelos pedag3gicos y paradigmas educativos que sustentan los procesos de enseńanza aprendizaje | Relaciona las diversas concepciones curriculares con los paradigmas pedag3gicos contemporáneos identificando sus principales características. | Lista de cotejo | Formativa (2da. Semana) | Docente | Organizador gráfico | Nociones y concepciones del currículo: características fundamentales y bases. Tipos, paradigmas pedag3gicos y curriculares. | Indagaci3n Organizaci3n Trabajo colaborativo | Grupal |

COMPONENTES DE LA MATRIZ

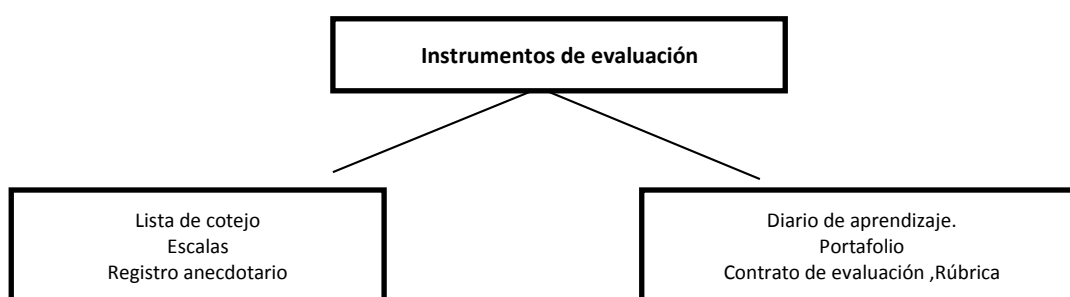
- a) **Criterios de desempeño:** Señalan los resultados que se espera logre el estudiante,
- b) **Indicadores:** Enunciados o manifestaciones que evidencian el aprendizaje del estudiante.
- c) **Técnicas e Instrumentos de evaluación:** Las técnicas son el conjunto de procedimientos y actividades que permiten que se manifieste y demuestre el aprendizaje. Los instrumentos son el medio que el evaluador emplea para guiar o conducir una técnica y recabar en forma sistematizada la información que se obtiene de ésta.
- d) **Momento de aplicación y temporalización:**
- **Evaluación Inicial o diagnóstica:** para determinar sus saberes previos, cómo está respecto a la competencia o competencias que se pretenden desarrollar en el curso, sus fortalezas y sus expectativas respecto al aprendizaje. Se puede llevar a cabo a nivel individual o grupal.
 - **Evaluación procesual o formativa:** tiene como finalidad comprobar qué desempeños va logrando el estudiante para poder retroalimentar y hacer los ajustes necesarios.
 - **Evaluación sumativa:** Es aquella que evalúa los conocimientos, habilidades y actitudes del estudiante a través de un producto final, puede ser cualitativa y cuantitativa según los criterios de desempeño incluidos en la matriz organizativa. Su finalidad es determinar el valor de ese producto final.
- e) **Actores:** Son las personas involucradas en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Los tipos de evaluación según el agente evaluador son:
- **Auto evaluación,** se da cuando el estudiante evalúa su propio desempeño, le permite emitir juicios sobre sí mismo, participar de manera crítica en la construcción de su aprendizaje y retroalimentarse constantemente para mejorar su proceso de aprendizaje.
 - **Co evaluación,** se da cuando el grupo de estudiantes es quien se evalúa. Esta valoración conjunta sobre la actuación del grupo permite identificar los logros personales y grupales, fomentar la participación, reflexión y crítica ante situaciones de aprendizaje, desarrollar actitudes que favorezcan la integración del grupo, la responsabilidad, la tolerancia entre otras.
- A través de estos dos tipos de evaluación se busca el desarrollo de una mayor autonomía y autoconciencia para que el estudiante sea capaz de identificar lo que sabe y lo que le falta por saber propiciando una evaluación significativa y progresiva, como parte del proceso.
- **Hetero evaluación,** es la evaluación a cargo de la docente, quien emite juicios con respecto a los logros de aprendizaje de cada estudiante señalando sus fortalezas y aspectos a mejorar.
- f) **Productos o evidencias:** Son pruebas manifiestas de aprendizaje recogidas directamente en el proceso de formación con el fin de demostrar el logro de las competencias y sus correspondientes niveles. Según Tobón, (2008), las evidencias de aprendizaje pueden ser: **evidencias de saber, evidencias del hacer, evidencias de Actitud, evidencias de producto:**

El docente al evaluar el producto, deberá tener en cuenta los siguientes criterios: (Zabalza, 2003: 114). **criterio de la validez (congruentes con los criterios de desempeño e indicadores),**

criterio de la significancia (si el producto es relevante y despierta el interés del estudiante), **criterio de la funcionalidad** (si es realizable y compatible con el resto de los componentes del proceso didáctico).

2º SELECCIÓN Y CONSTRUCCIÓN DE INSTRUMENTOS

La evaluación como un proceso permanente demanda la recolección de diversas evidencias que den cuenta del nivel de logro alcanzado por los estudiantes. Para tal fin es necesario utilizar distintos instrumentos que permitan obtener información válida y confiable sobre los diferentes aprendizajes logrados por los estudiantes.



La evidencia o producto de aprendizaje servirá para evaluar a los estudiantes, siendo necesario elaborar un instrumento que le permita valorar dicho desempeño en forma integral, teniendo en cuenta las dimensiones profesional pedagógica, socio comunitario y personal.

Para ello, es necesario que el docente:

- 1º Seleccione los criterios de desempeño a evaluar.
- 2º Formule los indicadores
- 3º Indique el producto o evidencia a evaluar
- 4º Elabore el instrumento de evaluación seleccionado.
- 5º Justifique la elección del instrumento indicando las razones de su selección.

La eficacia de la evaluación depende entonces, de la pertinencia de la combinación de diferentes instrumentos, de la oportunidad en que se administran y de la inteligencia y propiedad del análisis e interpretación de sus resultados” (Camilloni, 1998).

3º CODIFICACIÓN Y CALIFICACIÓN DE LA INFORMACIÓN

La información recogida mediante la aplicación de los diversos instrumentos de evaluación es procesada e interpretada con la finalidad de otorgarle una valoración determinada. Este paso se efectúa, principalmente, con fines de promoción del estudiante donde se establece el grado de desarrollo de los criterios de desempeño y las competencias.

Por **codificación** se entiende la tabulación y análisis de información evaluativa conforme a ciertos criterios valorativos que permiten su unificación y facilitan su análisis.

La **calificación** consiste en la asignación de notas, conforme los niveles de logro de aprendizaje y escalas establecidas, a los resultados evaluativos obtenidos, con el propósito de tener un parámetro que permita la interpretación del aprendizaje alcanzado. (Díaz, 1982: 20), para evaluar los cambios de rendimiento a consecuencia del aprendizaje, con el fin de comprobar si

se ha aprendido algo y hasta qué punto se ha aprendido bien. Se ocupa de hacer juicios sobre la actuación. Esta evaluación está referida a criterios de desempeño. (Biggs, 2008: 180).

La evaluación final tomará en cuenta lo siguiente:

| Calificación final | Peso porcentual (Referencial) |
|---------------------------------|-------------------------------|
| • Productos de proceso | 25% |
| • Autoevaluación y coevaluación | 15% |
| • Producto Final | 35% |
| • Portafolio final integrado | 25% |
| Total | 100% |

Productos de proceso: Son aquellas evidencias de aprendizaje que el estudiante irá construyendo durante el desarrollo de los contenidos del área. Se puede considerar: reportes de lecturas, organizadores de conocimiento, pruebas escritas, exposiciones, prácticas...

Auto evaluación: Se debe motivar al estudiante y darle la oportunidad de manifestar su calificación cualitativa y cuantitativa respecto a sus aprendizajes. Se le solicita que argumente su decisión; la nota que él se asigne será inalterable, ni los docentes ni sus compañeros podrán modificarla. Puede utilizar el diario de aprendizaje, fichas de metacognición...

Co evaluación: El estudiante tiene la oportunidad de participar en la calificación de sus compañeros, valorando el desempeño que manifiesten en cada una de las actividades realizadas durante el semestre académico.

Producto final: Esta evidencia de aprendizaje debe permitir que el estudiante integre conocimientos, habilidades y actitudes, es decir se debe solicitar la presentación de un producto con cierto grado de complejidad por semestre. **Este debe englobar, por dimensiones, todos los criterios de desempeño seleccionados para el semestre.**

Puede ser: Monografía, Proyecto de Investigación, Manual de estrategias y actividades de aprendizaje... se sugiere evaluarlo empleando una rúbrica. Los resultados que se obtengan servirán para hacer la valoración de los criterios de desempeño del perfil al finalizar cada semestre académico.

Portafolio integrado de aprendizaje: Se realizará de forma individual a lo largo de todo el semestre académico. El estudiante deberá seleccionar las evidencias de aprendizaje más significativas obtenidas en cada una de las áreas cuniculares y establecer la relación entre ellas. Puede ser entregado para su revisión por lo menos dos veces durante el semestre académico; las fechas de presentación serán definidas por docente de cada área

PLAN DE DESARROLLO

| |
|--------------------|
| I) DATOS GENERALES |
| ESTUDIANTE |

| | | |
|----------------------------|----------------------|-----------------------|
| SEMESTRE ACADEMICO | | |
| II) COMPROMISOS / ACUERDOS | | |
| DIMENSION | | |
| CRITERIOS DE DESEMPEÑO(S) | | CODIGO |
| METAS | ACCIONES | COMPROMISOS/ ACUERDOS |
| FIRMA DEL DOCENTE | FIRMA DEL ESTUDIANTE | FECHA |

REGISTRO AUXILIAR

Es el instrumento de codificación diseñado en consenso por cada institución y que debe ser empleado por cada docente de área para anotar los productos solicitados y registrar los calificativos obtenidos por los estudiantes en cada uno de ellos.

PROMEDIO FINAL DEL SEMESTRE

Es el calificativo final que se obtiene aplicando la siguiente fórmula:

$$\frac{P.P \times 25 + A y C \times 15 + P.F \times 35 + P.I.A \times 25}{100} = PF$$

Donde:

P.P = Productos de proceso

A y C = Autoevaluación y coevaluación.

P.F. = Producto Final

P.I.A. = Portafolio integrado de aprendizaje.

P.F = Promedio Final

Se sugiere el siguiente formato:

4º ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

El análisis e interpretación de resultados final consiste en la valoración de toda la información recogida en la evaluación del producto final, para darle significado y valorar los logros previstos en los criterios de desempeño seleccionados para el semestre académico en cada área curricular. Es un documento referencial cuya sistematización permite identificar los niveles de logro de cada uno de los criterios de desempeño, con la finalidad de brindarle al estudiante la realimentación oportuna y ajustar el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La valoración cuantitativa de cada uno de los criterios de desempeño se realiza mediante promedio simple, si varias áreas han coincidido en la selección del mismo para desarrollarlo durante el semestre académico. En la fila de observaciones y recomendaciones cada docente hará la evaluación cualitativa señalando los logros y aspectos a mejorar.

También se recomienda abrir una carpeta o registro acumulativo de datos para cada estudiante en particular, con los test, escalas, cuestionarios, calificaciones de exámenes o trabajos y otros. A la hora de una evaluación final, dicha información puede sintetizarse en tablas o gráficos individuales y/o de grupo que permitan visualizar más fácilmente el rendimiento, logro y progreso de cada estudiante en relación a sí mismo, al grupo, o en relación a diversos dominios de aprendizaje definidos. (García, 2000: 146).

VALORACIÓN DE CRITERIOS DE DESEMPEÑO DEL PERFIL DEL SEMESTRE ACADEMICO

| Estudiante: | | | | | | | | | |
|--|---|------------------------|-----------|-------|-----------|-------|-------|-------|-------|
| Áreas | Sub-áreas | Dimensión Personal | | | | | | | |
| | | Criterios de desempeño | | | | | | | |
| | | 1.1.1 | 1.2.4 | 1.3.2 | 1.2.6 | 1.2.1 | 1.1.3 | 1.3.4 | 1.3.5 |
| Naturaleza y Sociedad | Identidad, ciudadanía e interculturalidad | 15 | | | | | | | |
| | Territorio, sociedad y cultura (Naturaleza, ciencia y tecnología) | | | | | 16 | | | |
| | Naturaleza, sociedad y currículo | | | | | | 13 | | |
| Comunicación | Comunicación y sociedad | | | | 16 | | | | 15 |
| | Desarrollo de la Comunicación en lengua originaria. | | | | 14 | | | | |
| | Desarrollo de la Comunicación en castellano. | | | 14 | | | | | |
| | Educación Artístico - Corporal | | 17 | | | | | | |
| | Currículo y comunicación: L1 y L2 | | | 14 | | | | 16 | |
| | Manejo de TIC. | 17 | | | | | | | |
| Matemáticas | Etnomatemática | 13 | | 15 | | | | | |
| | Matemática | | | | | 15 | | | |
| | Matemáticas y currículo | | | | | 16 | | | |
| Calificación del criterio | | 15 | 17 | | 14 | | | | |
| Observaciones y Recomendaciones | | | | | | | | | |

5º FORMULACIÓN DE JUICIOS, LA TOMA DE DECISIONES E INFORMES

Una vez identificados los logros, problemas y sus causas, se procede a elaborar sugerencias que expresen señalamientos concretos de posibles soluciones o medidas correctivas para las deficiencias encontradas, así como recomendaciones sobre lo que es conveniente seguir haciendo o aplicando porque hasta el momento ha tenido buenos resultados. Esta última fase del proceso implica entonces la formulación de juicios, la toma de decisiones y la emisión de un informe que estará a cargo del profesor responsable de cada área el mismo que será socializado con los demás profesores del semestre y entregado al Jefe de Unidad académica y Jefe de área del ser caso. Se sugiere para ello seguir los siguientes pasos:

- a) Especificar el objetivo (determinar qué se quiere).
- b) Identificar las posibles alternativas (y sus resultados más probables).
- c) Considerar las consecuencias de cada tipo de acción y sus posibles resultados.
- d) Escoger la mejor alternativa.

Principios

- a) Debe ofrecer toda la información necesaria para aquellos a los que se dirige.
- b) Debe ser claro y fácilmente comprensible para aquellos a los que se dirige.

Sugerencias para ayudar a la elaboración de un informe:

- a) Elaborar el informe con claridad.
- b) Incluir una guía para interpretar la información que proporcione dicho informe.
- c) Dar información relevante y significativa, debe ser seleccionada.
- d) Explicar cuando sea necesario, cómo la información ayudó a la toma de decisiones y formulación de juicios.

Evidencia final de la unidad:

Construye un instrumento pertinente, para evaluar integralmente el producto final del curso, teniendo en cuenta los criterios de desempeño,

Registrar la ficha de autoevaluación

| | | |
|------------------------------|------------------------------|----------------------------------|
| ¿Qué aprendí en esta unidad? | ¿Qué hice bien? | ¿En qué tengo todavía confusión? |
| ¿En qué necesito ayuda? | ¿Sobre qué quiero saber más? | ¿Cuál será mi próximo trabajo? |

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez Rojo, P. (2004). Orientaciones al profesorado universitario para la enseñanza basada en competencias. En, VV. AA. *Las competencias profesionales, mercado laboral y educación superior*. La Coruña: Conferencia Internacional de Orientación, Inclusión Social y Desarrollo de Carrera.
- Bárbara, E. (2003). *Estado y tendencias de la evaluación en Educación Superior*. Revista de la Red.
- Anderson, R. y Gerold, F. (1988). *Psicología Educativa*. Distrito Federal, México: Trillas.
- Arancibia, V. y Herrera, P. (1997). *Manual de Psicología Educacional*. Santiago de Chile: Universitaria S.A.
- Ausubel, D. (1996). *Psicología Educativa: Un punto de vista Cognoscitivo*. Distrito Federal, México: Trillas.
- Ausubel, D. y Novak, J. (1995). *Psicología Educativa*. Distrito Federal, México: Trillas.
- Baquero, R. (1997). *Vygotsky y el Aprendizaje Escolar*. Buenos Aires: Aique.
- Bernales M. y otros (2000). *Definiendo la Validación Curricular. Aportes para un Nuevo Modelo. Tarea* Asociación de Publicaciones Educativas. Lima. Perú.
- Badia, D. y Vilá, M. (2000) *Juegos de expresión oral y escrita*. 7ª edición. Barcelona: Editorial Graó, de IRIF.
- Beltrán, J. (1995). *Psicología de la Educación*. Madrid: Eudema.
- Benito, A y Cruz, A. (2005). *Nuevas claves para la docencia universitaria*. Madrid: Narcea.
- Biggs, J. (2008). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Blanco Fernández, A. (2009). *Desarrollo y evaluación de competencias en Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- Bisquerra, R. (1999). *Educación Emocional y Bienestar*. Barcelona: CISS-Praxis.
- Braslavsky, B. (1991). *La Escuela Puede: Una perspectiva Didáctica*. Buenos Aires: Aique.
- Briones, G. (1995). *Formación de Docentes en Investigación Educativa*, Tomos I, II, III y IV. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Brown, S y Glasner, A. (2003). *Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea.
- Bunge, Mario. (1997). *La investigación Científica: su Estrategia y su Filosofía*. Barcelona: Ariel.

- Buzan, T. & Buzan, B. (1996). *El Libro de los Mapas Mentales*. Primera Edición. Madrid: Grafos.
- Camps, Anna. (Coord.) (2006) *Diálogo e investigación en las aulas*. Investigaciones en didáctica de la lengua. Grao Editorial. Barcelona.
- Camilloni, S. y Otros. (1998). *La Evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós
- Casanova, María Antonia.(2006)*Diseño curricular e innovación educativa*. Madrid: Editorial La Muralla S.A.
- Cassany, Daniel. (2002) *La cocina de la escritura*. 7ª edición. Barcelona: Anagrama.

(2001) *Enseñar lengua*. 7ª edición. Barcelona: Grao.
(2005) *Describir el escribir: Cómo se aprende a escribir*. 13ª edición. Barcelona: Paidós Ibérica.
(2006) *Taller de textos*. Barcelona: Paidós Ibérica S. A.
- Carneiro, M., Cépeda, P., Tavera El. Y Velásquez, H. (2009) *Guía PUCP para el registro y el citado de fuentes documentales*. Lima: Textus Investigación en competencias comunicativas. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Cano García, E. /2005). *El portafolio del profesorado universitario. Un instrumento para la evaluación y para el desarrollo profesional*. Barcelona. Octaedro-Ice
- Casanova, M. (2002). *Manual de evaluación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Chavarri Ysla, P. (2009). *Propuesta alternativa de evaluación del desempeño docente basado en competencias para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje*. Disponible en: <http://www.portalesmedicos.com/publicaciones/articulos/1430/6/Propuesta-alternativa-de-evaluacion-del-desempe%F1o-docente-basado-en-competencias-para-mejorar-la-calidad-del-proceso-de-ense%F1anza-aprendizaje-en-la-catedra-universitari>
- Castellá, J., Comelles, S., Cros, A. y Vilá, M. (2007) *Entender(se) en clase. Las estrategias comunicativas de los docentes bien valorados*. Barcelona: Editorial Graó, de IRIF, S. L.
- Catalá, G., Catalá M., Molina, E. y Monclús R. (2005) *Evaluación de la comprensión lectora. Pruebas ACL (1º - 6º de primaria)*. 2º edición. Barcelona: Editorial Graó, de IRIF, S. L.
- Colomer, Teresa. (2006) *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. F.C.E. México.
- Delors, J. (1996).*La Educación encierra un Tesoro*. Distrito Federal: Ediciones UNESCO.
- De Guzman, M. (1995). *Para Pensar Mejor*. Madrid: Pirámide.
- Díaz Barriga Arceo, F. (1999).*Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo*. Santa Fe de Bogotá: McGraw Hill.
- Estatal de Docencia Universitaria, 3(2). Disponible en: http://www.uc3m.es/uc3m/revista/DICIEMBRE2003/Activos/pdf/e_barbera.pdf
- Barragán Sánchez, R. (2005). *El Portafolio, metodología de evaluación y aprendizaje de cara al nuevo Espacio Europeo de Educación Superior. Una experiencia práctica en la Universidad de Sevilla*.

Disponible en:
http://campus.usal.es/~ofeees/NUEVAS_METODOLOGIAS/PORTAFOLIO/raquelbarraqaan.pdf

- Estella, A. (Coord). *Educación y sistema educativo*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. .
Educación y sistema educativo. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Esteve Zarazaga, José M. *La tercera revolución educativa. Una reflexión sobre nuestros profesores y nuestro sistema educativo en los inicios del siglo XXI*.
- Favell, J. (1995). *La Psicología Evolutiva de Jean Piaget*. Buenos Aires: Paidós
- Feroso, P. (2000). *Teoría de la Educación*. Distrito Federal, México: Trillas.
- Ferreiro, E y otros. (1996). *Caperucita Roja aprende a escribir: Estudios psicolingüísticos en tres lenguas*. Barcelona: Gedisa.
- Gálvez, J. (2001). *Métodos y Técnicas de Aprendizaje; Teoría y Práctica*. Trujillo, Perú: Editorial Gráfica Norte.
- García del Toro, Antonio. (2004) *Comunicación y expresión oral y escrita: la dramatización como recurso*. 2ª edición. Barcelona: Editorial Graó, de IRIF, S. L.
- García Fraile, J. A. (2004 a). *Los métodos cuantitativos en la investigación educativa*. En MONCLUS.
- García Fraile, J. A. (2004 b). *Los métodos cualitativos en la investigación educativa*. En, MONCLUS
- García Fraile, J. A. y Tobón Tobón, S. (Coord.) (2008) *Gestión del currículum por competencias. Una aproximación desde el modelo sistémico complejo*. Lima: A. B. Representaciones Generales S. R. L.
- García Fraile, J. A, Tobón Tobón, S. y López Rodríguez, Nelly M. (2009) *Guía sintética para la gestión del currículum por competencias. Enfoque sistémico complejo*. Lima: A.B. Representaciones Generales S.R.L .
- García Ramos, J. (2000). *Bases Pedagógicas de la Evaluación. Guía práctica para educadores*. Madrid: Síntesis.
- Gimeno J y Pérez A. (2002) *Comprender y Transformar la Enseñanza*. Ediciones Morata S.L. Madrid. España.
- Gimeno J. (2002). *El currículum: Una Reflexión sobre la práctica*. Ediciones Morata S.L. Madrid. España.
- Gimeno Sacristán, J. (Comp.) (2008) *Educación por competencias ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Ediciones Morata, S. L.
- González Fernández, Antonio. (2004) *Estrategias de comprensión lectora*. Madrid: Editorial Síntesis S. A.
- Fuentes Rodríguez, Catalina. (2010) *Diccionario de conectores y operadores del español*. 1ª edición. Madrid: Editorial Arco Libros.
- Hernández, R. (1997). *Metodología de la Investigación*. Distrito Federal, México: McGRAW Hill.
- Hernández Forte, Virgilio. (2005) *Mapas conceptuales. La gestión del conocimiento en la didáctica*. México: Editorial Alfaomega Grupo Editor, S. A. de C. V.

- Inostroza de Celis, G. (2001). Talleres Pedagógicos.. Dolmen, Santiago de Chile.
- Inostroza de Celis, G. (1997). La Práctica, motor de la Formación Docente". Santiago de Chile: Dolmen.
- Jacquet, J. y Casulleras, S. (2004) 40 juegos para practicar la lengua española. Barcelona: Editorial Graó, de IRIF, S. L.
- Jorba, J. y Casellas, E. (2000). *La regulación y autorregulación de los aprendizajes*. Madrid: Síntesis.
- Flores Ochoa, R. (1999). *Evaluación Pedagógica y cognición*. Santa Fe de Bogotá: Mc Graw Hill.
- Kawashima, Ryuta. (2007) Brain Trainer. Desarrolla tu mente en 60 días. Bogotá: Editorial Planeta Colombiana S. A.
- Labarca C. A. *La técnica de observación en la sala de clases*. Disponible en:

<http://www.seso.org.ec/downloads/MATERIAL%20EXTRA%20CURSO%20SBC%20PANAMA%202010/LA%20TECNICA%20DE%20LA%20OBSERVACION.pdf>
- Labinowicz, E. (1987). Introducción a Piaget: Pensamiento. Aprendizaje Enseñanza. Distrito Federal, México: Fondo Educativo Iberoamericano.
- Lomas, Carlos (Comp.) (2002) El aprendizaje de la comunicación en las aulas. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S. A. y Buenos Aires: Editorial Paidós, SAICF.
- López Pastor, V. (2009). *Evaluación formativa y compartida en Educación Superior*. Madrid. Nancea.
- López Noguero, F. (2005). *Metodología participativa en la enseñanza universitaria*.
- Mateo, J. (2000). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Barcelona: ICE Universitat.
- Marafioti, Roberto. (2005) Sentidos de la comunicación. Teorías y perspectivas sobre cultura y comunicación. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Kuper, W. (2001). Teoría de la Educación II. Lima: Ministerio de Educación.
- Martínez, M. (1998). La Investigación Cualitativa Etnográfica en Educación. Distrito Federal, México: Trillas.
- Martínez, M, (1994).Miguel. La Investigación Cualitativa Etnográfica en Educación: Manual Teórico Práctico. Distrito Federal, México: Trillas.
- Ministerio de Educación del Perú (2007) Currículo para la Formación de Profesores en Educación Intercultural Bilingüe. Educación Primaria.
- Ministerio de Educación del Perú (2008) Diseño Curricular Nacional de la Educación Básica Regular. Lima.
- Ministerio de Educación (2010) Propuesta de Diseño Curricular Básico Nacional para la carrera profesional de Profesor de Educación Inicial Intercultural Bilingüe.
- Ministerio de Educación (2010) Propuesta de Diseño Curricular Básico Nacional para la carrera

profesional de Profesor de Educación Primaria Intercultural Bilingüe.

- Ministerio de Educación del Perú (2012) *Programa de fortalecimiento en Educación Intercultural Bilingüe para contextos rural bilingüe y monolingüe castellano para docentes formadores de las carreras de Educación Inicial y Educación Primaria.*
- Monereo, C y Pozo, J. I. (2003). *La Universidad ante la nueva cultura educativa: enseñar y aprender para la autonomía.* Madrid: Síntesis.
- Montero, C. y Valdivia M (Editores) (2007) Memoria del Seminario Taller Propuestas para nueva escuela, nueva ruralidad y diversidad en el Perú. Lima: ApreNDes, ACDI Agencia Canadiense para el Desarrollo Internacional, Ayuda en Acción, Care Perú, Consejo Nacional de Educación, Educa. Instituto de Fomento de una Educación de Calidad, Fe y Alegría, Foro Educativo, Proeduca-GTZ Programa de Educación Básica de la Cooperación Alemana de Desarrollo, SNV. Servicio Holandés de Cooperación al Desarrollo, Tarea Asociación de Publicaciones Educativas, USAID. Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional.
- Morin, Edgar. (2001) Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica S. A.
- Neuser, H. y Chacón, G. (2003). *Pedagogía Social en Latinoamérica: Estrategias en Educación Popular, Desarrollo e Interculturalidad.* Bogotá: Gráficas Iberia.
- Novak, J. D. (1998). *Conocimiento y Aprendizaje.* Madrid: Alianza Editorial.
- Nunan, David. (2002) *El diseño de tareas para la clase comunicativa.* Madrid: Cambridge University Press.
- OREAL-UNESCO. (2005). *Como Promover el Interés por la Cultura Científica.* Santiago de Chile: Andros Impresores.
- OREAL/UNESCO. (2009) *Aportes para la enseñanza de la lectura.* Santiago de Chile: Salesianos Impresores S. A.
- Palacios, J. (1998). *Desarrollo Psicológico y Educación. Tomo II.* Madrid: Alianza Editorial.
- Palou, J. y Bosch, C (Coords.) (2005) *La lengua oral en la escuela. 10 experiencias didácticas.* Barcelona: Editorial Graó, de IRIF, S. L.
- Pasquali, Antonio. (2007) *Comprender la comunicación. Edición revisada y actualizada. 1ª edición.* Barcelona: Editorial Gedisa, S. A.
- Perrenoud, Philippe. (2007) *Diez nuevas competencias para enseñar. 5ª edición.* Barcelona: Editorial Graó, de IRIF, S. L.
- Pozo, J. I., Scheuer, N., Pérez, M., Mateos, M., Martín, E. y de la Cruz, M. (2006) *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos. 1ª edición.* Barcelona: Editorial Graó, de IRIF, S. L.
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2006) *Diccionario panhispánico de dudas.* Madrid: Editorial Santillana.
- Real Academia Española (2001) *Diccionario de la lengua española. 22ª edición.* Madrid: Editorial Espasa- Calpe.

- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2009) Nueva gramática de la lengua española. Tomos I y II. Madrid. Espasa Libros S. L. U.
- Real Academia Española (2000) Ortografía de la lengua española. Madrid: Espasa Calpe S. A.
- Rodríguez Estrada, M. (1991). Creatividad en la Investigación Científica. Distrito Federal, México: Trillas.
- Rodríguez Rojo, Martín (Coord.) (2002) Didáctica general. Qué y cómo enseñar en la sociedad de la información. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva S. L.
- Ruiz Flores, Maite. (2009) Evaluación de la lengua escrita y dependencia de lo literal. Barcelona: Editorial Graó.
- Santibañez R. (2001) *Manual para la evaluación del aprendizaje estudiantil*. Mexico: Editorial Trillas.
- Sanz de Acebedo, M. (2010). Competencias Cognitivas en educación Superior. Madrid: Narcea.
- Sáenz Moreno, Ángel. (2003) Cómo diseñar actividades de comprensión lectora. Navarra: Gobierno de Navarra. Departamento de Educación.
- Solé, Isabel. (2004) Estrategias de lectura. 15ª edición. Impreso en Perú con permiso de la Editorial Graó Isabel Solé, Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona y Editorial Graó.
- Stake, Robert E. ((2006) Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares. Barcelona: Editorial Graó, de IRIF, S. L.
- Trapnell, Lucy con Calderón, Albina y Flores, River. *Interculturalidad, conocimiento y poder. Alcances de un proceso de investigación-acción en dos escuelas de la Amazonía peruana*. Instituto del Bien Común. Lima, 2008.
- Tenbrik, Terry. (2006) Evaluación. Guía práctica para profesores. 8ª edición. Madrid: Narcea S. A. de Ediciones.
- Tobón Tobón, S. (2005). *Formación basada en competencias (2ª edic.)*. Bogotá: ECOE.
- UNICEF-INEI. *Estado de la Niñez Indígena en el Perú*. Lima, 2010.
- Vidal, J. G. y Manjón, D. G. (2005) Programa de refuerzo de la comprensión de textos. 3º edición. Madrid: Editorial EOS.
- Vygotsky, L. (1996). Semionovitch. El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores. Barcelona: Hurope.
- Woolfolk, A. (1999). Psicología Educativa. Distrito Federal, México: Prentice Hall Hispanoamericana.
- Wulf, C. (2001). Introducción a la Ciencia de la Educación. Entre la teoría y la práctica. Lima: Ministerio de Educación.

- W.AA. (2006) Diccionario de sinónimos y antónimos, actualizado. 1ª edición. Madrid: Editorial Espasa-Calpe.
- Zabalza, M. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M. (2004). *La Enseñanza Universitaria. El Escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.