



Unidad de Gestión Educativa
Local Andahuaylas



ASISTENCIA TÉCNICA A DIRECTIVOS

Planificación curricular
en el marco del enfoque
intercultural y MSEIB

9. COMPONENTES DEL MODELO DE SERVICIO EDUCATIVO INTERCULTURAL BILINGÜE (MSEIB)

El Modelo de Servicio Educativo Intercultural Bilingüe comprende tres componentes, los cuales son: Pedagógico, de Gestión y de Soporte. Cada uno de ellos contiene orientaciones para la implementación del MSEIB para lograr los objetivos establecidos y los resultados esperados.

9.1. Componente pedagógico

El componente pedagógico del MSEIB plantea una propuesta pedagógica pertinente a las características y necesidades de los estudiantes con base al diálogo de saberes, el tratamiento de lenguas y el desarrollo de las tres formas de atención pedagógica. Así mismo considera orientaciones sobre la programación curricular teniendo como marco el currículo nacional vigente.

9.1.1. Propuesta pedagógica

Los estudiantes de cualquier lugar del mundo logran mejores aprendizajes si lo hacen desde sus referentes socioambientales y culturales y en su lengua materna,¹⁰ sea esta el castellano o una lengua originaria. Por ello, es fundamental garantizar que el proceso educativo incorpore los valores, conocimientos y prácticas locales y a partir de ella una aproximación a los conocimientos y valores que provienen de otros horizontes culturales y de la ciencia.

En la propuesta pedagógica EIB, los procesos de aprendizaje que se abordan desde un enfoque intercultural se generan a partir de las actividades socio – productivas y la problemática de la comunidad. De tal manera que los niños, niñas y adolescentes comprenden su participación en las actividades que forman parte de la vida diaria en la comunidad, sean estas productivas, recreativas o rituales, en sus respectivos espacios de realización. A través de dichas prácticas acceden a los conocimientos, nociones y significados propios de su pueblo originario, los mismos que forman las bases de su aprendizaje.

La IE EIB debe promover la valoración en la práctica de la herencia cultural de los pueblos originarios, al tiempo que amplía el horizonte de las capacidades del estudiante hacia las competencias y habilidades que requiere para desenvolverse en diferentes contextos.

En este marco, la propuesta pedagógica comprende:

9.1.1.1. El desarrollo de las áreas curriculares desde una perspectiva intercultural.

El desarrollo de las áreas curriculares desde una perspectiva intercultural está orientado al reconocimiento y valoración de la identidad personal y colectiva de los estudiantes como

¹⁰ Decreto Supremo N° 006-2016 MINEDU. Política Sectorial de Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe, p. 15.

miembros de una comunidad y/o pueblo indígena u originario y ciudadanos de una región y país, a través del desarrollo del pensamiento crítico y propositivo que permite abordar las desigualdades, las prácticas discriminatorias y racistas de diverso tipo para construir una sociedad intercultural.

Por tal motivo, las áreas curriculares abordadas desde un enfoque intercultural promueven el desarrollo de competencias, la visibilización e incorporación de los conocimientos, prácticas culturales del pueblo originario, así como, la incorporación, articulación y/o complementación de distintos sistemas de conocimiento mediante el diálogo de saberes.

9.1.1.2. El diálogo de saberes como instrumento de la pedagogía intercultural

El diálogo de saberes se entiende como un proceso que desarrolla la interrelación dinámica, enriquecedora, equitativa y permanente entre sistemas de saberes y conocimientos de diferentes tradiciones culturales. En ese marco, es un componente de la pedagogía intercultural, que busca visibilizar la existencia de diferentes maneras de concebir la realidad y de construir aprendizajes.

En la IE, el diálogo de saberes se aborda de manera planificada, equitativa y permanente, y permite responder a potencialidades, problemáticas y desafíos locales - globales desde el reconocimiento de la existencia de más de una forma válida de acceder a los conocimientos y comprender la realidad para interactuar con ella. Este proceso genera la creación de un nuevo espacio de conocimiento tanto a nivel individual como colectivo, resultado de la dinámica de encuentro entre diversas tradiciones culturales.

El diálogo de saberes genera condiciones para visibilizar diferentes conocimientos, sensibilidades, sistemas de valores, visiones de la realidad, relaciones con el entorno social y natural, y formas de construir y transmitir saberes que puedan generar eventualmente una nueva aproximación a la interpretación de la realidad, en la que se integran diferentes visiones y conocimientos.

Además, se desarrolla en todas las áreas curriculares, principalmente en "Personal Social", "Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica", "Ciencias Sociales" y "Ciencia y Tecnología", porque estas abordan con mayor precisión aspectos relacionados con la visión de la persona, la naturaleza y la sociedad, así como los conocimientos asociados a estos aspectos.

El diálogo de saberes se puede desarrollar a través de:



- La profundización de conocimientos, visiones, tecnologías y prácticas de su tradición cultural haciendo uso de las formas de aprender de los pueblos.
- El reconocimiento de las semejanzas y diferencias entre distintos conocimientos y visiones de la realidad.
- Identificación de problemas y planteamiento de alternativas considerando los aportes de su tradición cultural y de otras tradiciones culturales y de las ciencias.

Estos procesos se incorporan desde la planificación de las unidades didácticas y se operativizan en las sesiones de aprendizaje, tomando en cuenta los niveles, grados y edad de los estudiantes.

Diálogo de saberes desarrollados en cada forma de atención

EIB de Fortalecimiento	EIB de Revitalización	EIB Urbana
<p>Desarrolla el fortalecimiento de los conocimientos y prácticas culturales de la comunidad, así como de la cosmovisión en la cual se sustentan, con apertura a los conocimientos de otras tradiciones culturales y a los conocimientos disciplinares.</p> <p>Desde esta perspectiva se busca promover la solución de problemas considerando los aportes de los pueblos originarios y de otras tradiciones culturales que incluye la ciencia.</p>	<p>Desarrolla la valoración de los saberes ancestrales del pueblo originario y de su utilidad para la vida actual para revitalizar aquello que ha servido al pueblo originario para el desarrollo del buen vivir.</p> <p>Asimismo, permite reconocerse y afirmarse como miembro de un pueblo originario y se sustentan en el conocimiento y la práctica de las actividades socio-productivas de la comunidad, con apertura a los conocimientos de otras tradiciones culturales que incluye la ciencia para desenvolverse adecuadamente en diversos contextos.</p>	<p>Promueve el reconocimiento y la afirmación de la identidad como miembros de un pueblo originario que coexiste en un contexto de diversidad en el ámbito urbano.</p> <p>En ese sentido, además de abordar aspectos de su herencia cultural y de otras tradiciones culturales presentes en el medio urbano, se hace una mayor incidencia en cuestionar las situaciones de inequidad existentes en el país y la necesidad de erradicar las prácticas discriminatorias que afectan a los y las estudiantes, principalmente los que provienen de pueblos originarios.</p>

9.1.1.3. Desarrollo del bilingüismo

El uso de la lengua materna es importante en el desarrollo afectivo, social y cognitivo de los niños y niñas porque facilita y contextualiza los aprendizajes desarrollados en la vida cotidiana o en contextos escolarizados. Por tanto, desarrollar la enseñanza en la lengua materna contribuye a fortalecer la dimensión afectiva de los estudiantes, la misma que es determinante para un aprendizaje efectivo.

La propuesta pedagógica de la EIB se enmarca en el enfoque de mantenimiento y desarrollo de las lenguas, que implica adicionar a la primera lengua una segunda lengua para

desarrollarlas y hacer uso de estas como instrumento de comunicación y aprendizaje a lo largo de la educación básica de los estudiantes. Es decir, consiste en el tratamiento y uso pedagógico de lengua materna (sea esta una lengua originaria o el castellano) y de la segunda lengua (castellano) o lengua de herencia (en el caso de las lenguas originarias) a través de:

a. Las lenguas como área curricular: Se desarrollan las competencias comunicativas: comunicación oral, lectura y escritura, en ambas lenguas (originarias y castellano). Son desarrolladas como áreas curriculares de comunicación: en lengua originaria y en castellano, según las formas de atención del MSEIB.

b. Las lenguas como instrumento para el aprendizaje: Se desarrollan las competencias de las áreas curriculares en ambas lenguas (originarias y castellano), las cuales son usadas como vehículos de enseñanza - aprendizaje.

El uso de las lenguas como instrumento para la construcción de aprendizajes se va adecuando al nivel de desarrollo de las competencias comunicativas de los estudiantes; es decir, el desarrollo de los aprendizajes se inicia en la lengua de mayor dominio del estudiante, ya sea castellano o lengua originaria, para progresivamente ir incorporando el uso de las lenguas, según las formas de atención del MSEIB.

9.1.1.4 Tratamiento de lenguas según formas de atención: Para el uso y tratamiento de las lenguas, es importante la caracterización psicolingüística que permite identificar las lenguas que habla el estudiante y su nivel de desarrollo de las competencias comunicativas de cada una de ellas. Asimismo, tiene la finalidad de establecer adecuadamente los horarios de uso de lenguas en función a las formas de atención del MSEIB:

Forma de atención EIB de fortalecimiento cultural y lingüístico. En esta forma de atención, la lengua originaria es la lengua materna de los estudiantes y el castellano su segunda lengua. En esta forma de atención las lenguas se desarrollan y se utilizan considerando los siguientes escenarios:	
Escenario 1:	Escenario 2:
Ciclo II de la EBR - La lengua originaria se utiliza para desarrollar todos los aprendizajes de las áreas curriculares. - El Castellano como segunda lengua prioriza el trabajo con niños y niñas de 5 años. En aulas polidocente completo se inicia a los 5 años con el desarrollo de la comunicación oral. En aulas multiedad (niños y niñas de 3, 4 y 5 años atendidos por un solo docente) se aborda con todos los niños y niñas con énfasis en los 5 años.	Como los estudiantes son bilingües y por lo tanto manejan la lengua originaria y el castellano, ambas lenguas se abordan como áreas y como instrumento para el aprendizaje en los niveles de inicial, primaria y secundaria, en función a la caracterización psicolingüística de los estudiantes.



**Ciclo III, IV y V de la EBR**

- La lengua originaria se utiliza como instrumento de aprendizaje de todas las áreas curriculares.
- El castellano se desarrolla con metodología de enseñanza de segunda lengua y de manera progresiva, de acuerdo a los niveles de desarrollo de las competencias comunicativas por parte de los estudiantes, se incorpora como instrumento para el aprendizaje de las áreas curriculares.
- La apropiación del código escrito se desarrolla en lengua originaria materna del estudiante y una vez logrado se transfiere al castellano.

Ciclo VI y VII de la EBR

- La lengua originaria se desarrolla como área curricular (Área de comunicación en lengua originaria) y se utiliza como instrumento de aprendizaje en algunas áreas curriculares.
- El castellano como segunda lengua se desarrolla como área curricular y se utiliza como instrumento de aprendizaje en todas las áreas curriculares.

Forma de atención EIB de revitalización cultural y lingüística. En esta forma de atención el tratamiento de las lenguas es como sigue:

En II, III, IV y V ciclos de la EBR.

- El castellano se usa como instrumento para el desarrollo de aprendizajes en las áreas curriculares en toda la Educación Básica Regular.
- La lengua originaria se desarrolla como área curricular con metodología de segunda lengua. Se inicia con la competencia de comunicación oral en el II ciclo y progresivamente se desarrollan las otras competencias del área.
- La lengua originaria se utiliza como instrumento de aprendizaje desde el IV ciclo de manera progresiva, dependiendo del nivel de manejo que logran los estudiantes, en algunas áreas del currículo.
- Para esta forma de atención es importante, desarrollar estrategias de articulación entre la IE - familia y la comunidad.

Forma de atención EIB en ámbitos urbanos. En esta forma de atención:

En II, III, IV y V ciclos de la EBR.

- El castellano se usa como instrumento para el desarrollo de aprendizajes en todas las áreas del currículo en toda la Educación Básica Regular.
- La lengua originaria se desarrolla como área curricular con metodología de segunda lengua. Se inicia con la competencia de comunicación oral en el II ciclo y progresivamente se desarrollan las otras competencias del área.
- La lengua originaria se utiliza como instrumento de aprendizaje desde el IV ciclo de manera progresiva, dependiendo del nivel de manejo que logran los estudiantes, en algunas áreas del currículo.
- En el caso de IE que asistan estudiantes que hablan diferentes lenguas originarias, el castellano es la lengua franca y se propicia el uso libre de las lenguas originarias en la IE.
- Es necesario tener en cuenta el desarrollo de estrategias de articulación entre la IE y la familia para generar condiciones que favorezcan el aprendizaje de las lenguas de herencia.

9.1.2. Orientaciones para la planificación curricular

La planificación curricular se inicia con la identificación de necesidades de aprendizajes y las características lingüísticas de los estudiantes, y del contexto relacionado al aspecto sociocultural de la comunidad. Esta identificación es parte de un proceso de articulación entre la IE, los padres y madres de familia, y las autoridades comunales.

9.1.2.1. Caracterización socio cultural y lingüística

La caracterización socio cultural y lingüístico es la base de la planificación pedagógica y de gestión para responder a las particularidades culturales, lingüísticas, y educativas de los estudiantes y del contexto en el que viven y se ubica la IE. En tanto se encuentran en proceso el estudio y definición conceptual y metodológico de esta acción en relación a las orientaciones del currículo nacional, se consideraran las siguientes orientaciones:

a. La caracterización socio cultural consiste en lo siguiente:

- La organización de los saberes, conocimientos y prácticas de la comunidad a través del calendario comunal para la forma de atención EIB de fortalecimiento y EIB de revitalización, y el registro cultural, histórico y social que incluye prácticas y aspectos socioculturales presentes en la institución educativa para la EIB Urbana.
- La identificación de problemas y potencialidades de la comunidad.

b. La caracterización lingüística consiste en lo siguiente:

- Recoger información de las lenguas que se hablan en la comunidad, así como la valoración y actitudes que las personas tienen sobre ellas a través de la caracterización sociolingüística.
- Identificar el grado de bilingüismo que tienen los estudiantes de las lenguas existentes en la comunidad: de la lengua originaria y del castellano a través de la caracterización psicolingüística, que permite establecer los niveles de desarrollo de las competencias comunicativas establecidas en el currículo vigente.

La caracterización sociolingüística y psicolingüística ayuda a definir el escenario lingüístico en el que se ubica la IE y el nivel de dominio de las lenguas para determinar la estrategia de atención y el empleo de los materiales adecuados para cada uno de los niveles.

- Planificar el uso de lenguas según formas de atención del MSEIB.



c. **La caracterización de las necesidades de aprendizajes consiste en lo siguiente:**

- Identificación de las necesidades de aprendizajes e intereses de los niños, las niñas y adolescentes.
- Identificar el nivel de desarrollo alcanzado por los estudiantes en sus distintas competencias, e identificar la brecha de aprendizajes en relación al nivel esperado.

9.1.2.2. Instrumentos pedagógicos

a. **Planificación Anual (PA)**

La planificación anual es la organización secuencial y cronológica de las unidades didácticas que se desarrollarán durante un año escolar para alcanzar los niveles esperados de las competencias, tanto de aprendizajes locales como aquellos previstos en el currículo y la normativa vigente. En ese sentido, en el MSEIB, la planificación anual (PA) se organiza a partir de la identificación de necesidades de aprendizajes e intereses de los estudiantes, los problemas y potencialidades de la comunidad, y se desarrolla a través de situaciones significativas que provienen del calendario comunal (EIB de Fortalecimiento y EIB de Revitalización) o del registro cultural, histórico y social (EIB Urbana).

b. **Unidades didácticas (UD)**

Las unidades didácticas consisten en organizar secuencial y cronológicamente las sesiones o actividades de aprendizajes que permitirán el desarrollo de las competencias y capacidades previstas en la planificación anual (saberes o conocimientos locales).

Las unidades didácticas (UD) se caracterizan por lo siguiente:

- Se desprenden de la planificación anual y se organizan secuencial y cronológicamente. Pudiéndose diseñar unidades didácticas por área curricular o que articulen varias áreas.
- Buscan la incorporación de conocimientos locales, de sistemas valorativos y de conocimientos disciplinares en el marco de la promoción del diálogo intercultural de saberes.
- Se establece la evaluación formativa como parte del proceso cíclico que permite retroalimentar de acuerdo a la información de los aprendizajes desde una reflexión crítica a nivel individual y grupal.
- Se revisan las necesidades de aprendizaje para la elaboración de cada UD.

c. **Sesión o actividades de Aprendizaje (SA)**

Constituyen el instrumento cotidiano de organización y previsión pedagógica que desarrolla un conjunto de "situaciones de



aprendizaje” y está diseñada con una secuencia lógica.

El trabajo con estudiantes de pueblos originarios o indígenas exige desarrollar todas las áreas curriculares con enfoque intercultural, es por ello que en el diseño de las sesiones de aprendizaje se debe tener en cuenta lo siguiente:

- La promoción y desarrollo del diálogo de saberes en el marco de la práctica pedagógica intercultural.
- Los procesos pedagógicos específicos, el enfoque de las áreas curriculares y las características del nivel y ciclo educativo.
- La participación de los sabios, sabias, líderes locales, padres y madres de familia, y otros agentes educativos.
- El uso adecuado de la lengua originaria y el castellano según escenario lingüístico.

9.1.3. Gestión del aprendizaje

9.1.3.1. Estrategias metodológicas de EIB

La metodología tendrá aspectos comunes en las tres formas de atención EIB, pero también precisará sus particularidades, sobre todo en el tratamiento de lenguas.

- Incorporar los conocimientos propios y relacionarlos con otros sistemas de conocimientos en el marco de la construcción de diálogos de saberes, que busca promover la reflexión sobre el Buen Vivir.
- Promover la participación de sabios, sabias y líderes locales (miembros de los pueblos indígenas que tienen mayor representatividad, respeto y conocimiento de la lengua originaria, la cultura local), especialistas y otros agentes educativos de la comunidad. Esta participación debe ser coordinada por el docente. Su finalidad es profundizar los saberes del pueblo desde su propia perspectiva.
- Asumir los enfoques y procesos metodológicos de cada una de las áreas curriculares en los niveles educativos según el Currículo Nacional.
- Considerar las situaciones de aprendizaje teniendo en cuenta formas y lógicas de enseñanza y aprendizaje de la comunidad y de otras tradiciones culturales.
- Desarrollar formas de atención (directa e indirecta, simultánea y diferenciada), de organización (parejas, grupos, con monitores, individual y grupo clase) y el trabajo colaborativo.
- Desarrollar la lengua originaria y el castellano para garantizar el bilingüismo de los estudiantes.
- Desarrollar procesos de indagación e investigación, en el aula y fuera de ella.
- Usar los recursos educativos que proporcionan las TIC como apoyo en los procesos pedagógicos.



9.1.3.2. Estrategias metodológicas según formas de atención

EIB de Fortalecimiento	EIB de Revitalización	EIB Urbana
<p>La vivencia o vivenciación (<i>experiencias vinculadas al desarrollo de las actividades socio productivas de la comunidad que se desprenden del calendario comunal</i>) en situaciones reales que permita el acercamiento a los saberes de los pueblos originarios a partir de sus propias formas de aprender.</p> <p>La reflexión de relatos, señas, sueños y otras formas de aprender.</p> <p>La práctica de relaciones respetuosas con otras personas, la naturaleza y los seres espirituales que habitan en ella.</p> <p>La participación planificada de los sabios, sabias y líderes locales en los procesos de aprendizaje.</p>	<p>Uso de espacios que permitan revitalizar la cultura y la lengua con participación de la familia y comunidad, en el marco de sus vivencias.</p> <p>El acercamiento intergeneracional de fortalecimiento de la identidad cultural a través de distintas estrategias como talleres, encuentros de lengua y cultura, entre otras acciones.</p> <p>Crear y fortalecer el Comité de Revitalización Cultural y Lingüística.</p>	<p>Recojo y sistematización de saberes de las culturas originarias o indígenas.</p> <p>La valoración de los aportes de los pueblos originarios o indígenas así como el cuestionamiento a todas las formas de discriminación y racismo.</p> <p>Abordar los desafíos del contexto, que faciliten y promuevan las relaciones de diálogo y complementariedad entre los saberes.</p> <p>Las actividades culturales que contribuyan al proceso de afirmación de su identidad en contextos urbanos: talleres, programas, elaborar historias orales, entre otros.</p>
<p>Investigaciones culturales: Son herramientas de sistematización y uso de las culturas y lenguas originarias, que favorezcan el fortalecimiento y revitalización de la lengua originaria y el desarrollo cultural.</p> <p>Artes Escénicas y Proyectos Técnico Productivos: Promueven espacios de uso, fortalecimiento y revitalización de la cultura y la lengua a partir de actividades socioproductivas de la comunidad vinculados al desarrollo local. Se aprovecharán los espacios de aprendizajes de la IE y la comunidad.</p>		

9.1.3.3. Relación entre docente y estudiantes

En el marco del buen desempeño docente y la convivencia democrática e intercultural el docente debe:

- Tener una identidad que le permita ser un mediador cultural, que promueva el respeto por las visiones plurales que los diferentes pueblos tienen de la realidad.
- Valorar y respetar a todos los estudiantes que tiene a su cargo, sus características físicas, sociales, de género, culturales, lingüísticas, entre otros aspectos.
- Favorecer una relación horizontal, respetuosa de las cosmovisiones, conocimientos y valores de los pueblos originarios para garantizar un clima de confianza entre los y las estudiantes, docentes y familias.
- Desarrollar una actitud de apertura hacia las oportunidades de aprendizaje que aporta la interacción con sus estudiantes, mostrando respeto y valoración hacia sus tradiciones culturales.
- Impulsar dinámicas y actividades que promuevan el conocimiento interpersonal y la cohesión del grupo, generando relaciones de respeto y amistad, y considerando estrategias específicas que favorezcan la integración de nuevos estudiantes.
- Mostrar compromiso con el aprendizaje de los estudiantes y de la comunidad, ejercer liderazgo y tener la autoridad que le da una conducta ética y coherente con los valores de la comunidad y otros que le permiten una convivencia intercultural.
- Asumir una actitud crítica ante todas las formas de discriminación e inequidad, generadas por razones culturales (procedencia o pertenencia a un determinado pueblo o grupo social) y de género.

De esta manera se busca que los y las estudiantes:

- Identifiquen y expresen lo que sienten y piensan a partir de las normas sociales y de convivencia de su familia y de pueblo y, las de la IE.
- Interactúen con sus compañeros y compañeras evitando actitudes de exclusión, maltrato o discriminación.
- Propongan normas de convivencia y las cumplan.
- Asuman sus responsabilidades y hagan respetar sus derechos.
- Valoren las diversas culturas, demuestren capacidad de entendimiento de las diferencias, reconozcan el derecho y practiquen el buen trato.

9.1.3.4. Espacios de aprendizajes de la IE y la comunidad

Los espacios de la comunidad son fuentes de aprendizaje: el río, las cochas, las chacras, el bosque, el taller del artesano, la plaza del pueblo, la casa o local comunal, el barrio, la cancha deportiva, entre otros. Estos espacios permiten desarrollar la observación, experimentación, investigación, análisis o vivencia de hechos, fenómenos y acontecimientos de aprendizajes in situ y son recursos para el trabajo pedagógico.

Asimismo, permiten desarrollar los saberes locales con los estudiantes, la participación de los padres y madres de familia, sabios, sabias, líderes locales y profesionales de la comunidad en los procesos de aprendizaje y la vinculación intergeneracional.



Los espacios de la IE deben ser distribuidos adecuadamente según las necesidades y características de los estudiantes, con el fin de que contribuyan al desarrollo de las actividades pedagógicas planificadas.

En el aula se organizan y se implementan los sectores de aprendizaje. Estos son lugares o espacios preparados para propiciar experiencias de aprendizaje y pueden estar organizados por áreas curriculares, por temas específicos o interés de los estudiantes que hace posible que varios grupos realicen actividades en simultáneo, así como favorecer el trabajo autónomo individual o grupal. Estos sectores deben estar escritos tanto en castellano como en la lengua originaria.

9.1.3.5. Uso de materiales educativos

Los materiales educativos deben contribuir a reafirmar y enriquecer la identidad socio cultural de los y las estudiantes, promover el diálogo de saberes, presentando temáticas referidas a los conocimientos tanto de los pueblos originarios como de otras tradiciones culturales y aseguran el desarrollo de competencias de las áreas curriculares y las lenguas originarias y el castellano según las formas de atención del MSEIB.

La implementación del MSEIB comprende el uso de los siguientes materiales:

- **Materiales para el estudiante**, el uso de estos materiales se debe considerar en la planificación anual, unidades didácticas y sesiones o actividades de aprendizaje, son de uso personal del estudiante y pueden disponer de ellos dentro y fuera del aula. Su uso debe ser en el marco del tratamiento de lenguas y en horarios debidamente establecidos.
- **Módulo de biblioteca de aula y otros materiales complementarios**, se utilizan dependiendo de su naturaleza, fines y propósitos para profundizar o reforzar aprendizajes de las áreas curriculares o de la propia cultura; su uso se prevé desde la planificación de las unidades didácticas.
- **Los materiales de apoyo para docentes**, están diseñados para el uso del docente en los procesos de planificación y desarrollo de las actividades pedagógicas, para ello, debe revisarlos, analizarlos y de ser necesario reajustarlos, además, fortalece su manejo disciplinar.
- **Las TIC**, se prevé su uso en las unidades didácticas y sesiones de aprendizaje, para ello se debe tener cuenta la



disponibilidad y acceso a medios correspondientes y el Internet.

9.1.3.6. Uso del Tiempo

Para garantizar el uso adecuado y efectivo del tiempo es necesario:

- Planificar de manera oportuna y detalladamente el desarrollo de las actividades de aprendizaje dentro y fuera del aula: Tanto en el desarrollo de las actividades socio productivas de la comunidad que requiere una adecuación del horario escolar, como el tiempo para el aprendizaje y la enseñanza de la lengua originaria y del castellano en función de las formas de atención del MSEIB.
- El uso del tiempo en las sesiones de aprendizaje debe tener en cuenta el ritmo de aprendizaje de cada estudiante y distribuir adecuadamente para el trabajo individual y de grupo.

9.1.4. Evaluación de los aprendizajes

La evaluación de los aprendizajes en el MSEIB está enmarcado en la normativa curricular vigente. Se establece que desde el enfoque formativo la evaluación es un proceso sistemático en el que se recoge y valora información relevante acerca del nivel de desarrollo de las competencias en cada estudiante, con el fin de contribuir oportunamente a mejorar su aprendizaje¹¹.

Una evaluación formativa, enfocada en competencias, busca en diversos tramos del proceso, lo siguiente:

- Valorar el desempeño de los estudiantes al resolver situaciones o problemas que signifiquen retos genuinos para ellos y que les permitan poner en juego, integrar y combinar diversas capacidades.
- Identificar el nivel de desarrollo actual en el que se encuentran los estudiantes respecto de las competencias con el fin de ayudarlos a avanzar hacia niveles más altos.
- Crear oportunidades continuas para que el estudiante demuestre hasta dónde es capaz de combinar de manera pertinente las diversas capacidades que integran una competencia, antes que verificar la adquisición aislada de contenidos o habilidades o distinguir entre los que aprueban y no aprueban.

En los pueblos originarios o indígenas, los saberes se desarrollan en diferentes actividades socioproductivas, donde el padre y la madre de familia deja que el niño o niña siga su propio proceso de apropiación del conocimiento y desarrollo de habilidades a través de aprender haciendo y la interacción intergeneracional, en este proceso la lengua juega un

¹¹ Resolución Ministerial 281-2016-MINEDU. Currículo Nacional de la Educación Básica.

rol trascendental porque permite comprender la realidad desde la propia lógica.

En ese sentido, es importante tener en cuenta lo siguiente:

- El nivel de bilingüismo de los estudiantes para brindar una retroalimentación oportuna y pertinente.
- Las experiencias culturales presentes de los estudiantes para el desarrollo de las competencias.
- Las formas propias de aprender de los estudiantes de pueblos originarios presentes en la IE.
- La diversidad de entornos en los que se desarrolla los procesos de aprendizajes y se aprende a desenvolverse en la vida cotidiana.

9.2. Componente de gestión

En el componente de gestión se establecen orientaciones para la organización y el funcionamiento de las II.EE. que brindan el servicio educativo intercultural bilingüe, mediante las diferentes formas de atención. En este componente, se desarrollan precisiones sobre los actores educativos y sus responsabilidades, así como los procesos y actividades necesarias para una gestión escolar centrada en los aprendizajes. La propuesta de organización y funcionamiento de las II.EE. EIB tiene como referencia la propuesta pedagógica del MSEIB y sus formas de atención.

Es importante resaltar que la gestión de las II.EE. EIB tiene como marco orientador el enfoque participativo centrado en el logro de aprendizajes, a través del involucramiento de la comunidad educativa, así como de los sabios, sabias y líderes locales.

En el funcionamiento de las II.EE. EIB, el liderazgo pedagógico, la promoción de una convivencia escolar democrática e intercultural, la participación colectiva en los procesos de gestión, el trabajo en equipo y el cumplimiento de los compromisos y responsabilidades contribuyen en la efectividad de las actividades pedagógicas y la calidad del servicio educativo.

9.2.1. Estructura organizacional

La organización de la IE EIB, en el marco de las normas vigentes, comprende la siguiente estructura: (a) Órgano de Dirección, (b) Órgano Pedagógico, (c) Órgano administrativo, (d) Órgano de Participación. Además se deben tener en cuenta las características y particularidades de cada forma de atención.

a. Órgano de dirección

Está constituido por el/la Director/a de la IE y Sub Director/a, en caso se cuente. En las II.EE. que conforman una RER, el Director/a de la Red Educativa Rural, desarrolla sus funciones conforme a las disposiciones normativas vigentes.

En el marco de las normas vigentes del sector, es el responsable de las acciones y estrategias orientadas a mejorar el servicio



El desarrollo de competencias plantea el desafío pedagógico de cómo enseñar para que los estudiantes aprendan a actuar de manera competente. En ese sentido, se han definido orientaciones para aplicar el enfoque pedagógico del Currículo Nacional de la Educación Básica, las cuales se enmarcan en las corrientes socioconstructivistas⁴⁴ del aprendizaje.

6.1 Orientaciones para el proceso de enseñanza y aprendizaje

Estas orientaciones deben ser tomadas en cuenta por los docentes en la planificación, ejecución y evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje en los espacios educativos. A continuación se presentan y describen cada una de ellas:

- **Partir de situaciones significativas.**

Implica diseñar o seleccionar situaciones que respondan a los intereses de los estudiantes y que ofrezcan posibilidades de aprender de ellas. Cuando esto ocurre, los estudiantes pueden establecer relaciones entre sus saberes previos y la nueva situación. Por este motivo se dice que cuando una situación le resulta significativa al estudiante, puede constituir un desafío para él. Estas situaciones cumplen el rol de retar las competencias del estudiante para que progresen a un nivel de desarrollo mayor al que tenían. Para que este desarrollo ocurra, los estudiantes necesitan afrontar reiteradamente situaciones retadoras, que les exijan seleccionar, movilizar y combinar estratégicamente las capacidades o recursos de las competencias que consideren más necesarios para poder resolverlas. Las situaciones pueden ser experiencias reales o simuladas pero factibles, seleccionadas de prácticas sociales, es decir, acontecimientos a los cuales los estudiantes se enfrentan en su vida diaria. Aunque estas situaciones no serán exactamente las mismas que los estudiantes enfrentarán en el futuro, sí los proveerán de esquemas de actuación, selección y puesta en práctica de competencias en contextos y condiciones que pueden ser generalizables.

- **Generar interés y disposición como condición para el aprendizaje.**

Es más fácil que los estudiantes se involucren en las situaciones significativas al tener claro qué se pretende de ellas y al sentir que con ello se cubre una necesidad o un propósito de su interés (ampliar información, preparar algo, entre otros.). Así, se favorece la autonomía de los estudiantes y su motivación para el aprendizaje a medida de que puedan participar plenamente de la planificación de lo que se hará en la situación significativa. Se responsabilizarán mejor de ella si conocen los criterios a través de los cuales se evaluarán sus respuestas y más aún si les es posible mejorarlas en el proceso. Hay que tener en cuenta que una situación se considera significativa no cuando el profesor la considera importante en sí misma, sino cuando los estudiantes perciben que tiene sentido para ellos. Solo en ese caso puede brotar el interés.

Las distintas situaciones significativas orientan al docente en la elección de sus metodologías.

⁴⁴ El socioconstructivismo es una corriente de pensamiento que plantea que el conocimiento es construido por el sujeto que aprende y por la interacción con personas con diferentes niveles de conocimiento, de tal forma que su mutua influencia acaba produciendo aprendizaje.

VI. Orientaciones pedagógicas para el desarrollo de competencias

- **Aprender haciendo⁴⁵.**

El desarrollo de las competencias se coloca en la perspectiva de la denominada «enseñanza situada», para la cual aprender y hacer son procesos indisolubles, es decir, la actividad y el contexto son claves para el aprendizaje. Construir el conocimiento en contextos reales o simulados implica que los estudiantes pongan en juego sus capacidades reflexivas y críticas, aprendan a partir de su experiencia, identificando el problema, investigando sobre él, formulando alguna hipótesis viable de solución, comprobándola en la acción, entre otras acciones.

- **Partir de los saberes previos.**

Consiste en recuperar y activar, a través de preguntas o tareas, los conocimientos, concepciones, representaciones, vivencias, creencias, emociones y habilidades adquiridos previamente por el estudiante, con respecto a lo que se propone aprender al enfrentar la situación significativa. Estos saberes previos no solo permiten poner al estudiante en contacto con el nuevo conocimiento, sino que además son determinantes y se constituyen en la base del aprendizaje, pues el docente puede hacerse una idea sobre cuánto ya sabe o domina de lo que él quiere enseñarle. El aprendizaje será más significativo cuantas más relaciones con sentido sea capaz de establecer el estudiante entre sus saberes previos y el nuevo aprendizaje.

- **Construir el nuevo conocimiento.**

Se requiere que el estudiante maneje, además de las habilidades cognitivas y de interacción necesarias, la información, los principios, las leyes, los conceptos o teorías que le ayudarán a entender y afrontar los retos planteados dentro de un determinado campo de acción, sea la comunicación, la convivencia, el cuidado del ambiente, la tecnología o el mundo virtual, entre otros. Importa que logre un dominio aceptable de estos conocimientos, así como que sepa transferirlos y aplicarlos de manera pertinente en situaciones concretas. La diversidad de conocimientos necesita aprenderse de manera crítica: indagando, produciendo y analizando información, siempre de cara a un desafío y en relación al desarrollo de una o más competencias implicadas.

- **Aprender del error o el error constructivo.**

El error suele ser considerado solo como síntoma de que el proceso de aprendizaje no va bien y que el estudiante presenta deficiencias. Desde la didáctica, en cambio, el error puede ser empleado más bien de forma constructiva, como una oportunidad de aprendizaje, propiciando la reflexión y revisión de los diversos productos o tareas, tanto del profesor como del estudiante. El error requiere diálogo, análisis, una revisión cuidadosa de los factores y decisiones que llevaron a él. Esta forma de abordarlo debe ser considerada tanto en la metodología como en la interacción continua profesor-estudiante.

⁴⁵ Se nutre del principio de aprender haciendo, formulado por John Dewey en la primera mitad del siglo XX.

- **Generar el conflicto cognitivo.**

Requiere plantear un reto cognitivo que le resulte significativo al estudiante cuya solución permita poner en juego sus diversas capacidades. Puede tratarse de una idea, una información o de un comportamiento que contradice y discute sus creencias. Se produce, entonces, una desarmonía en el sistema de ideas, creencias y emociones de la persona. En la medida que involucra su interés, el desequilibrio generado puede motivar la búsqueda de una respuesta, lo que abre paso a un nuevo aprendizaje.

- **Mediar el progreso de los estudiantes de un nivel de aprendizaje a otro superior.**

La mediación del docente durante el proceso de aprendizaje supone acompañar al estudiante hacia un nivel inmediatamente superior de posibilidades (zona de desarrollo próximo) con respecto a su nivel actual (zona real de aprendizaje), por lo menos hasta que el estudiante pueda desempeñarse bien de manera independiente. De este modo, es necesaria una conducción cuidadosa del proceso de aprendizaje, en donde la atenta observación del docente permita al estudiante realizar tareas con distintos niveles de dificultad.

- **Promover el trabajo cooperativo.**

Esto significa ayudar a los estudiantes a pasar del trabajo grupal espontáneo a un trabajo en equipo, caracterizado por la cooperación, la complementariedad y la autorregulación. Se trata de un aprendizaje vital hoy en día para el desarrollo de competencias. Desde este enfoque, se busca que los estudiantes hagan frente a una situación retadora en la que complementen sus diversos conocimientos, habilidades, destrezas, etc. Así el trabajo cooperativo y colaborativo les permite realizar ciertas tareas a través de la interacción social, aprendiendo unos de otros, independientemente de las que les corresponda realizar de manera individual.

- **Promover el pensamiento complejo.**

La educación necesita promover el desarrollo de un pensamiento complejo para que los estudiantes vean el mundo de una manera integrada y no fragmentada, como sistema interrelacionado y no como partes aisladas, sin conexión. Desde el enfoque por competencias, se busca que los estudiantes aprendan a analizar la situación que los desafía relacionando sus distintas características a fin de poder explicarla. El ser humano al que la escuela forma es un ser físico, biológico, psíquico, cultural, histórico y social a la vez; por lo tanto, la educación debe ir más allá de la enseñanza de las disciplinas y contribuir a que tome conocimiento y conciencia de su identidad compleja y de su identidad común con los demás seres humanos. Reconocer, además, la complejidad de la realidad requiere ir más allá de la enseñanza de las disciplinas, pues actualmente las distintas disciplinas colaboran entre sí y complementan sus enfoques para poder comprender más cabalmente los problemas y desafíos de la realidad en sus múltiples dimensiones.

Existen distintos modelos de aprendizaje pertinentes para el desarrollo de competencias de los estudiantes, por ejemplo: el aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje basado en problemas, estudios de casos, entre otros. Son las distintas situaciones significativas las que orientan al docente en la elección de los modelos de aprendizaje.

PARTE II

**Procesos previos
para la planificación
curricular y
evaluación
formativa en la EIB**

Procesos previos para la planificación curricular y evaluación formativa.

La competencia 1 del MBDD establece que es responsabilidad de las profesoras y los profesores conocer y comprender las características de sus estudiantes y su contexto, así como lo establecido por el currículo vigente, sus enfoques, sus orientaciones metodológicas y de evaluación, con el propósito de desarrollar las competencias y la formación integral de las niñas, los niños y los adolescentes en la institución educativa.

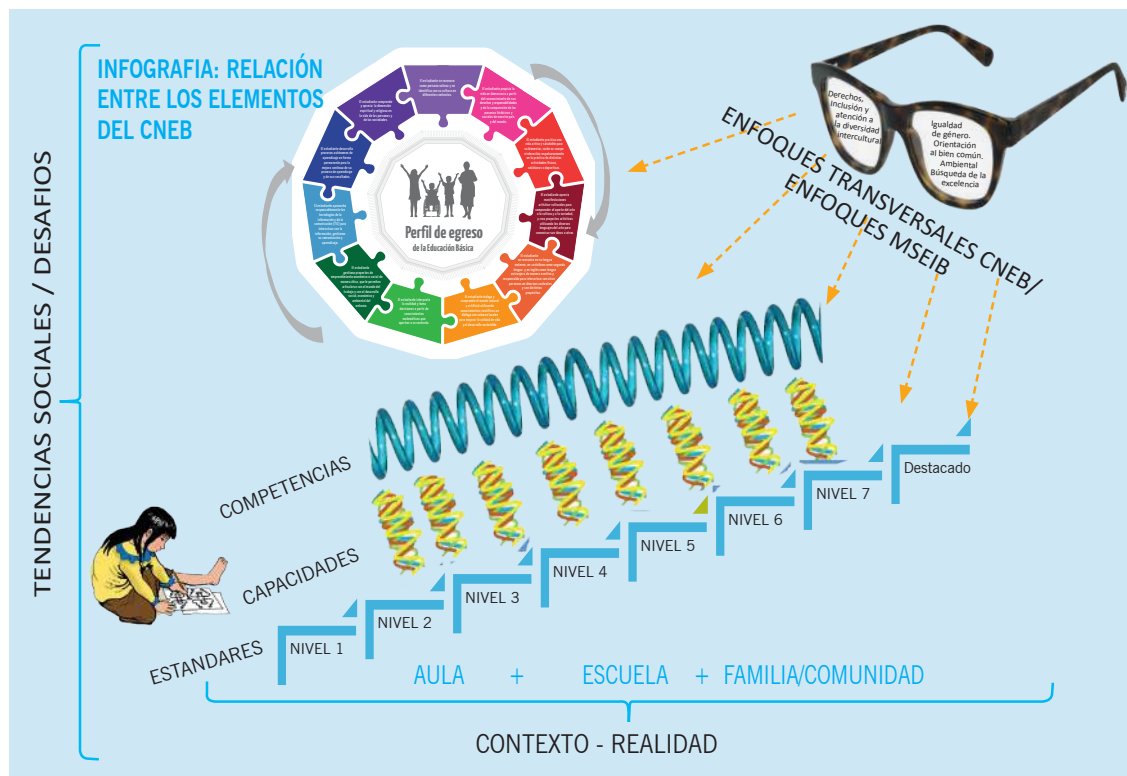
A continuación, se detalla lo señalado:



2.1. El conocimiento del CNEB

El CNEB, contiene las intensiones educativas, las mismas que se desarrollan en las competencias de las y los estudiantes, así como en el perfil de egreso, el cual describe las características que debe tener la ciudadana y ciudadano en el tipo de sociedad que se proyecta para el país.

En este sentido, en el organizador gráfico se presentan las intensiones que orientan el desarrollo de las y los estudiantes, enfocados en las tendencias sociales y desafíos de la realidad o el contexto; seguidamente, se desarrolla el perfil de egreso y los enfoques transversales.



2.2 El conocimiento del contexto



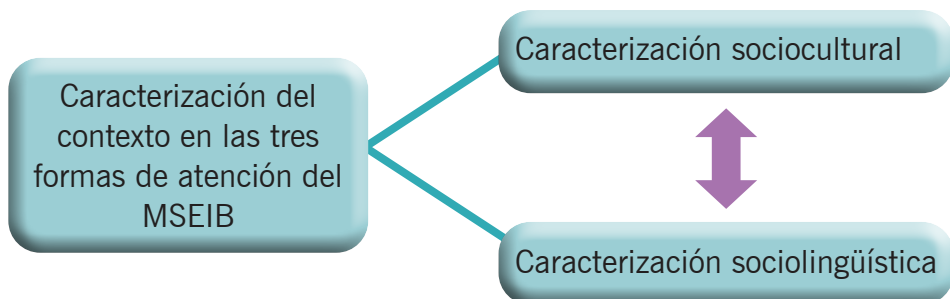
La caracterización del contexto sociocultural y lingüístico de la comunidad y de los estudiantes requiere de un trabajo previo de acercamiento y consenso con las autoridades comunales y con los padres y madres de familia de las instituciones educativas. La clave de este trabajo es lograr la “licencia local” en el marco de un nuevo

pacto con la comunidad. En caso de no hacer este esfuerzo previo, el trabajo de gestión con la comunidad será sumamente débil. Esta caracterización es la base para que el docente planifique todo su trabajo educativo respondiendo a las particularidades culturales, lingüísticas y educativas de sus estudiantes y del contexto en el que viven.

(Propuesta pedagógica EIB 2013: 52)

El desarrollo de competencias implica un **actuar competente** en un contexto real o cercano a ellas, pues el contexto sitúa el aprendizaje y brinda los recursos (situaciones problemas, saberes, valores, tecnologías, etc.) necesarios para que las/los estudiantes puedan desempeñarse y vivir experiencias de aprendizaje que les sean significativas.

Conocer y comprender el contexto es una de las condiciones previas para realizar una buena planificación curricular, ya que permite a la profesora o al profesor organizar experiencias de aprendizaje que tengan sentido para las/los estudiantes y posibilita el desarrollo de competencias en la acción.



2.2.1 Caracterización sociocultural

Es el proceso de recojo y sistematización de saberes y conocimientos enmarcados en las actividades socioproductivas y otras situaciones de la comunidad; se realiza o actualiza al inicio del año escolar de manera participativa con el equipo directivo, docentes, personal administrativo, estudiantes, autoridades, sabias, sabios, líderes y otros actores.



La caracterización del contexto sociocultural de la comunidad será elaborada o actualizada por toda la comunidad educativa.

Es importante tener en cuenta que el calendario comunal se enriquece cada año. Para realizar la asamblea con la comunidad, debemos llevar el calendario elaborado el año anterior.



Caracterización sociocultural según las formas de atención del MSEIB

Fortalecimiento cultural y lingüístico y revitalización cultural lingüística

Se enfatiza en la identificación de saberes a partir de las actividades socioproductivas, así como sus potencialidades y problemáticas implícitas en las actividades, las cuales se organizan en el calendario comunal. Asimismo, se considera la identificación de los problemas y potencialidades de otros contextos (local, regional, nacional e internacional) que influyen en la vida de la comunidad.

EIB en ámbitos urbanos

Se enfatiza en la identificación y el análisis de las prácticas culturales vigentes, así como en los hechos significativos en la historia de las familias de los estudiantes que proceden de distintas tradiciones culturales, las cuales se organizan en el registro cultural e histórico, calendario local o multicultural. Asimismo, se consideran las potencialidades y problemáticas de los contextos: local, regional, nacional e internacional.

2.2.1.1 El calendario comunal en las formas de atención de fortalecimiento cultural y lingüístico y revitalización cultural y lingüística



El calendario comunal es una herramienta pedagógica que da cuenta de la dinámica social y productiva de la comunidad, de la vida en ella a lo largo de un ciclo, que suele ser un año solar. Se expresa en un formato o instrumento que permite visualizar las actividades que hoy en día se desarrollan en la comunidad.

(Propuesta pedagógica EIB 2013: 52)

La elaboración del calendario comunal es una oportunidad para que profesoras, profesores, comuneras y comuneros socialicen y organicen los saberes y conocimientos de la comunidad, y reflexionen acerca de su importancia para el dinamismo social al interior de ella.

Se recomienda aprovechar este espacio para escuchar las voces de los miembros de la comunidad, comprender sus visiones del mundo, sus preocupaciones, intereses y saberes, así como asignar responsabilidades. Asimismo, es importante conversar con ellos sobre el sentido de desarrollar competencias desde la cosmovisión de su cultura y en el marco de las actividades que se desarrollan en el contexto; igualmente, valorar la formación de sus niñas y niños desde el saber originario de la familia y la importancia de su participación para orientar, colaborar y acompañar sus procesos de aprendizaje en la escuela.

Para la construcción del calendario comunal, se sugiere realizar las siguientes acciones en una reunión de padres de familia y comunidad:

- Identificar, con ayuda de los participantes, los tiempos o épocas que influyen en su vida comunal y en los que realizan las actividades socioproductivas.

- Conversar acerca de las actividades a las que se dedican: agricultura, pesca, caza, cerámica, tejidos, turismo, ganadería, construcción de casas, comercio, traslado de pasajeros, entre otras.
- Dialogar sobre las festividades de la comunidad: fiestas religiosas, peregrinación, fiestas de la tierra, del agua, del bosque, del río, y los rituales, así como otras actividades sociales que se practican en la comunidad.
- Seleccionar las actividades socioproductivas y festividades más significativas y convenientes para trabajarlas en la escuela.
- Identificar y reflexionar sobre los problemas que enfrenta la comunidad en relación con las actividades del calendario comunal.
- Escuchar a conocedoras, conocedores, sabias y sabios acerca de las señas o indicadores (plantas, animales, astros, ríos, etc.) que anuncian cómo será una determinada época y todos los saberes implícitos en las actividades priorizadas para trabajarlas en la escuela.
- Designar en consenso conocedoras, conocedores, sabias, sabios, abuelas o abuelos de quienes se requerirán sus conocimientos y apoyarán en las actividades de la escuela.
- En el caso de instituciones educativas de revitalización, se identifican también aquellos saberes y prácticas que ya no están en vigencia pero que son importantes para la vida de la comunidad.

El calendario comunal exige un proceso permanente de indagación, entrevistando a sabias, sabios, madres y padres de familia.



En caso de que no se tenga la posibilidad de reunir a los padres de familia, la dinámica se desarrollará con el *apu* y algunos representantes para diseñar una matriz base que se pueda enriquecer durante el año.

- La información recogida en la reunión de padres de familia y comunidad, puede organizarse en un gráfico o una matriz. Por ejemplo:

Mes	Actividades socioproductivas	Problema relacionado con la actividad priorizada	Saberes implícitos	Responsable de apoyar a la profesora o al profesor en el desarrollo de la actividad
	La pesca	Contaminación por uso de insecticidas y por la basura que se arroja en el río.	Origen de la pesca. Curaciones para ser buen pescador. Señales que anuncian la pesca.	Angel Cuñachi

El calendario comunal es importante porque contribuye a...

Revalorar y utilizar los saberes y prácticas culturales locales junto a las niñas y los niños.



Generar aprendizajes interculturales al desarrollar competencias del currículo con la incorporación de saberes de la cultura.



Generar diferentes espacios para el uso de la lengua originaria.



Recuperar el rol formador de la familia para la vida en comunidad.



2.2.1.2 El registro cultural e histórico en las formas de atención de EIB en ámbitos urbanos

La elaboración del registro cultural e histórico parte de la identificación y el análisis de las prácticas culturales vigentes y los hechos significativos en la historia de las familias de las/los estudiantes que proceden de diversas tradiciones culturales, las cuales se organizan en el registro cultural e histórico.

Para recoger esta información es necesario que las profesoras y los profesores se organicen lideradas/os por la directora o el director. Se recomienda realizar las siguientes acciones:

- Preparar con anticipación la metodología de trabajo, materiales a requerir, etc.
- Preparar las preguntas que les permitirán recoger la información. Por ejemplo:
 - ◇ ¿Qué prácticas culturales de su pueblo originario desarrolla su familia o grupo de familias aquí en el contexto urbano?
 - ◇ ¿Qué prácticas culturales son importantes en su pueblo y no se desarrollan en la ciudad?
 - ◇ ¿Cuáles son los problemas del contexto que quisieran que se aborden o se resuelvan con sus niñas o niños desde la escuela?
- Convocar a reunión a madres y padres de familia, y si es posible a algunas autoridades de la localidad.
- Durante la reunión, es recomendable formar grupos de acuerdo a la cantidad de pueblos que estén representados en la institución educativa y presentarles las preguntas que deberán responder.
- Después de la reunión, el equipo de profesoras y profesores, lideradas/os por la directora o el director, deberán sistematizar toda la información recogida en un gráfico, matriz o tabla. Los aspectos en los que no se tenga información, se dejarán en blanco y se irán llenando progresivamente.
- Las profesoras y los profesores, en conjunto, analizarán la información e identificarán actividades comunes y distintas para cada pueblo.

Aspectos		Pueblo 1: shipibo	Mes/lugar	Pueblo 2: quechua	Mes/lugar
Prácticas culturales del pueblo que se desarrollan en el contexto urbano (priorizadas)	Formas de expresión (música y danzas)	- Changanacui - Sitaracui		- Los qanchis - Los sarqes	
	Formas de alimentación (comida)	- Patarashca, mazamorra de pescado, plátano asado, cecina con tacacho		- Pachamanca...	
	Artesanía	- Bordado de tela - Diseño de tela		- ...	
	Formas de organización	- Minga		- Minka	
	Espiritualidad	- Ayahuasca (canto)		- Tinka, challa	
	Formas de crianza	- Consejos, curaciones		- Consejos, curaciones	
	Formas de expresión (música y danzas)	- Masha			
	Artesanía	- Cerámicas (mochahuas, platos, tinajas)			
	Formas de organización	- -----		- Ayni, minka	
	Espiritualidad	- Relación con la madre de la naturaleza, del agua. - Prohibiciones, normas en la participación en las actividades		- Ofrenda a la Pachamama - Relatos, prohibiciones, secretos	
Forma de crianza					
Prácticas culturales importantes que necesitan ser valoradas (vivenciadas o conocidas) como parte de la herencia cultural de las/los estudiantes. (priorizadas)		<p>Potencialidades: Conocen algunas prácticas culturales. Madres y padres bilingües.</p> <p>Problemas: Los efectos negativos de los medios de comunicación, la tecnología, la discriminación, la pérdida de identidad.</p>			
	Problemas y potencialidades del contexto urbano (priorizados)				
Cultural	Aspectos	Pueblo: 1	Pueblo: 2		
	Hechos, procesos significativos y personajes de su historia como parte de un pueblo originario.				
Histórico	Hechos, procesos significativos y personajes de la historia que construyen o tienen en el contexto urbano.				

Capítulo

2

La caracterización lingüística



2.1 La caracterización sociolingüística

2.1.1 ¿Qué es y para qué sirve la caracterización sociolingüística?

Es el proceso de recojo y análisis de información sobre las lenguas que se hablan, las generaciones que las hablan, dónde se hablan (ámbito) y en qué situaciones se hablan al interior de la comunidad o localidad y la institución educativa. Asimismo, se consideran la valoración y las actitudes que se tienen sobre cada una de las lenguas.

De esta manera, la caracterización sociolingüística nos permite:

- Conocer el uso y la vitalidad de las lenguas originarias y del castellano en las distintas generaciones de la comunidad o localidad; y al interior de las familias que tienen hijas e hijos en una IE EIB Urbana.
- Identificar si las lenguas originarias están siendo desplazadas frente al castellano o si se están dejando de transmitir de madres/padres a hijas e hijos.
- Identificar las opiniones referidas al uso de las lenguas originarias y del castellano por parte de la población y las familias.
- Identificar posibles aliados (madres y padres de familia, autoridades, sabias y sabios, entre otros) y contar con su apoyo para promover el desarrollo o la revitalización de las lenguas originarias.

Los resultados de la caracterización sirven de base para la planificación, tanto de procesos de fortalecimiento o revitalización de las lenguas originarias, como de desarrollo del castellano en la institución educativa y la comunidad o localidad, con la participación activa de la población, e integrantes de las familias para el caso de la IE EIB Urbana. Con relación a las lenguas originarias, esto implica la generación de espacios de reflexión sobre su identidad a través del uso dichas lenguas, y de sensibilización sobre su derecho al uso de ellas entre las familias, especialmente entre las que se muestran disconformes con el desarrollo de las lenguas originarias. Asimismo, implica lograr consensos con la población local para impulsar acciones estratégicas de revitalización o fortalecimiento de las lenguas originarias en la comunidad o localidad, o al interior de la IE EIB Urbana. Se sugiere que la caracterización sociolingüística se elabore el primer mes del año escolar y tenga una vigencia de dos años, es decir, cada dos años se debe elaborar la caracterización sociolingüística. La directora o el director de la institución educativa es responsable de liderar, en

coordinación con las/los docentes, la elaboración de la caracterización sociolingüística. Para ello, debe verificar la caracterización del año anterior, a fin de actualizarla si encuentra cambios en el uso de las lenguas. Si la directora o el director se incorpora por primera vez en la institución educativa, se sugiere realizar la caracterización sociolingüística, así exista un trabajo anterior; ya que el proceso le brindará un conocimiento cabal de la situación del uso de las lenguas en el contexto donde desempeñará su labor docente.

2.1.2 ¿Cómo desarrollar la caracterización sociolingüística presencial?

Veamos el siguiente caso:

Caracterización sociolingüística de la comunidad de Villa María

Villa María se encuentra en la parte amazónica de la región Junín. Las pobladoras y los pobladores de esta comunidad hablan la lengua originaria amazónica yanesha y el castellano. La institución educativa EIB se encuentra registrada dentro de la forma de atención EIB de Fortalecimiento Cultural y Lingüístico.

Ya empezó el año escolar y Víctor, director y docente yanesha que trabaja en esta institución educativa, ha decidido desarrollar la caracterización sociolingüística. Para ello, revisó con atención la ficha sociolingüística, a fin de comprenderla y luego socializarla con la población. Después, coordinó con el jefe de la comunidad para programar una asamblea comunal y realizar el recojo de información.

Antes de la asamblea, Víctor, con ayuda de las autoridades, explicó a las pobladoras y los pobladores la importancia de que participen en la asamblea, ya que de acuerdo con los resultados se planificaría el trabajo pedagógico en la institución educativa. De este modo, motivó a las madres y los padres para que asistan.

El día de la asamblea, se logró que participe la mayoría de las familias y autoridades comunales. Víctor pudo explicarles en conjunto por qué se está realizando la caracterización sociolingüística. Asimismo, les mostró la ficha que debían completar de manera consensuada y les explicó el significado de cada pregunta. El director estuvo muy atento y anotando algunas observaciones; por ejemplo, identificaba si había familias o personas que no querían que se enseñe la lengua yanesha o en qué pregunta no se ponían fácilmente de acuerdo.

En la siguiente tabla, se muestra la información que Víctor pudo recoger en la asamblea. Todas y todos las/los participantes conversaron ampliamente antes de responder cada pregunta, debatieron y llegaron a una respuesta consensuada como comunidad. Antes de terminar la asamblea, el director leyó a las comuneras y los comuneros toda la información de la tabla para asegurarse de que esté conforme y firmen el acta de aprobación.

Tabla 2. Ficha sociolingüística de la comunidad de Villa María, consensuada y aprobada

¿Qué lenguas hablamos en la comunidad?	¿Quiénes las hablamos?	¿Dónde y cuándo las hablamos?	¿Queremos que se sigan hablando?, ¿por qué?	¿Qué haríamos para que se siga hablando la lengua originaria?	¿Qué familias o personas dominan más las lenguas?
yanesha	Todos los abuelos, todos los adultos, la mayoría de los jóvenes, niñas y niños.	En la chacra, evento deportivo e institución educativa.	Sí, porque es la lengua de nuestro pueblo.	Usar nuestro idioma en todo momento, incluso en la institución educativa y entre nosotras y nosotros cuando estamos fuera de la comunidad. Enseñarla y transmitirla a nuestras hijas y nuestros hijos.	López, Huancho, Huayoli. El señor Tito López habla muy bien el yanesha.
castellano	Algunos abuelos, todos los adultos, jóvenes, niñas y niños.	En la institución educativa, el centro de salud y en las fiestas.	Sí, porque necesitamos comunicarnos con otras personas.	-----	El señor Juan Pérez.
Ninguna otra lengua	-----	-----	-----	-----	-----

Además, Víctor anotó en su cuaderno algunas observaciones:

Observaciones	Solo la familia Pérez se opone a la enseñanza del yanesha en la IE.
---------------	---

Luego de la asamblea, el director se tomó un tiempo para escribir los resultados finales de la caracterización sociolingüística.

A continuación, la tabla con los resultados de la caracterización sociolingüística de la comunidad de Villa María que sistematizó y publicó para tenerla presente en su institución educativa:

Tabla3: Resultados de la caracterización sociolingüística de la comunidad de Villa María

Resultados de la caracterización sociolingüística de la comunidad de Villa María

Situación de las lenguas

- En la comunidad de Villa María, las pobladoras y los pobladores hablan yanesha y castellano.
- En general, todos los abuelos y los adultos de las familias hablan yanesha y castellano. Además, la mayoría de los jóvenes, niñas y niños usan el yanesha en su vida cotidiana. Existe una transmisión de la lengua yanesha de una generación a otra, sin embargo, hay una preocupación por aquellos jóvenes, niñas y niños que están dejando de hablar el yanesha.
- Para este grupo de jóvenes, niñas y niños, que no están hablando la lengua originaria, se deben plantear acciones que permitan que la lengua se siga manteniendo.
- Las familias usan el yanesha mayormente en casi todos los contextos (por ejemplo, en la casa, la chacra y los eventos deportivos) y un poco el castellano (por ejemplo, en la institución educativa, el centro de salud y las fiestas). Incluso, se observa que el yanesha y el castellano comparten un mismo contexto (la institución educativa).
- Las familias muestran una actitud positiva hacia el uso del yanesha, sin restar valor al uso del castellano.

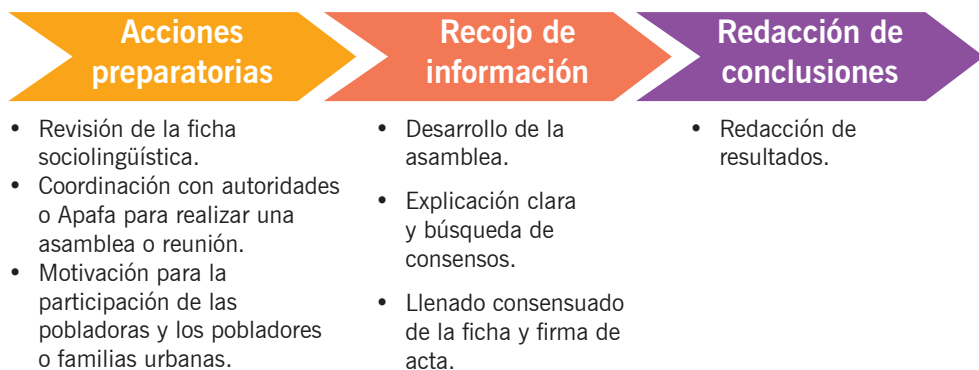
Situación de la lengua originaria

- Se observa que el yanesha es vital, es decir, la mayoría de las pobladoras y los pobladores la utilizan siempre, en todas las actividades que desarrollan y en todas sus generaciones. Además, muestran una actitud de agrado hacia el uso de su lengua. Sin embargo, debe preocuparnos el hecho de que algunos jóvenes, niñas y niños (así sean pocos) estén dejando de hablarla.

Recomendaciones

- La situación descrita nos permite al equipo docente plantear acciones conjuntas de trabajo entre la familia, la comunidad y la institución educativa para garantizar la transmisión intergeneracional de la lengua y la cultura yanesha. Ello implica que nos comprometamos a seguir desarrollando la lengua y cultura yanesha durante el desarrollo de las actividades escolares y extraescolares.

Del caso de la comunidad de Villa María, podríamos decir que el director y docente Víctor desarrolló el siguiente proceso:



Es importante resaltar que, si la institución educativa EIB, además de la directora o el director, cuenta con más docentes, todas y todos deben reunirse, ponerse de acuerdo y apoyar para realizar la caracterización sociolingüística. Solo se hace una caracterización sociolingüística por IE EIB.

En conclusión, sugerimos los siguientes pasos:

PRIMER PASO

Lee y analiza la ficha sociolingüística antes de solicitar la asamblea y reunirte con las pobladoras y los pobladores (FCL y RCL) y madres y padres de familia (EIB Urbana). Si son varias o varios docentes en la IE, reúnanse para seguir juntos el proceso.

FICHA SOCIOLINGÜÍSTICA

¿Qué lenguas hablamos en la comunidad?	¿Quiénes las hablamos?	¿Dónde y cuándo las hablamos?	¿Queremos que se sigan hablando?, ¿por qué?	¿Qué haríamos para que se siga hablando la lengua originaria?	¿Qué familias o personas dominan más las lenguas?

Pregunta 1: ¿Qué lenguas hablamos en la comunidad? (FCL y RCL)
/ ¿Qué lenguas hablamos las familias a nivel de IE? (EIB Urbana)

En esta columna se escribe el nombre de todas las lenguas que se hablan en la comunidad (y a nivel de las familias para el caso de la IE EIB Urbana), sin importar cuál es la lengua materna o la segunda lengua, o si hay varias lenguas maternas.

Pregunta 2: ¿Quiénes las hablamos? (FCL, RCL y EIB Urbana)

Se consideran las 4 generaciones: abuelos, adultos, jóvenes, niñas y niños. Se debe identificar la situación de cada generación. Para ello, se identifica si son todos, la mayoría, algunos o ninguno quienes hablan las lenguas. De este modo, por ejemplo, si en la comunidad todos los abuelos hablan la lengua originaria, se escribe “todos los abuelos”, pero si unos cuantos no la hablan, entonces se escribe “la mayoría de los abuelos”, o si solo la hablan “algunos abuelos” o “ningún abuelo”. Así, se identifica de manera colectiva para cada generación y para todas las lenguas.

En la EIB Urbana basta con identificar a hablantes al interior de las familias de las/los estudiantes sin importar la generación. Dichos hablantes serán aliados para promover el fortalecimiento o la revitalización de la lengua originaria en la IE EIB y en las familias.

Pregunta 3: ¿Dónde y cuándo las hablamos? (FCL, RCL y EIB Urbana)

En esta columna se escribe si las lenguas se hablan cuando se realiza alguna actividad en particular (en la siembra, en la fiesta, en la masateada, en el fútbol, etc.) o en algún lugar en específico (en la chacra, en la institución educativa, en la casa, en la posta médica, etc.). En la EIB Urbana se hará mención a ámbitos propiamente urbanos (mercado, aniversarios, asociaciones de residentes, entre otros).

Pregunta 4: ¿Queremos que se sigan hablando?, ¿por qué?
(FCL, RCL y EIB Urbana)

Es importante buscar consensos entre las pobladoras y los pobladores (y la Apafa de la IE EIB Urbana) para saber si quieren que se siga hablando la lengua originaria e identificar los motivos por los que deciden esa respuesta, que puede ser afirmativa, negativa o quizás no estén seguros de lo que quisieran a futuro. En caso de obtener una respuesta desfavorable por parte de algunas familias, se debe realizar un trabajo de reflexión y sensibilización, que forma parte inicial del proceso de revitalización o fortalecimiento de una lengua.

Pregunta 5: ¿Qué haríamos para que se siga hablando la lengua originaria? (FCL, RCL y EIB Urbana)

Es importante que las pobladoras y los pobladores (y la Apafa de la IE EIB Urbana) conversen sobre acciones concretas: actividades donde se use la lengua por parte de las diferentes generaciones. Estas acciones acordadas con las madres y los padres de familia también forman parte del proceso inicial de revitalización o fortalecimiento de una lengua.

Pregunta 6: ¿Qué familias o personas dominan más las lenguas? (FCL, RCL y EIB Urbana)

Es importante escribir los nombres de las familias o las personas que hablan la lengua originaria con reconocimiento de la comunidad (y/o residentes de la zona urbana para la IE EIB Urbana) y averiguar si es posible contar con su apoyo para desarrollar procesos de fortalecimiento o revitalización de la lengua. Los mejores aliados son las familias o personas que tienen una actitud positiva hacia la lengua. En el caso del castellano, también es necesario identificarlos para que brinden apoyo en algunas actividades de la IE.

No debe olvidarse anotar también otros datos que sean de interés. Por ejemplo, si alguna familia o persona está en contra de que se enseñe la lengua originaria. Esto servirá para desarrollar con ellas un trabajo de sensibilización y que a futuro se conviertan en aliados.

SEGUNDO PASO

Coordina con el jefe o presidente de la comunidad, presidente de la Apafa para la IE EIB Urbana, a fin de realizar la asamblea comunal y/o reunión de madres y padres de familia (para el caso de la IE EIB Urbana). Explícale sobre la caracterización sociolingüística y la importancia de que participe toda la población, o madres y padres de familia, dado que se llevará a cabo un proceso de reflexión y sensibilización sobre el uso de las lenguas y se buscará el consenso para completar la ficha sociolingüística de la comunidad y/o de la IE.

TERCER PASO

Motiva a las familias, con la ayuda del jefe o presidente de la comunidad o Apafa, para que participen en la asamblea. Puedes visitarlas de casa en casa o emitir un comunicado mediante un altoparlante u otro medio con el que cuente la comunidad. La estrategia de comunicación y motivación dependerá del tamaño de la comunidad y la cantidad de familias que haya en ella. Si es una comunidad pequeña, es preferible visitarlas de casa en casa. El objetivo es lograr que la mayoría de familias participe. En la EIB Urbana, se debe hacer una citación a las madres y los padres de familia por vía escrita, radial o televisiva local.

CUARTO PASO

En la asamblea, empieza explicando en qué consiste la Educación Intercultural Bilingüe y la apuesta porque las/los estudiantes, al finalizar su educación, fortalezcan sus habilidades comunicativas en las dos o más lenguas que se hablan en la comunidad y los beneficios que eso conlleva. Además, socializa qué es y para qué sirve la caracterización sociolingüística. Después de ello, recién explica detallada y pausadamente cada pregunta de la ficha. Si deseas, de acuerdo con la cantidad de personas, se pueden formar grupos para responder las preguntas. Luego, cada grupo expone, se comparan las respuestas, las debaten y finalmente llegan a un consenso de toda la asamblea o reunión. Lo más importante de este paso es lograr respuestas consensuadas para cada pregunta. Antes de terminar la asamblea o reunión, se escribe un acta con los resultados de la caracterización sociolingüística, se lee el consenso y, si se aprueba por todas y todos los participantes, proceden a firmar el acta.

QUINTO PASO

Explica en un resumen los resultados de la caracterización. Observa el ejemplo de la tabla 3: Resultados de la caracterización sociolingüística de la comunidad de Villa María. Estos resultados quedarán registrados en la institución educativa.

2.2 La caracterización psicolingüística

2.2.1 ¿Qué es y para qué sirve la caracterización psicolingüística?

Es el proceso que permite identificar el nivel de desarrollo de la competencia oral alcanzado, en dos o más lenguas, por cada estudiante de un aula. Es decir, en algunas IIEE EIB de las formas de atención, será la lengua originaria y el castellano; en otras, será más de una lengua originaria y el castellano.

La caracterización psicolingüística se debe desarrollar al menos dos veces al año. Al inicio (diagnóstico) y al término del año escolar, en el marco de la última experiencia de aprendizaje. El primer recojo constituye la primera evidencia de cada estudiante, de cómo está iniciando el año escolar y en qué lengua o lenguas tiene más habilidades comunicativas.

Los resultados de la caracterización psicolingüística sirven para planificar el tratamiento de las lenguas. Empieza desde la identificación de las necesidades de aprendizaje en las áreas de Comunicación Lengua Materna y Comunicación Segunda Lengua, y continúa con el desarrollo de las competencias comunicativas de las/los estudiantes del aula, a través de cada experiencia de aprendizaje, junto a la retroalimentación de la/el docente a lo largo del año escolar. Es importante que se establezcan los horarios de uso de lenguas, de acuerdo a los resultados de esta caracterización. No se pueden desarrollar las áreas del CNEB usando el castellano si los resultados indican que las/los estudiantes no entienden esa lengua.

En tal sentido, la caracterización psicolingüística permite a la/el docente:

- Organizar a las/los estudiantes de la educación básica regular EIB en el desarrollo de las competencias comunicativas, según los estándares de aprendizaje en lengua(s) originaria(s)² y castellano planteados en el CNEB, y lo especificado en el Modelo de Servicio Educativo Intercultural Bilingüe (MSEIB). De acuerdo a las formas de atención, tendríamos los siguientes usos de lenguas:

Formas de atención	Áreas del CNEB ³	Uso de las lenguas en la EIB
EIB de Fortalecimiento Cultural y Lingüístico (escenarios 1 y 2)	Comunicación en Lengua Originaria	Lengua originaria como lengua materna (escenario 1) Lengua originaria y castellano como lenguas maternas (escenario 2)
	Castellano como Segunda Lengua	Castellano como segunda lengua (escenario 1)
EIB de Revitalización Cultural y Lingüística (escenarios 3 y 4)	Comunicación en Lengua Originaria	Castellano como lengua materna
	Castellano como Segunda Lengua	Lengua originaria como segunda lengua
EIB Urbana (escenario 5)	Comunicación en Lengua Originaria	Lengua originaria o castellano como lengua materna
	Castellano como Segunda Lengua	Lengua originaria o castellano como segunda lengua

- Planificar los tiempos y usos de las lenguas de las/los estudiantes para el desarrollo de las áreas curriculares de Comunicación y otras áreas de acuerdo a la forma de atención.

² Si bien no existe con ese nombre, aparece un “relativo equivalente”, que es el del área Comunicación Lengua Materna.

³ Según el Currículo Nacional para la Educación Básica (2016: 166).

2.2.2 ¿Cómo desarrollar la caracterización psicolingüística presencial?

La caracterización debe realizarse al inicio del año escolar en todas las IIEE EIB de las diferentes formas de atención. Con este propósito, se deben seguir los siguientes pasos:

PRIMER PASO

Revisa diferentes evidencias

Revisa los resultados de la caracterización psicolingüística aplicada a las/los estudiantes el año anterior. Analiza el informe de progreso de aprendizaje o el acta consolidada de evaluación para verificar el nivel de logro alcanzado en el desarrollo de las competencias comunicativas “se comunica oralmente en su lengua materna” y “se comunica oralmente en una segunda lengua”.

SEGUNDO PASO

Lee y analiza los instrumentos para valorar el desarrollo de la competencia oral en lenguas originarias y castellano.

Se usan dos fichas (rúbricas) que se obtienen a partir del CNEB: (1) una ficha donde se presentan los criterios y desempeños por niveles de desarrollo de la competencia oral en lengua materna y (2) una ficha donde se presentan los criterios y desempeños por niveles de desarrollo de la competencia oral en segunda lengua.

En resumen, se tendrían dos fichas:

- **Ficha 1:** Ficha de niveles de desarrollo de la competencia oral en lengua materna (sea lengua originaria y/o castellano).
- **Ficha 2:** Ficha de niveles de desarrollo de la competencia oral en segunda lengua (sea lengua originaria o castellano).

Contenido de las fichas:

- **Datos generales:** Referidos a la IE, Forma de atención, Edad /grado y Lengua.
- **Criterios y descriptores del desempeño del estándar:** Contiene los criterios y la selección de desempeños de desarrollo de la competencia oral expresados en los estándares para una inicial aplicación práctica. La primera parte de los desempeños, de cada descriptor de estándar, se refieren a la comprensión oral y la segunda parte a la producción oral.
- **Datos personales:** En la primera columna se escriben los datos personales de las/los estudiantes: nombres y apellidos.
- **Total:** La tercera sección muestra la cantidad de estudiantes que alcanzaron uno u otro nivel.

FICHA 1: Niveles de desarrollo de la competencia oral en lengua(s) materna(s)

IE: _____ Forma de atención: _____ Edad/Grado(s): _____ Lengua: _____

Niveles de desarrollo de la competencia oral en lengua(s) materna(s)

Criterios de evaluación (Capacidades)	NIVEL II		NIVEL III		NIVEL IV		NIVEL V		PRODUCE	
	COMPRENDE	PRODUCE	COMPRENDE	PRODUCE	COMPRENDE	PRODUCE	COMPRENDE	PRODUCE		
- Obtiene información.	Recupera información explícita de un texto oral: menciona algunos hechos, lugares, nombres de personajes.	Recupera información explícita de los textos orales con vocabulario frecuente que escucha: acciones, hechos, lugares y nociones temporales.	Expresa de qué trata el texto oral y cuál es su propósito comunicativo; para ello, se apoya en la información recurrente del texto y su experiencia.	Deduce características implícitas de personajes, animales, objetos, hechos y lugares o el significado de palabras y expresiones según el contexto, como relaciones de semejanza-diferencia.	Adecua su texto oral a la situación comunicativa y a sus interlocutores considerando el propósito y recurriendo a su experiencia.	Expresa oralmente emociones en torno a un tema aunque en ocasiones puede reiterar información innecesariamente.	Establece relaciones lógicas como adición, secuencia y causa a través de algunos conectores.	Opina como hablante y oyente sobre personajes y hechos de los textos orales que escucha, da razones a partir de su experiencia.	Opina como hablante y oyente sobre ideas, hechos y temas de los textos orales, ámbito escolar o social a partir de su experiencia y del contexto en que se desenvuelve.	Opina como hablante y oyente sobre ideas, hechos y temas del ámbito escolar, social o de medios de comunicación. Justifica su posición sobre lo que dice el texto oral considerando su experiencia y el contexto en que se desenvuelve.
- Intfiere e interpreta información.	Escucha indicaciones orales o vuelve a contar con sus propias palabras los sucesos que más le gustaron del texto escuchado.	Participa en conversaciones. Espera su turno para hablar. Escucha lo que su interlocutor dice. Pregunta sobre lo que no ha comprendido y responde.	Expresa sus necesidades, emociones, intereses y da cuenta de sus experiencias al interactuar con personas de su entorno familiar, escolar o local.	Expresa oralmente emociones en torno a un tema aunque en ocasiones puede reiterar información innecesariamente.	Explica las motivaciones y sentimientos de personas y personajes, así como el uso de comparaciones y personificaciones; para ello, relaciona recursos verbales, no verbales, a partir del texto oral y de su experiencia.	Explica la intención de sus interlocutores considerando recursos no verbales y paraverbales. Asimismo, los puntos de vista y las motivaciones de personajes, así como algunas figuras retóricas (metáfora e hipérbol), considerando características de tipo textual y discursivo.	Explica la intención de sus interlocutores considerando recursos no verbales y paraverbales. Asimismo, los puntos de vista y las motivaciones de personajes, así como algunas figuras retóricas (metáfora e hipérbol), considerando características de tipo textual y discursivo.	Opina como hablante y oyente sobre ideas, hechos y temas de los textos orales, ámbito escolar o social a partir de su experiencia y del contexto en que se desenvuelve.	Opina como hablante y oyente sobre ideas, hechos y temas de los textos orales, ámbito escolar o social a partir de su experiencia y del contexto en que se desenvuelve.	Opina como hablante y oyente sobre ideas, hechos y temas de los textos orales, ámbito escolar o social a partir de su experiencia y del contexto en que se desenvuelve.
- Adecúa, organiza y desarrolla las ideas.	Recupera información explícita de un texto oral: menciona algunos hechos, lugares, nombres de personajes.	Recupera información explícita de los textos orales con vocabulario frecuente que escucha: acciones, hechos, lugares y nociones temporales.	Expresa de qué trata el texto oral y cuál es su propósito comunicativo; para ello, se apoya en la información recurrente del texto y su experiencia.	Deduce características implícitas de personajes, animales, objetos, hechos y lugares o el significado de palabras y expresiones según el contexto, como relaciones de semejanza-diferencia.	Adecua su texto oral a la situación comunicativa y a sus interlocutores considerando el propósito y recurriendo a su experiencia.	Expresa oralmente emociones en torno a un tema aunque en ocasiones puede reiterar información innecesariamente.	Establece relaciones lógicas como adición, secuencia y causa a través de algunos conectores.	Opina como hablante y oyente sobre personajes y hechos de los textos orales que escucha, da razones a partir de su experiencia.	Opina como hablante y oyente sobre ideas, hechos y temas de los textos orales, ámbito escolar o social a partir de su experiencia y del contexto en que se desenvuelve.	Opina como hablante y oyente sobre ideas, hechos y temas de los textos orales, ámbito escolar o social a partir de su experiencia y del contexto en que se desenvuelve.
- Utiliza recursos no verbales.	Recupera información explícita de un texto oral: menciona algunos hechos, lugares, nombres de personajes.	Recupera información explícita de los textos orales con vocabulario frecuente que escucha: acciones, hechos, lugares y nociones temporales.	Expresa de qué trata el texto oral y cuál es su propósito comunicativo; para ello, se apoya en la información recurrente del texto y su experiencia.	Deduce características implícitas de personajes, animales, objetos, hechos y lugares o el significado de palabras y expresiones según el contexto, como relaciones de semejanza-diferencia.	Adecua su texto oral a la situación comunicativa y a sus interlocutores considerando el propósito y recurriendo a su experiencia.	Expresa oralmente emociones en torno a un tema aunque en ocasiones puede reiterar información innecesariamente.	Establece relaciones lógicas como adición, secuencia y causa a través de algunos conectores.	Opina como hablante y oyente sobre personajes y hechos de los textos orales que escucha, da razones a partir de su experiencia.	Opina como hablante y oyente sobre ideas, hechos y temas de los textos orales, ámbito escolar o social a partir de su experiencia y del contexto en que se desenvuelve.	Opina como hablante y oyente sobre ideas, hechos y temas de los textos orales, ámbito escolar o social a partir de su experiencia y del contexto en que se desenvuelve.
- Interactúa estratégicamente con diferentes interlocutores.	Recupera información explícita de un texto oral: menciona algunos hechos, lugares, nombres de personajes.	Recupera información explícita de los textos orales con vocabulario frecuente que escucha: acciones, hechos, lugares y nociones temporales.	Expresa de qué trata el texto oral y cuál es su propósito comunicativo; para ello, se apoya en la información recurrente del texto y su experiencia.	Deduce características implícitas de personajes, animales, objetos, hechos y lugares o el significado de palabras y expresiones según el contexto, como relaciones de semejanza-diferencia.	Adecua su texto oral a la situación comunicativa y a sus interlocutores considerando el propósito y recurriendo a su experiencia.	Expresa oralmente emociones en torno a un tema aunque en ocasiones puede reiterar información innecesariamente.	Establece relaciones lógicas como adición, secuencia y causa a través de algunos conectores.	Opina como hablante y oyente sobre personajes y hechos de los textos orales que escucha, da razones a partir de su experiencia.	Opina como hablante y oyente sobre ideas, hechos y temas de los textos orales, ámbito escolar o social a partir de su experiencia y del contexto en que se desenvuelve.	Opina como hablante y oyente sobre ideas, hechos y temas de los textos orales, ámbito escolar o social a partir de su experiencia y del contexto en que se desenvuelve.
- Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto oral.	Recupera información explícita de un texto oral: menciona algunos hechos, lugares, nombres de personajes.	Recupera información explícita de los textos orales con vocabulario frecuente que escucha: acciones, hechos, lugares y nociones temporales.	Expresa de qué trata el texto oral y cuál es su propósito comunicativo; para ello, se apoya en la información recurrente del texto y su experiencia.	Deduce características implícitas de personajes, animales, objetos, hechos y lugares o el significado de palabras y expresiones según el contexto, como relaciones de semejanza-diferencia.	Adecua su texto oral a la situación comunicativa y a sus interlocutores considerando el propósito y recurriendo a su experiencia.	Expresa oralmente emociones en torno a un tema aunque en ocasiones puede reiterar información innecesariamente.	Establece relaciones lógicas como adición, secuencia y causa a través de algunos conectores.	Opina como hablante y oyente sobre personajes y hechos de los textos orales que escucha, da razones a partir de su experiencia.	Opina como hablante y oyente sobre ideas, hechos y temas de los textos orales, ámbito escolar o social a partir de su experiencia y del contexto en que se desenvuelve.	Opina como hablante y oyente sobre ideas, hechos y temas de los textos orales, ámbito escolar o social a partir de su experiencia y del contexto en que se desenvuelve.

RESUMEN DEL NIVEL DE DOMINIO DE LA(S) LENGUA(S) MATERNA(S) DE LOS ESTUDIANTES DE EDAD/GRADO _____				
NIVELES DE DOMINIO EN L1				
Nivel II	Nivel III	Nivel IV	Nivel V	
NÚMERO DE ESTUDIANTES				

TERCER PASO

Prepara las estrategias de aplicación y algunas herramientas adicionales que usarás para valorar tanto la lengua originaria como el castellano.

- Prevé el tiempo que usarás para aplicar la ficha.
- Obtén información a través de: (a) observación de interacciones de las/los estudiantes en diferentes situaciones de comunicación: recreo, aula, fuera de la institución educativa, etc. (b) Diálogo con las/los estudiantes utilizando diversos recursos y estrategias para generar la comunicación entre docente-estudiante y, de este modo, registrarlos.
- Prepara un banco de situaciones o expresiones de acuerdo al desempeño a valorar. Selecciona actividades, situaciones espontáneas, textos orales e ilustraciones para evidenciar los desempeños de comprensión y producción oral (ver los anexos 1 y 2 referidos a las sugerencias de actividades).

CUARTO PASO

Prepara las fichas para aplicarlas con las/los estudiantes.

Debes disponer de dos copias de la ficha 1 y dos copias de la ficha 2. En total, cuatro copias.

Para el llenado de las fichas, registra primero la información de cada estudiante. Si tienes 30 estudiantes, los 30 deberán estar registrados en las 4 copias. Es importante contar con las fichas según la forma de atención en que se encuentre registrada la institución educativa.

QUINTO PASO

Aplica las fichas con las/los estudiantes

Una vez que tengas lista tu estrategia, tus herramientas adicionales (banco de situaciones, preguntas, imágenes o textos orales) y tus fichas con los datos de las/los estudiantes, inicia el llenado de la ficha de izquierda a derecha. Empieza desde el nivel II y continúa de manera secuencial hasta donde lleguen las respuestas de las/los estudiantes. Marca con un *check* si cumplen ese desempeño. En caso de que no respondan alguna de las preguntas, coloca una raya para indicar que no cumplen. Si al llenar la ficha no responden más o tienen serias dificultades, se considerará que se encuentran en ese nivel de estándar. Por ejemplo, si un estudiante llega a responder hasta el nivel IV, entonces lo ubicamos en ese nivel de desarrollo de la competencia oral. Eso quiere decir que la/el docente deberá iniciar el desarrollo de la competencia oral a partir del estándar V (necesidad de aprendizaje).

Deberás evaluar a las/los estudiantes tanto en la(s) lengua(s) originaria(s) como en castellano. Se evalúan en días distintos cada lengua. Empieza con la lengua originaria: aplica la ficha 1 lengua materna, pero si notas que no responden, entonces pasa a la ficha 2, que correspondería a la segunda lengua. Lo mismo con el castellano: si notas que no responden de acuerdo a la ficha 1 lengua materna, cambia a la ficha 2, que correspondería a la segunda lengua. Esto también dependerá del escenario identificado para cada IE EIB.

SEXTO PASO

Luego de haber recogido toda la información de las/los estudiantes y de estar registrados en la ficha, procede a sistematizar en un solo cuadro la información. Observa el modelo.

Datos de las/los estudiantes		LENGUA(S) MATERNA(S)			SEGUNDA(S) LENGUA(S)		
Nombres y apellidos	Edad	Nivel II	Nivel III	Nivel IV	Nivel II	Nivel III	Nivel IV
Raúl Sinacay Papa	7		X			X	
Santiago Pashco Lei	7			X	X		
Ana Huancho Cru	8			X	X		
María Pérez Tiwi	8			X	X		
...							
TOTAL			1	3	3	1	

De acuerdo con la información del modelo, se podría afirmar que la/el docente tiene estudiantes con diferentes niveles de desarrollo de la competencia oral.

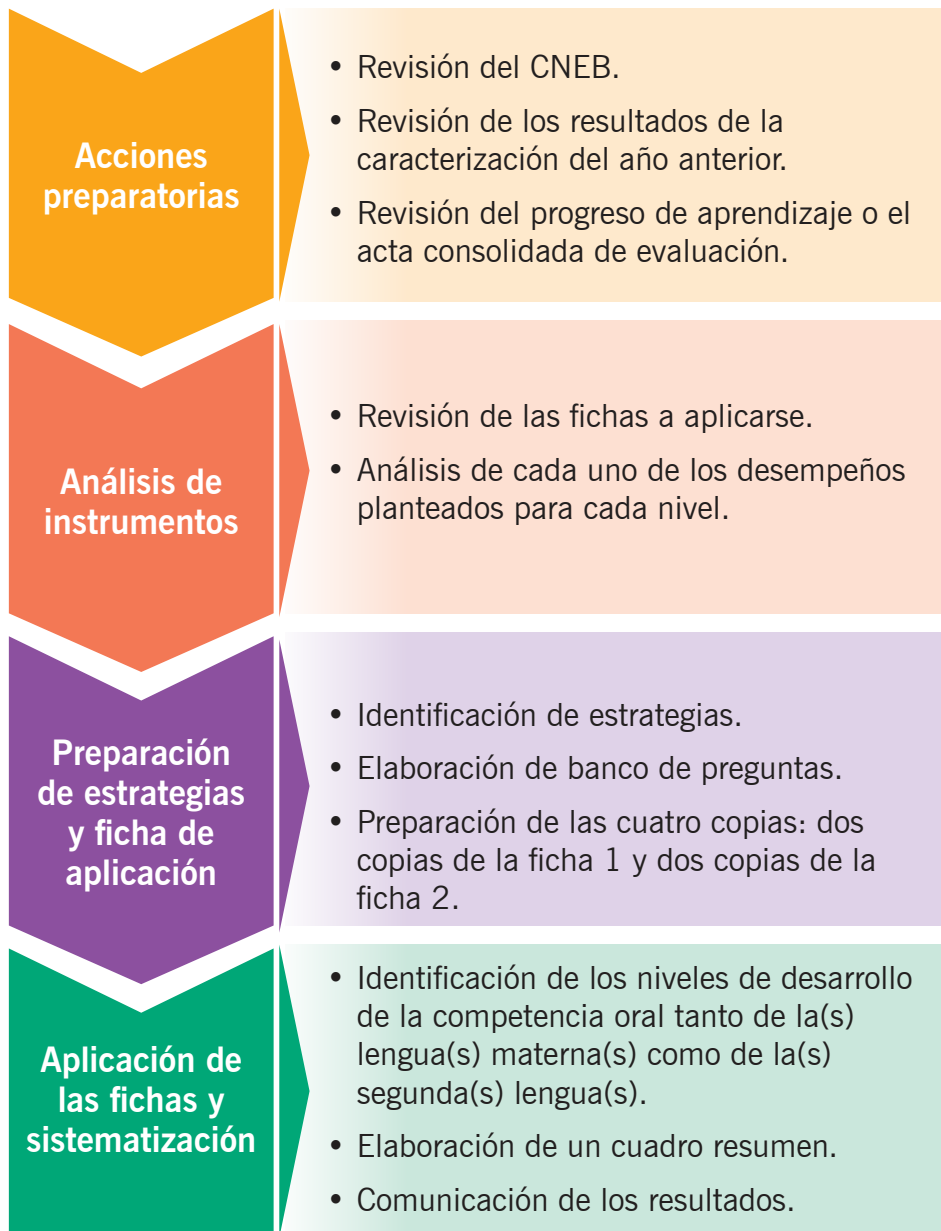
Se pueden añadir más columnas en lengua materna o segunda lengua, de acuerdo a la cantidad de lenguas que hablen las/los estudiantes y al nivel identificado en cada una de ellas.

SÉPTIMO PASO

Comunica los resultados

En una reunión de madres y padres de familia de la institución educativa, presenta los resultados de manera general del nivel de dominio de las lenguas de las/los estudiantes. Es necesario que, durante la reunión, se asuman compromisos con las madres y los padres para concertar el trabajo entre la institución educativa, la familia y la comunidad, a fin de recuperar, fortalecer y desarrollar las lenguas y culturas originarias dentro y fuera de la institución educativa. Estos compromisos se plasman en un acta y es firmada por madres, padres, docentes y autoridades.

A continuación, se resume el proceso seguido:



2.3 Sugerencias para la caracterización lingüística no presencial

En las formas de atención de FCL y RCL, cuando el ingreso a las comunidades presente dificultades al inicio del periodo escolar, se sugiere valerse del apoyo del Gestor Comunitario (GC), de un miembro de la directiva comunal encargado de cultura y educación u otra persona vinculada a la IE EIB. Para ello, se recomienda que el director de la IE, al inicio del año, identifique a la persona adecuada y le explique el procedimiento. En el caso de la forma de atención EIB Urbana, si el directivo o la/el docente no residen en la localidad, podrán desarrollar la caracterización lingüística de manera no presencial.

Caracterización sociolingüística

La directora o el director coordina con el Gestor Comunitario o la persona seleccionada para que realice la caracterización sociolingüística siguiendo estos pasos:

Paso 1: Explica al GC o la persona seleccionada qué es y para qué sirve la caracterización sociolingüística (ver 2.1.1 de este documento).

Paso 2: Solicita al jefe o presidente de la comunidad, según sea la posibilidad (FCL y RCL):

- a) Una asamblea para recoger la información que se necesita.
- b) La autorización para hacer visitas a una muestra de familias y recoger la información que se necesita.
- c) Una asamblea, solo con la junta directiva, para recoger la información que se necesita.

Para EIB Urbana: Primero, el directivo debe comunicarse con la Apafa para tener el aval o la autorización para el trabajo con las familias. Cada docente de aula de la IE llamará a las madres o padres de familia para recoger información según la ficha.

Paso 3: Explica la ficha sociolingüística al GC o la persona seleccionada.

(En el caso de la EIB Urbana es la/el docente quien analiza la ficha)

FICHA SOCIOLINGÜÍSTICA

¿Qué lenguas hablamos en la comunidad?	¿Quiénes las hablamos?	¿Dónde y cuándo las hablamos?	¿Queremos que se sigan hablando?, ¿por qué?	¿Qué haríamos para que se siga hablando la lengua originaria?	¿Qué familias o personas dominan más las lenguas?

Pregunta 1: ¿Qué lenguas hablamos en la comunidad?

En esta columna se escribe el nombre de todas las lenguas que se hablan en la comunidad, sin importar cuál es la lengua materna o la segunda lengua, o si hay varias lenguas maternas.

Pregunta 2: ¿Quiénes las hablamos?

Se consideran las 4 generaciones: abuelos, adultos, jóvenes, niñas y niños. Se debe identificar la situación de cada generación. Para ello, se identifica si son todos, la mayoría, algunos o ninguno quienes hablan las lenguas. De este modo, por ejemplo, si en la comunidad todos los abuelos hablan la lengua originaria, se escribe “todos los abuelos”, pero si unos cuantos no la hablan, entonces se escribe “la mayoría de los abuelos”, o si solo la hablan “algunos abuelos” o “ningún abuelo”. Así, se identifica de manera colectiva para cada generación y para todas las lenguas.

Pregunta 3: ¿Dónde y cuándo las la hablamos?

En esta columna se escribe si las lenguas se hablan cuando se realiza alguna actividad en particular (en la siembra, en la fiesta, en la masateada, en el fútbol, etc.) o en algún lugar en específico (en la chacra, en la institución educativa, en la casa, en la posta médica, etc.).

Pregunta 4: ¿Queremos que se sigan hablando?, ¿por qué?

Es importante buscar consensos entre las pobladoras y los pobladores para saber si quieren que se siga hablando la lengua originaria e identificar los motivos por los que deciden esa respuesta, que puede ser afirmativa, negativa o quizás no estén seguros de lo que quisieran a futuro. Todo se anota en la ficha.

Pregunta 5: ¿Qué haríamos para que se siga hablando la lengua originaria?

Es importante que las pobladoras y los pobladores conversen sobre acciones concretas: actividades donde se use la lengua por parte de las diferentes generaciones.

Pregunta 6: ¿Qué familias o personas dominan más la lengua?

Es importante escribir los nombres de las familias o las personas que hablan la lengua originaria con reconocimiento de la comunidad, a fin de contar con su apoyo para desarrollar procesos de fortalecimiento o revitalización de la lengua. En el caso del castellano, también para que apoyen en algunas actividades.

Deben anotarse también otros datos que sean de interés. Por ejemplo, si alguna familia o persona está en contra de que se enseñe la lengua originaria. Esto servirá para desarrollar con ellas un trabajo de sensibilización y que a futuro se conviertan en aliados.

Paso 4: Pide que según sea el caso (asamblea o reunión de la junta directiva), se complete la ficha de manera consensuada y se firme un acta de compromiso con toda la información recogida. En el caso de la visita a la muestra de familias, la persona encargada organiza las respuestas de la ficha y vuelve a visitar a las familias para firmar el acta (FCL y RCL). En el caso de la EIB Urbana, es la/el docente quien sistematiza la información y se encarga de que la Apafa firme el acta. Esa información recogida en asamblea o reunión sirve para que la directora o el director redacte los resultados de la caracterización sociolingüística, tal como se ejemplifica en la tabla 3: Resultados de la caracterización sociolingüística de la comunidad de Villa María.

Caracterización psicolingüística

La caracterización psicolingüística es una herramienta pedagógica; por ello, el GC o la persona identificada no podrá realizarla. De esta manera, en el modo no presencial, la/el docente se organiza según estas posibilidades: i) comunidades con conectividad, especialmente celular (FCL y RCL), y ii) centros poblados urbanos con conectividad (EIB Urbana).

Se deben seguir estos pasos:

Paso 1: El directivo o la/el docente se contacta con el jefe o los directivos de la comunidad o con la Apafa para tener el aval de las autoridades y requerir el número de los celulares de las familias.

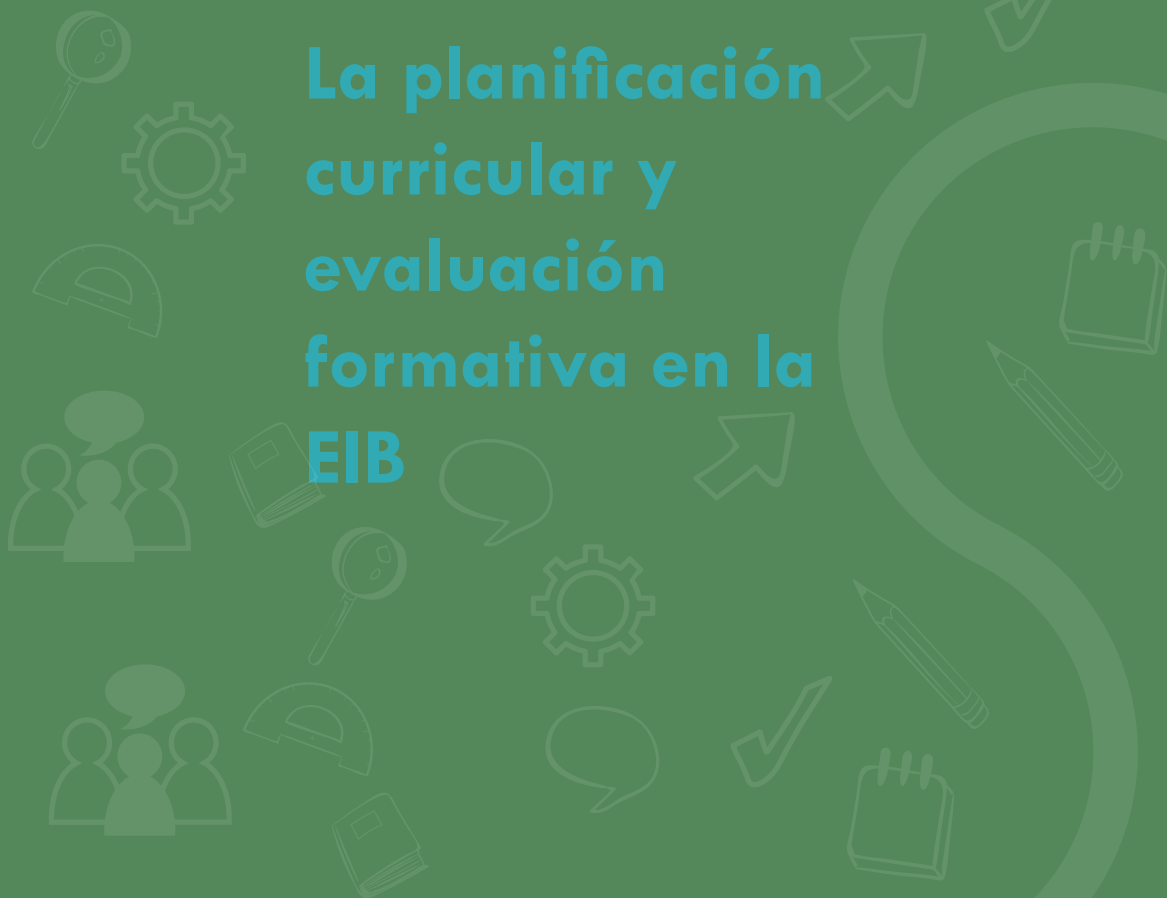
Paso 2: La/el docente de aula se comunica por celular con cada uno de sus estudiantes y aplica la ficha 1 y la ficha 2 de la caracterización psicolingüística, de acuerdo con las sugerencias y recomendaciones que se señalan en el punto 2.2.2.

Paso 3: La/el docente consolida los resultados del nivel de dominio de las lenguas de sus estudiantes a partir de las fichas aplicadas.

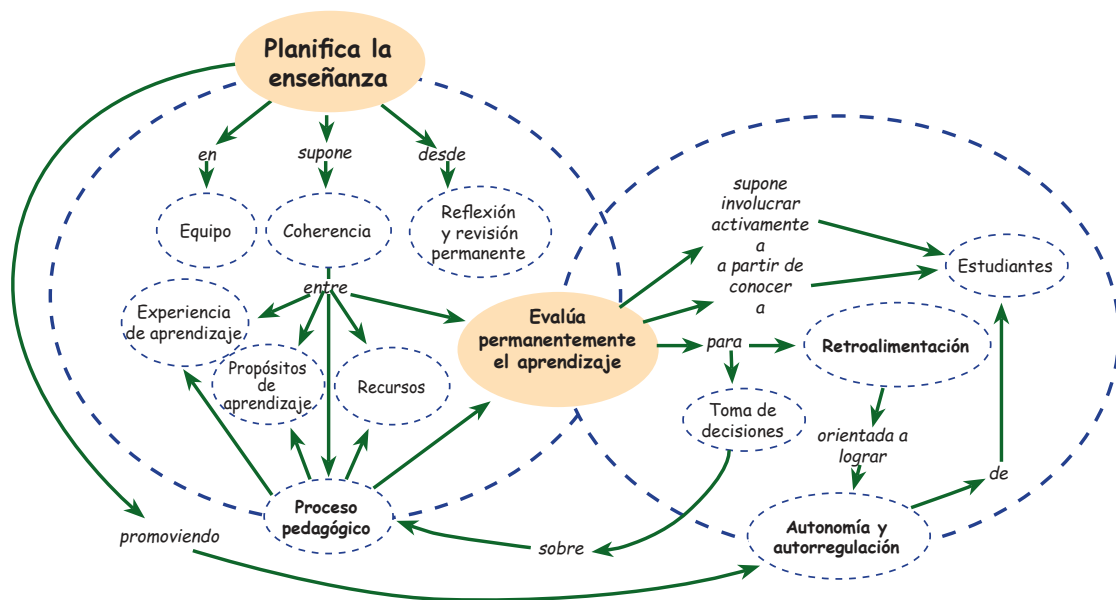
En el caso de las comunidades y los centros poblados que no tengan conectividad, la caracterización psicolingüística será desarrollada cuando se encuentren en el modo presencial.

PARTE III

La planificación
curricular y
evaluación
formativa en la
EIB



3.1 ¿Qué es planificar y evaluar desde el enfoque por competencias?



Tal como se observa en el gráfico, planificar la enseñanza y evaluar el aprendizaje son procesos complementarios que necesitan ser pensados simultáneamente y que, dentro de un enfoque por competencias, van “de la mano”, ya que el mismo proceso de aprender produce evidencias sobre lo que cada estudiante está aprendiendo y, por lo tanto, los docentes debemos planificar experiencias de aprendizajes que permitan darnos cuenta dónde están, respecto a la o las competencias involucradas, nuestros estudiantes en cada momento (Ravela, Picaroni, & Loureiro, 2017).

En un enfoque por competencias, el punto de partida para la planificación curricular y evaluación formativa es la **realidad**⁷, pues es a partir del conocimiento y reflexión sobre esta, que se identifican situaciones significativas para propiciar experiencias de aprendizaje que sean situadas según el contexto y los intereses de las/los estudiantes.

7. Conocer la realidad implica identificar las características socioculturales y lingüísticas de la comunidad y reflexionar sobre las potencialidades y los problemas que día a día desafían a las familias y a las/los estudiantes.

El hilo conductor para planificar y evaluar formativamente son las competencias, pues para planificar experiencias de aprendizaje es necesario conocer profundamente las competencias del currículo desde una perspectiva intercultural. Sin conocimiento y reflexión de lo que supone el progreso en el desarrollo de las competencias, no es posible imaginar o prever actividades de aprendizaje que ayuden a las/los estudiantes a construir de manera progresiva los recursos para poder actuar en la realidad.

Por ello, se hace indispensable recurrir a los estándares. Esto no busca homogeneizar a las/los estudiantes planteando un único e inequívoco camino o ruta para avanzar en el **actuar competente**. Los estándares son referentes que guían los aprendizajes (una secuencia que muchas o muchos de las/los estudiantes podrían seguir) y si han sido bien elaborados, funcionan como herramienta para reflexionar sobre cómo ayudarlas o ayudarlos a plantearse metas de aprendizaje reales con base en el lugar donde se encuentran y en lo que supondría avanzar al siguiente escalón; así como, definir mejor nuestra mediación e intervención como profesoras o profesores.

Tener un conocimiento profundo de las competencias nos permitirá graduar, de acuerdo con la complejidad intrínseca de la construcción del conocimiento, cada proceso de aprendizaje (Díaz-Barriga, 2011).

Toda planificación curricular...

- Es una hipótesis de trabajo que tiene por finalidad el desarrollo de competencias y saberes locales en las/los estudiantes.
- Va de la mano con la evaluación formativa.
- Es flexible, porque es factible de modificar según las necesidades de las/los estudiantes.
- Se convierte en una herramienta de la profesora o el profesor, que debe ser compartida con las/los estudiantes.
- Se valida en la práctica.

3.2 ¿Qué considerar para planificar con enfoque intercultural?



- ✓ El Currículo Nacional de la Educación Básica.
- ✓ La organización del calendario comunal para la forma de atención de FCL y RCL.
- ✓ La sistematización de los problemas de impacto local y global.
- ✓ La organización del registro cultural e histórico para la forma de atención de EIB en ámbitos urbanos.
- ✓ Los resultados de la caracterización sociolingüística.
- ✓ Los resultados de la caracterización psicolingüística.
- ✓ Los resultados de las necesidades y los intereses de aprendizaje de las/los estudiantes.
- ✓ Los enfoques del currículo.
- ✓ Los procesos del diálogo de saberes.
- ✓ Recursos y materiales educativos en lengua originaria y castellano.

3.3 ¿Con qué tipos de planificación contamos?

3.3.1 Planificación a largo plazo

La planificación curricular a largo plazo consiste en organizar de manera general las situaciones significativas del año escolar para desarrollar y evaluar las competencias y alcanzar los niveles esperados de los estándares. (Adaptado del Programa Curricular de Educación Primaria, p. 33).

Las situaciones significativas permitirán identificar las competencias en las que se pondrá énfasis en cada mes o bimestre, sin dejar de movilizar todas aquellas que se requieren con relación a la situación significativa.

3.3.1.1 ¿Cómo organizamos y distribuimos las competencias a ser evaluadas en el ciclo anual?

1. Revisamos:

- La organización del calendario comunal para la forma de atención de FCL y RCL.
- La sistematización de los problemas de impacto local y global.
- La organización del registro cultural e histórico para la forma de atención de EIB en ámbitos urbanos.
- Los resultados de las necesidades y los intereses de aprendizaje de las/los estudiantes.

2. Definimos el nombre de la situación significativa retadora, compleja, cuyo abordaje o solución movilice las competencias y los saberes locales.

Ejemplo de la organización del calendario comunal para la forma de atención de FCL y RCL.

Actividades socioproductivas	Problema relacionado con la actividad priorizada	Nombre de la situación significativa
La pesca	Contaminación por uso de insecticidas y por la basura que se arroja en el río.	<i>Efectos en la salud, la vida del agua y del ambiente por el uso de insecticidas y los desechos de basura en el río.</i>

3. Distribuimos las competencias a ser evaluadas

La planificación a largo plazo de castellano como segunda lengua o la lengua originaria como segunda lengua, según sea la forma de atención del MSEIB, es elaborada de manera independiente o articulada a la situación problema, y orientada al desarrollo de competencias establecidas en el currículo vigente.

Área	COMPETENCIAS	I BIMESTRE	
		Efectos en la salud, la vida del agua y del ambiente por el uso de insecticidas y los desechos de basura en el río	XXX
PERSONAL SOCIAL	Construye su identidad.	X	
	Convive y participa democráticamente.	X	
	Construye interpretaciones históricas.		
	Gestiona responsablemente el ambiente y el espacio.	X	
	Gestiona responsablemente los recursos económicos.		
EDUCACIÓN RELIGIOSA	Construye su identidad como persona humana, amada por Dios, digna, libre y trascendente		
	Asume la experiencia del encuentro personal y comunitario con Dios.		

Área	COMPETENCIAS	I BIMESTRE	
		Efectos en la salud, la vida del agua y del ambiente por el uso de insecticidas y los desechos de basura en el río	XXX
EDUCACIÓN FÍSICA	Se desenvuelve de manera autónoma a través de su motricidad.		
	Asume una vida saludable.	X	
	Interactúa a través de sus habilidades sociomotrices.		
COMUNICACIÓN	Se comunica oralmente en lengua materna.	X	
	Lee diversos tipos de textos escritos.	X	
	Escribe diversos tipos de textos.	X	
ARTE Y CULTURA	Aprecia de manera crítica manifestaciones artístico-culturales.		
	Crea proyectos desde los lenguajes artísticos.		
CASTELLANO COMO SEGUNDA LENGUA	Se comunica oralmente en castellano como segunda lengua.		
	Lee diversos tipos de textos escritos en castellano como segunda lengua.		
	Escribe diversos tipos de textos castellano como segunda lengua.		
INGLÉS	Se comunica oralmente en inglés como lengua extranjera.		
	Lee diversos tipos de textos en inglés como lengua extranjera.		
	Escribe diversos tipos de textos inglés como lengua extranjera.		
MATEMÁTICA	Resuelve problemas de cantidad.		
	Resuelve problemas de regularidad, equivalencia y cambio.		
	Resuelve problemas de movimiento, forma y localización.		
	Resuelve problemas de gestión de datos e incertidumbre		
CIENCIA Y TECNOLOGÍA	Indaga mediante métodos científicos para construir sus conocimientos.		
	Explica el mundo físico basándose en conocimientos sobre los seres vivos, materia y energía, biodiversidad, Tierra y universo.		
	Diseña y construye soluciones tecnológicas para resolver problemas de su entorno.		
TRANSVERSALES	Se desenvuelve en entornos virtuales generados por las TIC.		
	Gestiona su aprendizaje.	X	



Las situaciones significativas definidas para cada mes no siempre van a desarrollarse en un mes exacto, quizás algunas puedan ir cambiando según la realidad; por ello, es necesario recordar que es una planificación flexible y modificable.

La planificación a largo plazo también puede ser elaborada en comunidad de aprendizaje de profesoras y profesores a nivel institucional o de la Red Educativa Rural.



3.3.2 Planificación a mediano plazo

Es la organización curricular planteada en torno a la planificación de largo plazo y la puesta en marcha de la situación significativa real o verosímil que demanda el desarrollo de las competencias en las/los estudiantes. Su duración está en función de la naturaleza y complejidad de la situación, y las características y los niveles de desarrollo de dichas competencias en las/los estudiantes.

La planificación a mediano plazo es elaborada por la profesora o el profesor con la participación de las/los estudiantes **respondiendo a la vinculación de la situación significativa, los propósitos de aprendizaje, los criterios de evaluación** (las evidencias de aprendizajes y los instrumentos para su valoración) **y las actividades a desarrollarse en el tiempo previsto.**

También, prevé la participación concertada de otros actores de la comunidad educativa, conocedoras, conocedores, sabias y sabios, en las actividades que requieren de su aporte a fin de concretar el **diálogo de saberes**, el uso de los diferentes espacios de aprendizaje dentro y fuera de la institución educativa, los recursos materiales educativos que serán usados en el desarrollo y la retroalimentación con base en criterios claros y compartidos.

3.3.2.1 El diálogo de saberes y sus procesos pedagógicos

El diálogo de saberes es el proceso de interrelación dinámica y enriquecedora entre sistemas de saberes y conocimientos de diferentes tradiciones culturales.

Es un componente de la pedagogía intercultural, se sustenta en el enfoque intercultural del Currículo Nacional de Educación Básica.

Genera condiciones para visibilizar diferentes conocimientos, sensibilidades, sistemas de valores, visiones de la realidad, relaciones con el entorno social y natural, y formas de construir y transmitir aprendizajes.

¿Qué procesos implica el diálogo de saberes?

Profundización de los saberes y visiones del pueblo originario de las/los estudiantes.

Comparación o reconocimiento de semejanzas y diferencias entre los saberes y conocimientos o la visión del pueblo originario con otras tradiciones culturales, incluida la ciencia.

Planteamiento de alternativas frente a problemas y necesidades locales y globales considerando los aportes de la tradición cultural de las/los estudiantes y otras tradiciones culturales, incluida la ciencia.

¿Cómo abordar el diálogo de saberes en las experiencias de aprendizaje?

Desde la escuela el diálogo de saberes se aborda de manera planificada, equitativa y permanente, y permite responder a potencialidades, problemáticas y desafíos locales y globales desde el reconocimiento de la existencia de más de una forma válida de acceder a los conocimientos y la comprensión de la realidad para interactuar con ella.

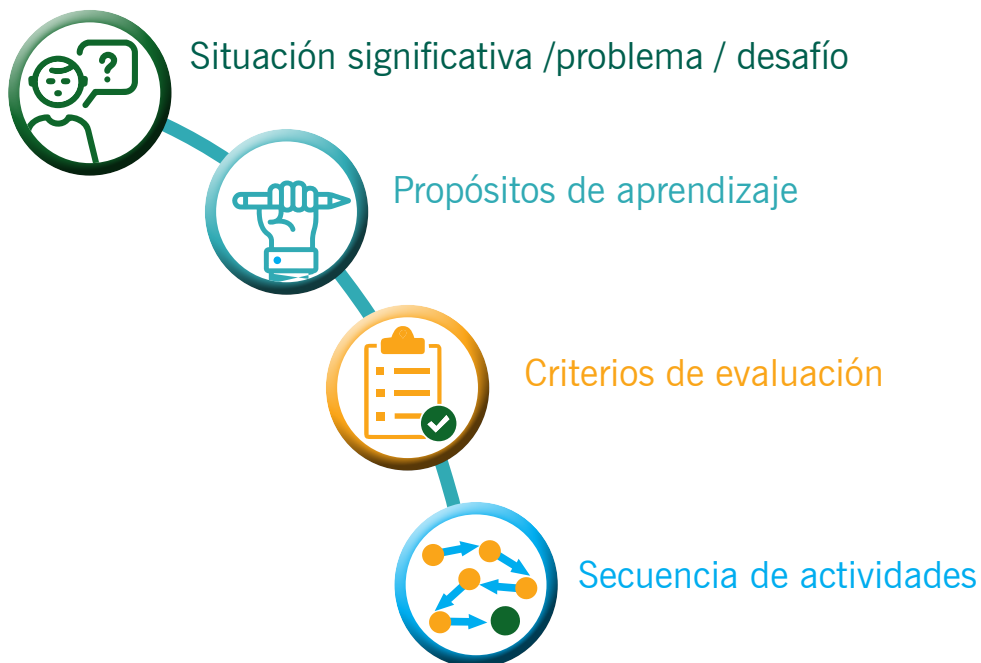
Este proceso genera la creación de un nuevo espacio de conocimiento tanto a nivel individual como colectivo, resultado de la dinámica de encuentro entre diversas tradiciones culturales.

Los procesos para el diálogo de saberes se incorporan desde la planificación a mediano plazo (experiencias de aprendizaje), al plantear las preguntas retadoras de la situación significativa, en el producto que se espera alcanzar y en la previsión de la secuencia de actividades.

La experiencia de aprendizaje es el conjunto de actividades que conducen a las/los estudiantes a enfrentar una situación, un desafío o problema complejo. Se desarrollan en etapas sucesivas y, por lo tanto, se pueden extender a varias sesiones de aprendizaje. Estas actividades son potentes –desarrollan pensamiento complejo y sistémico–, consistentes y coherentes –deben tener interdependencia entre sí y una secuencia lógica–. Estas actividades, para ser consideradas auténticas, deben hacer referencia directa a contextos reales o simulados y, si es posible, realizarse en dichos contextos (NT. de evaluación. RVM N°094-2020-MINEDU).

Una experiencia de aprendizaje puede planificarse como unidades y proyectos de aprendizaje, estudio de casos, proyectos basados en problemas y otras formas de planificación. Debe ser planificada por las profesoras y los profesores, y planteada en acuerdo con las/los estudiantes. Incluso, ellas y ellos pueden plantear de manera autónoma las actividades para enfrentar el desafío.

Para que la planificación a mediano plazo sea una experiencia de aprendizaje, debe presentar los siguientes aspectos (procesos).





Situación significativa / problema / desafío

Entendemos por situación significativa a un problema o un desafío diseñado por las profesoras y los profesores con una intención pedagógica. Esta se caracteriza por despertar inquietud, curiosidad e interés por parte de las/los estudiantes, lo que requiere que esté directamente relacionada con sus contextos, intereses y necesidades. Solo así podría representar un desafío y motivarlos a poner en juego todas sus capacidades. Se les llama “significativas” no porque posean un significado importante en sí mismas para la profesora o el profesor,, sino porque las/los estudiantes logran encontrarles sentido (CNEB, p. 179).

La descripción de la situación significativa / problema / desafío, debe considerar las siguientes características:

- Debe ser real o cercana a la realidad, factible de realizarla desde la escuela y adecuada a la edad y las características de las/los estudiantes.
- Debe generar interés y disposición para aprender, en tanto su resolución se perciba útil e importante para la/el estudiante; por tanto, debe ser suficientemente novedosa y tener sentido para ellas y ellos.
- Debe plantear un problema, desafío o reto complejo a resolver que permitirá la movilización, integración y el desarrollo de las competencias y los recursos.
- Debe proponer el producto que deberán realizar/elaborar las/los estudiantes para resolver el problema, desafío o reto, esto permitirá obtener evidencias acerca del nivel de desarrollo de las competencias.
- Debe establecer roles y audiencia o destinatario para que las/los estudiantes actúen como si estuvieran en el mundo real.
- Debe plantear una tarea abierta realizable en el tiempo y brindar la posibilidad de resolverla de distintas maneras o de obtener más de una respuesta, así como también ofrecer la posibilidad de generar soluciones originales.

Las situaciones significativas para las instituciones educativas EIB pueden tener diversas entradas:

- a) El problema o reto a resolver directamente vinculado a la actividad socioproductiva.
- b) El problema o reto a resolver no es parte de la actividad socioproductiva, pero está vinculado a su ámbito local y su resolución requiere de los saberes locales.
- c) El problema o reto a resolver es de otro ámbito (regional, nacional, internacional), pero influye en la vida de la comunidad; para su resolución, se pueden considerar los aportes del saber local.

En todos los casos, al plantear la secuencia de actividades se deben tener en cuenta los **procesos del diálogo de saberes** (profundización, comparación y alternativas de solución).

Ejemplo de una situación significativa referida al punto “a”.

Uso de insecticidas en la pesca

Estimadas y estimados estudiantes, como ustedes ya saben, la pesca es considerada una de las principales fuentes de nuestra alimentación. En los tipos de pesca en los que hemos participado y la visita que hicimos al río observamos diferentes formas o prácticas de pescar de nuestros vecinos de la comunidad. Nos llamó más la atención el uso del barbasco: una vez que lo ponen en el río, gran cantidad de peces mueren. Los que fueron de pesca empezaron a recoger todo lo que podían, pero gran cantidad de peces muertos se los llevó el río. Algunos vecinos nos comentaron que para pescar usan también la dinamita. Además, en la visita vimos que la mayoría de las prácticas de pesca son masivas, participan casi toda la comunidad y otros vecinos. Ahora que el Estado decretó la emergencia sanitaria por el COVID-19, nos recomienda que nos mantengamos mínimo a un metro de distancia como prevención ante esta enfermedad.

A partir de la situación descrita, tenemos una misión: comunicar a las familias y a la comunidad en general los efectos que ocasionan en la vida, en el agua y en el ambiente el uso de productos como el barbasco y la dinamita en la pesca, así como presentar alternativas frente a esta situación. Para cumplir nuestra misión, nos planteamos el siguiente reto.

¿Cuáles son los efectos del uso del barbasco y la dinamita en las aguas del río, en la vida de los animales y en nuestra salud? ¿Cómo podemos comunicar a las familias y la comunidad los efectos nocivos de esta práctica y qué alternativas podemos recomendar considerando la situación actual de la emergencia nacional?

Nuestra tarea culminará con la presentación de infografías (6.º grado) trípticos (5.º grado), volantes (4.º grado) y carteles (3.º); para dar a conocer a los padres de familia y la comunidad los efectos en la vida del agua, en la vida de los animales, nuestra salud y el ambiente del uso del barbasco y la dinamita en la pesca.



Propósitos de aprendizaje

Los propósitos de aprendizaje se refieren a aquello que explícitamente se quiere lograr o fomentar, a partir de una experiencia de aprendizaje planificada por profesoras, profesores o mediadores. Se relacionan tanto con la situación a

enfrentar como con las competencias a desarrollar de manera explícita (NT. RVM N°-094-2020-MINEDU).

El objeto de evaluación son las competencias del CNEB, que se evalúan mediante criterios, niveles de logro, así como técnicas e instrumentos que recogen información para tomar decisiones que retroalimenten al estudiante y a los propios procesos pedagógicos. (CNEB, p. 179)

En una experiencia de aprendizaje es común desarrollar de manera implícita muchas otras competencias (por ejemplo, las comunicativas), **pero en los propósitos** se señalan las que se evaluarán de manera explícita.

Los propósitos de aprendizaje tienen las siguientes características:

- Están redactados para la comprensión de las/los estudiantes (no deben ser copiados y pegados de las competencias y sus capacidades, estándares y desempeños).
- Su redacción implica relacionar la situación significativa a enfrentar y las competencias a desarrollar de manera explícita, así como los saberes de las culturas locales.
- Se definen a partir de las características y del nivel de desarrollo de las competencias en el que se encuentran las/los estudiantes. Sobre la base de ello, la profesora o el profesor, teniendo como referente lo descrito en los distintos niveles de los estándares de aprendizaje, deberá determinar los propósitos de aprendizaje con relación al nivel que espera que alcancen las/los estudiantes.

Ejemplo de propósitos de aprendizaje redactados de manera continua (holística) (*vinculación de todas las competencias a evaluar – situación*).

Escribir textos informativos: infografía (6.º grado), trípticos (5.º grado), volantes (4.º grado) y carteles (3.º grado), sobre los efectos en la vida del agua, la vida de los animales, la salud de las personas, el ambiente y otros seres, por el uso indiscriminado de sustancias nocivas (barbasco, dinamita). Para ello buscaremos información en distintas fuentes orales de la comunidad e información bibliográfica; y a partir de allí, plantearemos alternativas para contribuir en la mejora de la situación problemática identificada, tomando en cuenta los saberes de nuestra tradición cultural y de otras culturas.

Ejemplo de propósitos de aprendizaje redactados por cada competencia a evaluar *(vinculación competencia a evaluar – situación)*.

Escribir textos informativos: infografía (6.º grado) trípticos (5.º grado), volantes (4.º grado) y carteles (3.º grado), sobre los efectos en la vida del agua, la vida de los animales, la salud de las personas, el ambiente y otros seres, por el uso indiscriminado de sustancias nocivas (barbasco, dinamita).

Explicaremos sobre los efectos en la vida del agua, la salud y el ambiente por el uso de productos dañinos que contaminan, a partir de información recogida de fuentes orales de su comunidad e información bibliográfica. Propondremos alternativas para contribuir en la mejora de la situación problemática identificada, tomando en cuenta los saberes de nuestra tradición cultural y de otras culturas.



Criterios de evaluación

Los criterios son el referente específico para el juicio de valor. Describen las características o cualidades de aquello que se quiere valorar y que deben demostrar o evidenciar las/los estudiantes en sus actuaciones ante una situación en un contexto determinado. Asimismo, sirven para contrastar y valorar el nivel de desarrollo de las competencias.

Los criterios de evaluación deben ser comunicados, discutidos y acordados con las/los estudiantes, antes de emprender la actividad, ya que eso permite que se enfoquen por períodos de tiempo más largos en su aprendizaje, se sientan más motivados y activos en su aprendizaje, y sean capaces de asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje.

Además, el Currículo Nacional de la Educación Básica señala que la comunicación de los criterios deberá ser diferenciada de acuerdo a la edad de las/los estudiantes y puede ir acompañada de ejemplos de producciones que den cuenta del nivel de logro esperado.

¿Cómo se elaboran los criterios de evaluación?

Para la elaboración de los criterios de evaluación, se requiere de la comprensión del enfoque por competencias, enfoque formativo de evaluación, enfoques de las áreas, enfoques transversales; así como las competencias y sus capacidades, estándares y desempeños, y los saberes locales.

Al elaborar los criterios de evaluación, es necesario considerar lo siguiente:

- Deben elaborarse a partir de las competencias del CNEB y sus estándares, y estos deben ajustarse a la situación significativa (con el desafío) a enfrentar.
- Deben formularse en un lenguaje simple y de fácil comprensión para las/los estudiantes.
- Deben vincularse con los propósitos de aprendizaje y productos.
- Pueden incluir procesos, estrategias y recursos que contribuyan al desarrollo de una competencia.

Ejemplo de criterios de evaluación redactados de manera continua (holística) (*vinculados a las capacidades de la competencia a evaluar*).

Escribe volantes y carteles sobre la situación problemática de la pesca y sus efectos en la vida del agua, de su vida y del ambiente; para ello, organiza la información sobre los tipos de pesca y sus efectos en párrafos, usando recursos ortográficos y conectores que ayudan a que su texto se entienda mejor. Revisa la organización y la relación de las ideas en el texto, así como el uso del lenguaje para producir efectos en el lector.

Ejemplo de criterios de evaluación redactados por cada capacidad de la competencia a evaluar.

- Escribe volantes y carteles sobre la situación problemática de la pesca y sus efectos en la vida del agua, de su vida y del ambiente.
- Organiza la información sobre los tipos de pesca y sus efectos en párrafos.
- Utiliza recursos ortográficos y conectores que ayudan a que su texto se entienda mejor.
- Revisa la organización y la relación de las ideas en el texto, así como el uso del lenguaje para producir efectos en el lector.



Secuencia de actividades

La secuencia de actividades conduce a las/los estudiantes al logro de los propósitos de aprendizaje y están vinculadas a la situación significativa. En ese proceso, las niñas, los niños y los adolescentes enfrentan la situación, el desafío o el problema en contextos reales.

Al elaborar la secuencia de actividades de la experiencia de aprendizaje, se debe tener en cuenta lo siguiente:

- Las actividades de aprendizaje se desarrollan en etapas sucesivas y, por lo tanto, se extienden a varias sesiones de aprendizaje.

- Se considera el desarrollo de la vivenciación de la actividad socioproductiva del calendario comunal. La vivenciación se realiza en los tiempos y escenarios reales de la actividad, y la conducen las sabias, los sabios, las conocedoras y los conocedores de la comunidad sin intervención de la profesora o el profesor.
- Las actividades desarrollan el pensamiento complejo y sistémico consistentes y coherentes, ya que deben tener interdependencia entre sí y una secuencia lógica.
- Las actividades desarrollan los procesos del diálogo de saberes: **la profundización de saberes, la comparación o el reconocimiento de semejanzas de distintos conocimientos y saberes, y el planteamiento de alternativas a problemas considerando los aportes de la propia cultura y de otras.**
- Las actividades conllevan que las/los estudiantes pongan sus competencias en acción de manera intencional y estratégica, movilizandocombinadamente e integrando sus capacidades.
- Las actividades son planificadas por las profesoras y los profesores, pero también pueden ser planteadas en acuerdo con las/los estudiantes. Incluso, ellas y ellos pueden proponer de manera autónoma las actividades para enfrentar el desafío.
- Requerir que las/los estudiantes pongan en juego variadas acciones del repertorio de estrategias: investigar, ensayar distintas soluciones, consultar variedad de recursos, practicar, probar distintas alternativas, realizar ajustes y volver sobre sus producciones preliminares para refinarlas.
- Las actividades brindan oportunidades para que las/los estudiantes tomen posición, hagan cuestionamientos, argumenten y analicen la realidad desde múltiples dimensiones.
- Permitir que las/los estudiantes resuelvan el problema o desafío, monitoreando y ajustando su actuación.

- Ofrecer oportunidades para que las/los estudiantes realicen procesos de reflexión sobre su aprendizaje (metacognición) de manera permanente.
- Prever un momento para compartir y clarificar los propósitos de aprendizaje y criterios de evaluación con las/los estudiantes.
- El aprendizaje se desarrolla en contextos colaborativos, así como también de manera individual, tal como ocurre en la vida real. (Pedro Ravela y ...p. 112)
- Especificar momentos para la heteroevaluación, autoevaluación y/o coevaluación de las/los estudiantes.
- Prever la participación concertada de los actores de la comunidad educativa, concedoras, concedores, sabias y sabios, en las actividades que requieren de su aporte, a fin de concretar el diálogo de saberes, el uso de los diferentes espacios de aprendizaje dentro y fuera de la institución educativa, los recursos materiales educativos que serán usados en el desarrollo y la retroalimentación con base en criterios claros y compartidos.

Ejemplo de secuencia de actividades.

Elaboramos un cuestionario para entrevistar a nuestros abuelos y abuelas o sabias y sabios.

- Realizamos la entrevista y sistematizamos la información recogida.
- Elaboramos cuadros comparativos sobre las prácticas de pesca que afectan la vida del agua y la de los seres humanos de nuestra localidad y de otros contextos.
- Participamos de la actividad cumpliendo las normas de convivencia.
- Sistematizamos la actividad de pesca que realizamos junto con nuestros padres.
- Elaboramos una encuesta sobre la contaminación de los ríos y del ambiente.

- Sistematizamos los datos de la encuesta sobre la contaminación de los ríos y del ambiente.
- Elaboramos fichas resúmenes de los efectos que ocasiona el consumo de peces contaminados y las aguas contaminadas en la salud de las personas.
- Valoramos nuestros avances con relación a los criterios de evaluación (autoevaluación).
- Elaboramos organizadores visuales de alternativas preventivas para cuidar el ambiente, la salud y la vida del agua.
- Escribimos los textos para presentarlos a la profesora o al profesor como producto de la experiencia de aprendizaje.
- Colaboramos en la revisión de los textos escritos (coevaluación).
- Nos organizamos para comunicar a las familias y la comunidad nuestros hallazgos.
- Desarrollamos la reunión con las familias.

En las escuelas unidocentes y aulas multigrado se elaborará una sola experiencia de aprendizaje para todos los grados. El tratamiento diferenciado para cada grado o ciclo se planteará en la previsión de los productos esperados, criterios de evaluación y en tareas diferenciadas de las actividades.

¿Cuáles son los instrumentos para evaluar el desarrollo de competencias en las/los estudiantes en una experiencia de aprendizaje?

Los instrumentos que ofrecen retroalimentación son: listas de cotejo, instrumentos de seguimiento del desarrollo y aprendizaje de las/los estudiantes, rúbricas u otros. Se construyen a partir de criterios de evaluación establecidos en la experiencia de aprendizaje. Uno de los instrumentos que valora el desempeño competente en progresión es la rúbrica, por tanto, en esta guía se pondrá mayor énfasis en su elaboración y uso.

La rúbrica de evaluación es una matriz elaborada por la profesora o el profesor, que contiene los criterios de evaluación correspondientes a distintos niveles de logro, de tal manera que permita una valoración de las actuaciones de las/los estudiantes con relación al desarrollo de una competencia. Se usa con fines de retroalimentación, para valorar la evidencia y asignar un nivel de logro.

Valorar la evidencia significa contrastar los aprendizajes que demuestra cada estudiante con los criterios establecidos, contenidos en los instrumentos de evaluación, los cuales permitirán identificar el nivel de progreso del aprendizaje con relación a la competencia. (Programa curricular educación primaria, p. 40).

Las rúbricas pueden ser de dos tipos: analíticas, cuando sus criterios describen el nivel de desarrollo de cada capacidad por separado; y holísticas, cuando sus criterios describen el nivel de desarrollo de toda la competencia.