



LA ALFABETIZACIÓN COMO POLÍTICA PÚBLICA

PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA
INCLUSIÓN EN EL SISTEMA EDUCATIVO

José Antonio Urquiza Maggia
Pedro Alipio Vásquez García



José Antonio Urquizo Maggia

Correo: jurquizo@unfv.edu.pe

Perfil: Profesor Asociado de la Facultad de Administración UNFV. Título de Abogado, Máster en Gerencia Pública y Doctor en Administración.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6999-4643>

Afiliación: Universidad Nacional Federico Villarreal.

Pedro Alipio Vásquez García

Correo: pvasquez@unfv.edu.pe

Perfil: Docente Principal a dedicación exclusiva en la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal; Lima –Perú. Bachiller en Educación; Licenciado en Educación, en la Especialidad de Matemática – Física; Magister en docencia universitaria y doctor en Educación, otorgados por la Universidad Federico Villarreal, Lima – Perú.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3746-299X>

Afiliación: Universidad Nacional Federico Villarreal.

**LA ALFABETIZACIÓN COMO
POLÍTICA PÚBLICA PARA
EL FORTALECIMIENTO DE
LA INCLUSIÓN EN
EL SISTEMA EDUCATIVO**

Todas nuestras publicaciones son sometidas a revisión doble-ciego de pares académicos (*Peer Review Double Blinded*).

Esta publicación cuenta con licencia Creative Commons Reconocimiento - NoComercial - SinObraDerivada 3.0 Unported License.



ISBN 978-9942-7162-0-0

© José Antonio Urquiza Maggia
© Pedro Alipio Vásquez García

© Editorial Novo Mundo

www.editorialnovomundo.com

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.10054778>

Queda prohibida la reproducción bajo cualquier modalidad de toda o una parte de esta obra sin autorización expresa del titular de los derechos.

Editado en Ecuador / *Published in Ecuador*

LA ALFABETIZACIÓN COMO POLÍTICA PÚBLICA PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA INCLUSIÓN EN EL SISTEMA EDUCATIVO

**José Antonio Urquizo Maggia
Pedro Alipio Vásquez García**



NOVO MUNDO



Índice

ÍNDICE DE TABLAS	10
ÍNDICE DE FIGURAS	10
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	104

INTRODUCCIÓN	11
---------------------	-----------

CAPÍTULO 1

FACTORES EXTERNOS INVOLUCRADOS EN LA DESIGUALDAD DE UNA EDUCACIÓN	14
1.1. Globalización como proceso de cambios económicos y políticos	16
1.2. Limitaciones en las políticas de diversidad cultural y lingüística	23
1.3. Efectos del centralismo en la educación	26
1.4. Ineficiencia de los programas sociales del Estado	31

CAPÍTULO 2

ALFABETIZACIÓN: FUNDAMENTOS Y POLÍTICAS DESARROLLADAS EN SU FUNCIÓN	33
2.1. ¿Qué implica alfabetizar?	35
2.1.1. Alfabetización mediática	37
2.1.2. Alfabetización informacional	38
2.1.3. Alfabetización académica	39

2.1.4. Alfabetización científica	40
2.1.5. Alfabetización digital	41
2.2. Brechas para alcanzar la alfabetización en Latinoamérica	42
2.3 Alfabetización: directrices y convenios realizados para su promoción	44
2.4 Programas nacionales e internacionales de alfabetización	46
2.5 Planes nacionales de alfabetización	48

CAPÍTULO 3

HACIA LA PROMOCIÓN DE UNA EDUCACIÓN INTEGRAL, INCLUSIVA E INTERCULTURAL EN LOS CENTROS EDUCATIVOS: DISCUSIÓN TEÓRICA Y ESTRATEGIAS PARA SU IMPLEMENTACIÓN	51
--	-----------

3.1. Conceptualización de la educación desde una perspectiva integral e inclusiva	52
3.1.1. Inclusión educativa	53
3.1.2. Educación Integral	55
3.2. Educación integral e inclusiva: barreras que promueven su aplicación	57
3.3. La interculturalidad como herramienta para la educación inclusiva	59
3.4. Políticas relacionadas con la educación integral e inclusiva	64
3.5. Importancia de la educación integral y con inclusión en el mundo de hoy	65

CAPÍTULO 4

IMPULSO DEL PROGRAMA NACIONAL DE ALFABETIZACIÓN POR LOS INSTITUTOS SUPERIORES PEDAGÓGICOS DE LA REGIÓN AYACUCHO	68
--	-----------

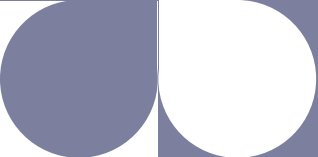
4.1 Objetivos de la investigación	68
4.1.1. Objetivo general	68
4.1.2. Objetivos específicos	69
4.2 Hipótesis general y subhipótesis	69
4.2.1. Hipótesis general	69
4.2.2. Subhipótesis	72
4.3 Metodología	75
4.3.1. Tipo de investigación	75
4.3.2. Nivel de investigación	76
4.3.3. Universo de la investigación	76
4.4 Población	77
4.5 Muestra	77
4.6 Técnicas de recolección de datos	78
4.7 Resultados	79
4.7.1. Tratamiento de los datos	79
4.7.2. Contrastación y verificación de la hipótesis	79
4.7.3. Incumplimiento en las políticas de atención para reducir los índices de analfabetismo	80
4.7.4. Restricciones en la asignación del presupuesto para la alfabetización	81
4.7.5. Limitaciones para la investigación y diagnóstico de las reales necesidades educativas	82
4.7.6. Empirismos normativos para la participación de los institutos superiores pedagógicos en el programa nacional de alfabetización	82
4.7.7. Deficiencias de la formación docente en la educación de adultos/educación andragógica en los I.S.P.	83
4.7.8. Discordancias normativas en la atención de la población bilingüe y nativa	84
4.8 Propuesta del proyecto de emergencia para la participación pedagógica en el programa de alfabetización del departamento de Ayacucho para el 2006	84

4.8.1. Objetivos generales	84
4.8.2. Objetivos específicos	85
4.8.3. Características	86
4.8.4. Coordinación	86
4.8.5. Organización	87
4.8.6. Los comités de alfabetización	88

CAPÍTULO 5

**CONSIDERACIONES FINALES: LIMITACIONES PARA
UNA EDUCACIÓN EQUITATIVA, INTEGRAL E INCLUSIVA,
Y LA PROMOCIÓN DE LOS PROGRAMAS DE ALFABETIZACIÓN
POR LOS INSTITUTOS SUPERIORES PEDAGÓGICOS**

99



ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. <i>Porcentajes de prácticas alfabetizadoras en función del tipo de familia</i>	34
Tabla 2. <i>Lenguas de los pueblos indígenas u originarios del Perú</i>	61
Tabla 3. <i>Estructura básica de la matriz para plantear las subhipótesis y la hipótesis global</i>	70
Tabla 4. <i>Dirección de Gestión Pedagógica</i>	77
Tabla 5. <i>Dirección de UGEL</i>	77
Tabla 6. <i>Institutos Superiores Pedagógicos</i>	77



ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. <i>Articulación de la Visión y Propósitos del Proyecto Educativo Nacional al 2036</i>	49
Figura 2. <i>Articulación de la Visión y Propósitos del Proyecto Educativo Nacional al 2036</i>	67
Figura 3. <i>Organigrama estructural del proyecto de participación de los Institutos Superiores Pedagógicos en el Programa de Alfabetización del departamento de Ayacucho</i>	87



INTRODUCCIÓN

El Perú es un país con una gran deficiencia en el sistema educativo, debido a la falta de descentralización de este sector en las regiones más alejadas de la capital y la baja calidad de la enseñanza pública en las zonas rurales. De acuerdo a la investigación de Cuenca y Urrutia (2018), las y los estudiantes de las escuelas rurales presentan un gran avance en sus competencias lectoras; sin embargo, las grandes brechas de desigualdad social y discriminación aún se encuentran presentes y ocasionan el estancamiento de la educación. Asimismo, comentan que las y los jóvenes que viven en el interior del país tienen menos oportunidades de acceder a una educación superior que las y los que viven en zonas urbanas.

Dicho lo anterior, existen diferentes factores que continúan abriendo las brechas de desigualdad en la educación, tales como el nivel socioeconómico, el analfabetismo, la marginación lingüística, la exclusión por tener identidades culturales o de género diversas, discriminación étnica o racial, la segregación por tener habilidades especiales, entre otros. Por ello, en el marco de la reducción de las brechas de desigualdad, se implementó la noción de educación inclusiva, la cual está orientada a la descentralización y democratización real de la educación gratuita y de calidad para el reconocimiento de las diversidades y la construcción de una sociedad justa, igualitaria, equitativa, tolerante y plural.

En el caso específico de la pluriculturalidad en el Perú, una de las estrategias que se efectuó fue la inserción de la educación intercultural bilingüe, donde se busca la coexistencia y



retroalimentación entre la lengua materna y originaria de las poblaciones indígenas y el castellano; de esta forma, se conservará el patrimonio lingüístico del país y la identidad cultural y personal de la ciudadanía (García-Segura, 2019). No obstante, aún se evidencia un camino extenso para lograr su inclusión real en el sistema educativo y en la sociedad que los ha relegado y marginado por tantas décadas.

El Perú es un país con una gran deficiencia en el sistema educativo, debido a la falta de descentralización de este sector en las regiones más alejadas de la capital y la baja calidad de la enseñanza pública en las zonas rurales. De acuerdo a la investigación de Cuenca y Urrutia (2018), las y los estudiantes de las escuelas rurales presentan un gran avance en sus competencias lectoras; sin embargo, las grandes brechas de desigualdad social y discriminación aún se encuentran presentes y ocasionan el estancamiento de la educación. Asimismo, comentan que las y los jóvenes que viven en el interior del país tienen menos oportunidades de acceder a una educación superior que las y los que viven en zonas urbanas.

Dicho lo anterior, existen diferentes factores que continúan abriendo las brechas de desigualdad en la educación, tales como el nivel socioeconómico, el analfabetismo, la marginación lingüística, la exclusión por tener identidades culturales o de género diversas, discriminación étnica o racial, la segregación por tener habilidades especiales, entre otros. Por ello, en el marco de la reducción de las brechas de desigualdad, se implementó la noción de educación inclusiva, la cual está orientada a la descentralización y democratización real de la educación gratuita y de calidad para el reconocimiento de las diversidades y la construcción de una sociedad justa, igualitaria, equitativa, tolerante y plural.



En el caso específico de la pluriculturalidad en el Perú, una de las estrategias que se efectuó fue la inserción de la educación intercultural bilingüe, donde se busca la coexistencia y retroalimentación entre la lengua materna y originaria de las poblaciones indígenas y el castellano; de esta forma, se conservará el patrimonio lingüístico del país y la identidad cultural y personal de la ciudadanía (García-Segura, 2019). No obstante, aún se evidencia un camino extenso para lograr su inclusión real en el sistema educativo y en la sociedad que los ha relegado y marginado por tantas décadas.

Asimismo, esto último está vinculado con la presencia del analfabetismo en el Perú. Este proceso es consecuencia de la desigualdad y discriminación social y cultural latente en la sociedad peruana, debido a la inconstancia en las políticas estatales. El analfabetismo es una problemática que debe ser erradicada, porque desencadena pobreza, marginación y exclusión en las poblaciones más vulnerables y alejadas (García-Segura, 2017). La mayoría de personas analfabetas en el territorio peruano hablan una lengua indígena; por tal motivo, es de vital importancia la implementación de una correcta educación bilingüe con docentes que dominen las lenguas originarias.

En la presente investigación, se ingresa en la discusión sobre la desigualdad en la educación, los factores desencadenantes de este problema y la importancia de solucionarla mediante políticas educativas con enfoque inclusivo e intercultural. Asimismo, se analiza la situación del plan de analfabetismo en la región Ayacucho durante el periodo 2004-2005, ello con el objetivo de comprender las falencias y aciertos del sistema educativo nacional en las zonas rurales frente al analfabetismo y la desigualdad educativa, social, cultural y lingüística.



1

CAPÍTULO

FACTORES EXTERNOS INVOLUCRADOS EN LA DESIGUALDAD DE UNA EDUCACIÓN

La educación es una necesidad requerida por todas las personas sin importar la diversidad cultural, lingüística, sexual, género, neuronal, entre otras. Así, la educación se considera un derecho que debe ser ejercido con equidad e inclusión (Ascolani et al., 2018). En este caso, la problemática se rige en función de las desigualdades encontradas en la aplicación de la educación (Tedesco, 2017). Ante esta situación, se declaró que existen factores que promueven dicha desigualdad, dentro de los cuales se pueden presenciar algunos como los siguientes: globalización desde la perspectiva económica y política, centralismo de la educación, limitaciones en las políticas de diversidad cultural y lingüística y, en consecuencia, la ineficiencia de los programas sociales vinculados con la educación.

Desde esta noción, se percibe que la globalización ha promovido cambios en el sector económico del Estado, lo cual permitió un entrelazamiento con otros ámbitos del desarrollo. En este sentido, se comprende que el aspecto de la globalidad permite el crecimiento de una nación en vínculo con otras áreas como política, educacional, sanitaria, entre otros. La integración de estos campos demostró la interrelación entre cada uno. Cabe indicar que la globalización trabaja en relación con la evolución o transformación de las tecnologías, entendiendo que esta se encuentra en constante cambio (León y Sorhegui,



2004). Asimismo, este aspecto se antepone como un elemento homogeneizador, el cual intenta conformar un único modelo para seguir. De esta manera, se percibe el centralismo en el ejercicio del poder.

El centralismo es un fenómeno que consiste en la concentración de recursos y aportes económicos a un solo sector, el cual es caracterizado por su producción manufacturera (León, 2003). En este contexto, se contempla que la actividad productiva de las regiones es la que delimita la inversión proporcionada. Ante ello, la educación en las regiones que no manifiestan un desarrollo económico superior es invisibilizada en conjunto con sus problemas y necesidades. Por ello, se presencian casos de migración, en los que los ciudadanos y ciudadanas de dichas regiones prefieren introducirse en las localidades donde se promueve un desarrollo económico superior. No obstante, esto no soluciona el problema central: la desigualdad.

Para confrontar estas acciones ligadas a la centralización, diversas políticas son promovidas en función del trabajo del Estado, el cual busca un lazo para conectar y solucionar los problemas y satisfacer las necesidades populares (De Sena, 2020). Sin embargo, en diversas ocasiones las políticas o programas son (re)estructurados debido a las limitaciones encontradas en el funcionamiento. En otros términos, se recalca que dichas políticas o programas no son ejercidas con exactitud, ya que en la praxis siguen evidenciándose situaciones de discriminación y desigualdad, los cuales devienen de un modelo neoliberal. En este sentido, se infiere que la ineficiencia de los programas sociales y políticas públicas es producto de un rezago colonial que considera a la educación como parte del mercado, pues la globalización ha relacionado las áreas en función de la economía de una nación.



1.1. Globalización como proceso de cambios económicos y políticos

De acuerdo con la aparición de la globalización, diversos autores sostuvieron lineamientos diferentes: Marx y Wallerstein señalaron que fue en el siglo XV, Giddens comentó que surgió en el siglo XVIII; mientras que, Roberston indicó que empezó a finales del siglo XIX e inicios del XX. Así como estos, existen otros estudiosos como Permuter que señalaron acontecimientos específicos para indicar el surgimiento de la globalización. No obstante, el término es recién empleado a finales de la década de los sesenta, según destacó Carrillo (2017). Este autor conceptualizó que la globalización hace referencia a los cambios globales atravesados por el mundo en relación con los descubrimientos tecnológicos y de comunicación. De esta manera, este proceso promueve la apertura y ampliación de nuevas relaciones sociales en el mundo; por tanto, las brechas o fronteras son rebasadas para la incidencia de actores en el contexto global. Así, la globalización expresa un vínculo de desarrollo en conjunto con la modernidad.

La aplicación de la globalización es percibida desde la inserción de la revolución industrial. Asimismo, se considera que la globalización es parte de un proceso de descubrimiento, así como el fuego, la agricultura, los metales, la navegación, la máquina de vapor, entre otros. Dada esta percepción, la globalización comparte un desarrollo en conjunto con la historia de la humanidad. En este sentido, la revolución industrial es un componente de trascendencia para la promoción de una globalización; por ejemplo, con la primera revolución se presenció la mecanización en el trabajo, en la segunda se observó la automatización y, por último, en la tercera revolución se explicitó la robotización (Carrillo, 2017). De esta manera, se evidencia la constante evolución e implicancia del proceso de globalización.



A esta actividad no le es lejana la inserción de nuevos conocimientos que se promueven con el avance de las tecnologías, ya que la tercera revolución mantiene un nexo con los cambios tecnológicos y el desarrollo de la información. Ante ello, se concibe la idea de que la sociedad del conocimiento, al manifestar cambios constantes, adopta nuevos comportamientos que inciden en el progreso. Además, los procesos de evolución que fomentan dichos cambios no demuestran dichos cambios en cortos tiempos; es decir, la obtención de resultados y evoluciones son percibidos de manera paulatina.

En relación con lo expuesto, la globalización promueve los cambios relacionados con factores tecnológicos, económicos, políticos, sociales y culturales. Estos se encuentran implicados en el desenvolvimiento interno y externo de las organizaciones. En este sentido, los cambios producidos en las naciones de ingreso superior interfieren en el proceso de crecimiento de otros países, tal es el caso de las crisis generadas durante los años 2015 y 2016, eventos que resaltaron la apreciación del dólar y la devaluación de las monedas nacionales. Estas acciones se entrelazan unas a otras y, por ende, provoca la inestabilidad en una nación.

Ante lo eventos que desvían el crecimiento de un país, se promueven los sistemas productivos locales. En estos se manifiesta la participación de la globalización económica para manifestar mayores exigencias. El fin de dicho sistema es (re)establecer la economía por medio de la producción local. Para ello, la fianza se coloca en las microempresas, las cuales tienen la labor de superar los niveles de ineficiencia de producción (León y Sorhegui, 2004). Por otro lado, se expone que la globalización manifiesta una actitud dinámica; es decir, un comportamiento de evolución que cambia con el largo del tiempo. Para este aspecto, se consideran las decisiones y actuaciones producidas por los agentes de los subsistemas territoriales, concibiendo la



noción de que la globalización va mucho más allá del soporte físico de las actividades económicas y se convierte en un espacio que promociona las relaciones sociales.

Dado este aspecto integrador de la globalización, esta puede expresar incidencia en lo económico, cultural, político, social, tecnológico y biológico (Coppelli, 2018). En este contexto, el criterio múltiple permite indicar las series de connotaciones que se pueden encontrar en el proceso de globalización, dentro de los cuales se aprecia la incidencia de los factores identificados: económico, cultural, político, social, tecnológico y biológico. Así, el proceso de globalización expresa una concepción mucho más extensa, la cual está relacionada con los factores indicados. Según Coppelli (2018), gracias a la participación múltiple de dichos factores involucrados, se percibe la complementariedad de cada elemento para determinar la influencia y desarrollo de la globalización. De esta manera, los cambios producidos en el campo económico son de necesidad para cumplir con el elemento fundamental de la idea integradora y de cooperación internacional de las comunidades.

Para Arceo (2020), los cambios económicos generados desde la globalización permitieron la relación entre los diversos países. De esta manera, el comercio mundial incrementó y fue mucho más acelerado para la atracción de inversiones de empresas multinacionales con el fin de expandir las exportaciones. Asimismo, el autor sostuvo que, por medio de la globalización, se presenciaron tres olas de expansión del capitalismo en las naciones. La más caracterizada por su relación con las fuerzas sociales es la tercera ola, la cual desarrolla la movilidad del capital financiero en el marco de los obstáculos promovidos dentro del comercio. En este aspecto, la movilidad está condicionada a la producción de nuevas tecnologías y al cambio de las fuerzas sociales. Esta noción no se percibía en la segunda ola, la cual manifestó una brecha entre el capital industrial



y la clase trabajadora, producto de la Gran Depresión (Arceo, 2020). Para beneficio de la globalización, la alianza del capital impuso la idea de que la crisis era generada por la excesiva intervención estatal y el poder de los sindicatos.

Desde la óptica de Rayón (2018), la globalización, como fenómeno universal, promueve las profundas transformaciones que se realizan a nivel global, dentro de estos cambios se destacan los factores económicos, políticos, culturales, jurídicos, ecológicos, entre otros. Asimismo, la autora planteó que dicho proceso de cambios corresponde al desarrollo de una nueva estructura económica que perjudica la independencia de las economías nacionales y, por ende, crea relaciones sociales con las empresas transnacionales que promueven el enlazamiento de los territorios, regiones y continentes. En esta acción se encuentran involucrados tanto el Estado como las organizaciones internacionales, empresas multinacionales y otras instituciones u organismos que promueven la relación de la economía con los factores explicitados con anterioridad.

El aspecto económico de la globalización está ligado al fundamento político y cultural, ya que el Estado es un actor constante en la producción y seguimiento de una globalización. Considerando esta noción, Flores (2016) indicó que el Estado ha desarrollado una evolución conceptual. Esta acción es notoria debido a la evolución constante de la misma sociedad, lo cual implica —en esta acción— la participación o influencia de la globalización. Así, el concepto de “Estado” es apropiado en relación con la percepción global y de relaciones sociales: Estado transnacional. Asimismo, en el X Foro de Sao Paulo se declaró que el resultado más notorio de la globalización es la brecha entre países pobres y ricos. En este contexto, se percibe una posición contrastiva a la globalidad, considerando la defensa de los países catalogados en vías de desarrollo. En este sentido, el “aspecto transnacional” es un elemento cada vez



más arraigado a las nociones del Estado. Así, se determina que la globalización pone fin a un Estado nacional para posicionar el surgimiento de un Estado global; es decir, transnacional.

El aspecto innovador de la globalización es una característica muy desarrollada para avalar la participación de este proceso. No obstante, la extensión de esta perspectiva ciega las limitaciones producidas por la acción de la globalización. Las brechas de desigualdad son cada vez más notorias en los países considerados en vía de desarrollo, en los que se presencia una dicotomía en cuanto a la formulación de políticas que permitan un desenvolvimiento a su favor. En este sentido, la globalización se contrapone a un avance y cumplimiento de los derechos y las políticas. Así, se detalla que el elemento económico se encuentra en predominancia a los otros, lo cual genera una «presencia omnímoda de las corporaciones transnacionales sobre los derechos y funciones del Estado» (Menanteau, 2002, p. 22).

De acuerdo con Preyer (2016), los efectos de la globalización son comprendidos desde dos lineamientos: homogeneizadores y heterogeneizadores. En concordancia con el primero, se detalla que su tendencia reside en la convergencia del cambio estructural, el cual funciona como sustento del escenario global. Este lineamiento consideró que el desarrollo de la modernidad es un producto obtenido por medio de la composición de la globalidad promovida por el Occidente. En este sentido, se expone una visión generalizadora frente las diversas actividades de cambio evolutivo. Mientras que, el heterogenerizador describe la globalización como una demanda de dominio universal de diferentes culturas, estas son desvanecidas mediante la economía y la asimilación del estilo de vida estadounidense (Preyer, 2016).



En concordancia con lo presentado, los cambios económicos expresan una superioridad en cuanto a los cambios políticos. En este aspecto, se declara que los asuntos económicos se superponen a los eventos efectuados en cada Estado. La presencia de la globalización contempla la intensificación del elemento económico sobre el cumplimiento de determinadas directrices relacionadas con la política de derechos. Cabe enfatizar que la ceguedad de las brechas de desigualdad se evidencia en el transcurso de las acciones estipuladas. En otros términos, la dicotomía de la igualdad de oportunidades es un asunto que se concreta en la globalización, ya que las acciones giran en torno de lo económico y comercial y, en consecuencia, se descuida el seguimiento de los derechos.

Esta perspectiva de la globalización es detallada en relación con la educación. Como finalidad de la actualidad, se presenta que la educación debe ser alcanzada por todos y todas sin lugar a discriminación. En este sentido, se visualiza que la globalización se encuentra impregnada en todos los niveles y campos. Por ello, este proceso mantiene un desenvolvimiento múltiple, en el cual influyen los factores señalados anteriormente (económicos, políticos, sociales, culturales, entre otros). Ante esta presentación, se expone que la globalización, al constituirse en relación con la evolución de la tecnología y las comunicaciones, trabaja en conjunto con los conocimientos implicados en la promoción de la investigación, según comentaron Avendaño y Guacaneme (2016). Concibiendo la idea de que el elemento económico está superpuesto a todo campo, se acentúa que la transferencia de nociones es percibida a toda cabalidad. En este caso, se observan las características como las competencias, desarrollo técnico, emprendimiento, habilidades laborales, entre otros (Avendaño y Guacaneme, 2016).



Otro aspecto que se encuentra implicado en la educación es la (re)estructuración de un modelo que prioriza la mercantilización de una educación, lo cual conlleva a una precariedad en el ámbito de la educación pública. Esto se demuestra en los recortes presupuestales para gastos sociales, desestatización, privatización, desreglamentación, entre otras acciones que afianzan los problemas de la gobernabilidad del Estado. Así, la educación es posicionada y reglamentada en relación con la capacidad de trabajo de una empresa. En otros términos, la industrialización de la educación se maximiza bajo los parámetros de la gestión, la eficiencia y la productividad e ignora la “verdadera” finalidad de la educación: formación integral con visión crítica (Avendaño y Guacaneme, 2016).

Respecto con la asimilación de diversos campos, la globalización —en relación con el modelo neoliberal— busca el beneficio de las transnacionales para apropiarse y explotar los sectores y recursos que se vinculan con las estrategias de desarrollo, tal es el caso de la educación (como se observó), la salud, el transporte, la energía, entre otros. Correlacionando esta premisa con lo expuesto, se afirma que la educación se promueve desde las nociones del sistema de competitividad y calidad sin considerar que las necesidades sociales —en cada nación— son diferentes y el presupuesto asignado para la educación varía (García y Yurevna, 2017). Al disponer de una competitividad en la educación se plasma una idea de que la educación es aplicada bajo las mismas condiciones a todos y todas, pero ignoran que la brecha es mucho más grande de lo pensado; por lo tanto, se demuestra la exclusión social para la educación y, tras su develo, se requiere de una planificación de políticas a su favor.



1.2. Limitaciones en las políticas de diversidad cultural y lingüística

La centralización o centralismo es una acción que deviene desde la etapa colonial. En este sentido, se comprende que es la acumulación de políticas y acciones de desarrollo en beneficio de un solo sector. Asimismo, la centralización se encuentra muy presente en la administración del poder. En diversas ocasiones, las acciones tomadas son focalizadas en las capitales o ciudades donde existe un desarrollo mercantil mayor. Asimismo, se podría indicar que los primeros indicios del deceso del centralismo se evidenciaron con la independencia de las naciones, lo cual fue generado por la crisis en la monarquía española (Asken, 2016). No obstante, el centralismo es un fenómeno que sigue presente en la mayoría de países que emplean un modelo de Estado que se rige acorde con los intereses de los grupos de poder.

Ante los eventos de centralización, la población fomenta la participación activa de los ciudadanos y ciudadanas para promover una descentralización, ya que el fenómeno de centralismo abarca y perjudica a diversos sectores de los servicios públicos: educación, salud, energía, entre otros. Este enfrentamiento es promovido ante los eventos de injusticia sobre la repartición de recursos, lo cual genera problemáticas en las localidades de cada región (Correa y López, 2018).

En consideración con esta acción, se recalcan los efectos que repercuten en la educación. En este aspecto, el traslado de recursos y uso de estos son ineficientes para promover una educación en función de la diversidad cultural lingüística, considerando que cada región o localidad de una nación manifiesta actitudes o desarrollos diferentes. Así, el centralismo trabaja como un fenómeno que unifica un sistema en un sentido



vertical y reparte pocos recursos que financian la educación básica, según resaltaron Lara-Piña y Ortega-Rodríguez (2017). De esta manera, se detalla que la centralización, como ejercicio de poder, benefició a ciertos sectores que se encuentran superiores en una jerarquía. Por lo tanto, se presencia una nula visión de los aspectos limitantes que recortan el desarrollo de otras regiones; es decir, no existe una óptica holística que promueva la formulación de políticas públicas a favor del crecimiento en la educación (Lara-Piña y Ortega-Rodríguez, 2017).

Desde la perspectiva de León (2003), la centralización de la educación es un fenómeno relacionado con la producción de cada región. En Perú, la producción manufacturera se encuentra centralizada en Lima, capital del país. Por lo tanto, la repartición de los recursos es focalizada en dicha región y, por ende, se invisibilizan las necesidades de las otras. Asimismo, es necesario indicar que el centralismo no sólo es promovido desde un eje económico, sino que este mantiene relación con el aspecto político, social y administrativo, lo cual influye en los servicios públicos como la educación y la salud. En efecto, se identifica que la concentración comercial es un componente conectado con la concentración productiva e, indirectamente vincula con la producción y transacción económica (León, 2003).

Estos eventos de centralización son muy frecuentes en los Estados que manejan una política subordinada e influenciada por la actividad de las grandes organizaciones de poder económico como el Fondo Monetario Internacional (FMI) y el Banco Mundial (BM); es decir, la presencia de un modelo neoliberal para la promoción de una educación. (Lora, 2020). De acuerdo con los términos de Lora (2020), las políticas públicas son realizadas para beneficio del poder privado mediante la subjetividad sometida. En este sentido, también engloba a las organizaciones que financian la economía y reconfiguran el sistema de producción.



Además, esta situación encuentra una concentración de factores que indican el impacto del centralismo: la desigualdad, la pobreza y la migración a las ciudades con mayor aporte económico, según destacó Miranda (2017). Así, las poblaciones que se encuentran en regiones con bajo desarrollo, en cuanto a la producción, prefieren migrar a las ciudades para acceder a una estabilidad en las políticas públicas. No obstante, se evidencian otras desigualdades regidas con las políticas de diversidad cultural y lingüística, además de la limitación promovida por la estructura social que mantiene la brecha en los ingresos.

En concordancia con Ward (2020), el neoliberalismo manifiesta limitaciones para la intervención de un sector educativo promovido en función de un servicio público. De esta manera, la privatización de los servicios se encuentra arraigada en los servicios estatales. Además, el consumismo educativo se encuentra en las áreas o asignaturas relacionadas con las disciplinas científicas o aquellas que se modernizan para un desarrollo nacional. Así, se ignoran las profesiones ligadas con las humanidades y las letras, lo cual evita una formación crítica de la realidad (Ward, 2020). En este sentido, la Universidad de Ciencias Humanas [UCH] (2018) coincidió con la postulación de Mariátegui, quien indicó que la educación manifiesta un problema histórico arraigado al rezago del virreinato, asimilando una formación pedagógica del exterior. Por lo consiguiente, la propuesta ante estas situaciones, era enriquecer la cultura universal y delinear las políticas que benefician los intereses y las necesidades de los sectores populares.

Respecto con lo expuesto, los fundamentos de Mariátegui se basan en una formación que considera la realidad social, cultural y económica para la planificación de los proyectos nacionales, además del acoplamiento de los programas extranjeros sin empleo de copias, ya que se prioriza la educación en relación con la historia propia de cada nación (UCH, 2018). En



este sentido, se busca un cambio social promovido desde la visión de los propios docentes y del Estado. Así, se evidencia una planificación más autónoma para los centros escolares y, de tal forma, eliminar la centralización. En relación con ello, Arzola y González (2017) sostuvieron que las decisiones curriculares no deben manifestar una pretensión homogeneizadora para una educación, sino que debe respetar la diversidad y promover una formación considera la heterogeneidad de las poblaciones. Para ello, se requiere una fijación de las necesidades de cada región, considerando la prioridad para el desarrollo formativo de las personas. En términos más concisos, se detalla que un modelo piramidal y estandarizado no beneficia el progreso de una nación, sino a un solo sector, considerado como “mayoría”.

Parte de la consideración de Yangali (2020), para descentralizar la educación, comienza con el factor de la conformación de las instituciones reguladoras en las regiones, debido a que estas nos son instauradas en otras que no sea una capital con mayor producción manufacturera. En este sentido, Yangali (2020) planteó que el mejoramiento de la educación y su descentralización será logrado por medio de la eliminación del centralismo del sistema, lo cual permite una desatención a las raíces o vestigios de la colonia.

1.3. Efectos del centralismo en la educación

El planteamiento de las políticas de diversidad, tanto cultural como lingüística, se rige en función de las demandas solicitadas por las comunidades originarias. En esta cuestión, se tiene como prioridad el desarrollo de una educación intercultural que permita una formación tanto en la lengua hegemónica de la nación como de la propia comunidad. Asimismo, el término de “interculturalidad” ha pasado por un proceso de (re)semanización, en la que se considera un aporte para la educa-



ción y el bilingüismo, ya que anteriormente era percibida como un fin para la dominancia colonial: indígenas y blanco-mestizos (Rodríguez, 2018). El cambio presentado permitió indicar la relevancia de dichas políticas para la conservación de las lenguas y las culturas, además de la adscripción a un marco plurinacional de Estado.

En este fragmento de la obra titulada «El Premio de Navidad», hemos podido apreciar algunos aspectos como la elección de un tratamiento ágil para un motivo de época con temática local, que el autor aborda con mesura y precisión. Asimismo, observamos que la soltura del estilo va acorde con el tono humorístico de los diálogos, todo lo cual nos muestra la solvencia profesional de un escritor en posesión y madurez de los recursos de su oficio.

En el caso de Ecuador, la determinación de un Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (SEIB) promovió la clave para afianzar la construcción de un nuevo modelo de Estado que se encuentra implicado con la diversidad cultural, la cual funciona como uno de los pilares para la refundación de una nueva nación. Desde esta perspectiva, Rodríguez (2018) resaltó que la diversidad cultural entra a tallar como uno de los objetivos para la educación. Esta modificatoria se contempla en la Carta Magna de este país, la cual fue reestructurada en 2008 por las movilizaciones de la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE), también se evidencia el cambio por medio de la promulgación de la Ley orgánica de educación intercultural en 2011, la cual es aplicada en el SEIB y en el Sistema de Educación Nacional. Esto promueve una educación equilibrada de los saberes tradicionales (de las comunidades originarias), “nacionales” y universales.



La funcionalidad de las políticas no es justamente como lo estipulado en la teoría, ya que se evidencian diversas brechas que no han sido subsanadas por el efecto de la globalización y la conducción de un sistema neoliberal. Tal es el caso de Ecuador, donde se encontraron casos de dos instituciones (Tránsito Amaguaña y Amaura Ñampi) que promueven la diversidad cultural y lingüística por medio de las políticas de interculturalidad; sin embargo, la pobreza en las comunidades —kichwa, shwar, achuar, andoa, entre otras— demostró que la educación se encuentra en precariedad. Debido a este acontecimiento, muchos estudiantes dejan sus comunidades para dirigirse a otras escuelas. Esto se presenció en la Amaura Ñampi, a esta institución asisten muchos estudiantes que provienen de las comunidades originarias, las cuales no tienen una cobertura adecuada para la educación (Rodríguez, 2018). Estas limitaciones encontradas están relacionadas con la mala formación en los docentes, quienes no expresan un dominio de la lengua originaria, tanto en escritura como en la oralidad.

En el caso de Perú, se señala que las políticas declaradas, antes de ser consideradas parte de una educación bilingüe, eran promovidas en relación con la educación de los campesinos e indígenas, considerando la asimilación de estas personas al marco del desarrollo en la educación, según afirmó García-Segura (2017). Asimismo, este autor declaró que los principales autores políticos son Mariátegui y Haya de la Torre. En este contexto, la planificación de políticas fue reivindicada por programas en la educación rural, dentro de las cuales se encuentran la Educación Rural del ministro de educación en 1945, los estudios del Instituto de Lingüística de Verano (ILV) y los proyectos educativos por el Centro Amazónico de Antropología y Aplicación Práctica (CAAAP). Muchos de los programas de educación fueron considerados con predominancia de una



instrucción colonial, ya que la educación era concebida como un privilegio de clase, lo cual demostraba un margen para el indígena y el esclavo negro.

Ante las limitaciones encontradas en los programas y políticas de educación, el Estado peruano promueve una Educación Intercultural Bilingüe (EIB), la cual entra en regimiento en conjunto con la promulgación de la Ley de 1973. No obstante, su aplicación es tardía debido al retroceso de los expresidentes (Morales Bermúdez, Fernando Belaúnde y Alan García). Por lo consiguiente, en 2005 se propone el Plan Nacional de Educación para Todos, el cual trabaja desde una noción intercultural, así como también el Plan estratégico sectorial multianual, establecido en 2016. A pesar de estos programas y proyectos, las propuestas pedagógicas de la Dirección General de Educación Intercultural Bilingüe (DIGEIBIR) no fueron admitidas en su totalidad; por tanto, existen demandas sociales y culturales que implican un desarrollo pluricultural para la nación peruana (García-Segura, 2017).

En el caso de Argentina, la situación no es contraria ante la postulación de políticas vinculadas con una educación intercultural, considerando la diversidad cultural y lingüística como pilares de esta formulación. Las limitaciones encontradas se rigen en relación con la precariedad y la insuficiencia del presupuesto asignado a la educación rural, según enfatizó (Guaymás, 2021). Además, la formación de los docentes no se direcciona bajo los lineamientos de la interculturalidad. Esto se evidencia en la discriminación producida por el personal docente y administrativo de las instituciones de educación hacia los jóvenes indígenas. Ante esta situación, se señala que la formación de los docentes debe contemplar las características de inclusión.



En relación con lo presentado, Montesinos (2012) declaró que es de importancia desnaturaliza las miradas vinculadas en la forma de educación, dentro de las cuales se expresa la discriminación y la desigualdad. Asimismo, la autora indicó que la mirada en conjunto de estos procesos sociales constituye una cotidianidad encontrada y clasificada en las problemáticas que detienen la inclusión y atención a la diversidad cultural. En este sentido, se evidencia que las relaciones de poder y la desigualdad son procesos que se encuentran implicados en los eventos de las sociedades, lo cual promueve un espacio de lucha por la hegemonía.

Dentro de las barreras para la inclusión, se detalla que la discriminación es una de las acciones cometidas desde diversas formas, las cuales funcionan como barreras para el acceso al conocimiento. En este sentido, López (2016) subrayó que la presencia de estudiantes con distintos orígenes sociales y culturales representa un desafío para la operación de las dinámicas en las escuelas y los modos de clase, los cuales deben variar en relación con los marcos específicos. Ante esta situación, la formulación de políticas para la diversidad cultural y lingüística se encuentra en limitación para el ejercicio adecuado de una inclusión y evitar la discriminación y desigualdad. Por ello, como principal actor de la fuente de atención a estas situaciones, se detalla que el Estado debe priorizar la planificación de políticas que sean elaboradas desde la perspectiva de la propia comunidad; es decir, expresar una constitución de adentro hacia afuera (Mintrop et al., 2018).

Por otro lado, una política de diversidad cultural y lingüística no sólo es desarrollada desde una perspectiva educativa, sino que requiere del acompañamiento de otros campos. En este sentido, las políticas se centran en la inclusión de las comunidades con el cumplimiento de los derechos. Tal es el caso



de un planteamiento de políticas que permitan al individuo un desarrollo seguro. Por tanto, en este aspecto, se delimita una política de diversidad cultural y lingüística que respeta y promueve el desenvolvimiento de las comunidades originarias. Así, se mantiene un cumplimiento de los lineamientos democráticos en función de integridad e inclusión de todas las personas sin importar la cultura o lengua (Roca et al., 2016).

1.4. Ineficiencia de los programas sociales del Estado

Los programas sociales son planificados dentro de las políticas de Estado. La finalidad de esta acción es promover los servicios requeridos por el sector popular, el cual es percibido al margen de las “poblaciones mayoritarias”. El programa social es considerado como la estrategia que permite un refuerzo en las capacidades de la población. Existen diversos mecanismos enlazados con los programas, dentro de los más aplicados se encuentran aquellas políticas que consisten en la erradicación de la pobreza, producto de las crisis de desempleo (Quispe, 2017). Ante el recorrido presentado: centralismo en la educación y limitaciones en las políticas de diversidad cultural y lingüística, se evidencia la ineficiencia de determinados programas, los cuales son influenciados en beneficio de los grupos de poder.

La centralización de los recursos y aportes económicos por parte del Estado es uno de los factores que limitan la efectividad de los programas sociales. En el caso de la educación, las políticas aplicadas a su favor presentan restricciones que producen la ineficiencia, como principal impedimento es la baja práctica de políticas de educación ligadas a la noción de diversidad cultural y lingüística, considerando el desarrollo económico, cultural y social que designa cada región. De esta manera, Ferreyra et al. (2017) afirmó que las políticas o programas planificados deben promover un equilibrio entre diversos ins-



trumentos para evitar los efectos involuntarios negativos. Esta moderación es promovida en relación con una mejor planificación de las políticas y fiscalización de su cumplimiento.

Asimismo, De la Cruz (2017) señaló que la ineficiencia de los programas se relaciona con la falta de igualdad de oportunidades, ya que este se condiciona como punto de partida para el desarrollo de los ciudadanos y ciudadanas. En efecto, las instituciones gubernamentales no promueven una igualdad absoluta, debido a que el crecimiento personal se encontraría en desventaja frente a la destrucción de los estímulos. Esta perspectiva demuestra que las diferencias pueden ser producto de condiciones injustas dictaminadas por medio de las políticas que acceden a favor del servicio particularizado (De la Cruz, 2017). La aceptación de una igualdad de oportunidades no se basa únicamente en la proporción de mejores ingresos, sino que esta se arraiga y entrelaza con otros aspectos sociales y políticos, los cuales son invisibilizados por el centralismo económico, político, educativo, entre otros.

De acuerdo con De Sena (2020), las políticas demuestran un vínculo entre el Estado y la población. De esta manera, las políticas sociales prestan atención a las situaciones relacionadas con las necesidades populares. Para ello, la autora recalca que las condiciones y sociabilidades son generados por medio del proceso de producción y reproducción social en el contexto histórico. Asimismo, se indica que la modificación de las políticas es una acción que se encuentra en relación con la situación económica de cada Estado y en vínculo con el mercado. El supuesto principal fundamento para plantear la ineficiencia de los programas y políticas promovidas por parte del Estado es que la pobreza y, por ende, la educación precaria son resultados por la falta de “desarrollo humano” cuando en sí el principal causante de la pobreza en los Estados latinoamericanos es la brecha en la estructura económico-social (De Sena, 2020).



2 CAPÍTULO

ALFABETIZACIÓN: FUNDAMENTOS Y POLÍTICAS DESARROLLADAS EN SU FUNCIÓN

El proceso educativo empieza desde la infancia, donde el niño adquiere sus primeros conocimientos sobre las letras y los números. A partir de estos saberes básicos, las personas en su etapa temprana de la vida adquieren sus habilidades principales para poder desenvolverse en los demás campos del conocimiento. El tránsito casi inmediato, natural y no notorio de no saber escribir ni leer al dominio de estas actividades puede ser dificultoso para algunos niños. No obstante, el hecho de que aprendan a leer y escribir es muy importante para la continuidad de la vida educativa de toda persona que quiera desenvolverse en la sociedad.

Según Vidal et al. (2016), en la actual era de la proliferación de la información en diversos materiales, la alfabetización permite la formación de las capacidades básicas de todo ser humano, la cual pueda relacionarse con los procesos tecnológicos, con los avances de la ciencia y con la diversidad de información. De la misma forma, mediante la alfabetización es posible capacitar a los individuos respecto a sus habilidades que les permita incluirse, desenvolverse e interpretar toda información existente en diversos medios (escritos o digitales).

Según De-La-Peña et al. (2018), el proceso de alfabetización nace y depende su desarrollo en el modelo familiar de los niños, puesto que en los núcleos familiares se influencia el crecimiento de los conocimientos básicos para la lectura y la escritura. Esta alfabetización familiar es capaz de potenciar el proceso lectoescritor, el cual luego se refuerza en las aulas de las instituciones educativas. Así, la familia resulta ser el primer contexto sociocultural en donde la alfabetización es potenciada por sus diversos métodos y a través de distintas etapas en la adquisición del conocimiento básico.

Tabla 1. *Porcentajes de prácticas alfabetizadoras en función del tipo de familia*

Categorías	Familia		
	Monoparental	Nuclear	Extensa
<i>Compra de cuentos infantiles</i>	77.5 %	63.7 %	86.2 %
<i>Prácticas de Lectura</i>	51.6 %	46.6 %	11.6 %
<i>Prácticas familiares de lenguaje</i>	75.0 %	60.0 %	38.7 %
<i>Uso de lenguaje elaborado</i>	62.0 %	39.0 %	60.0 %
<i>Lenguaje de control</i>	79.0 %	50.0 %	14.0 %
<i>Tipos de juego y uso de material didáctico</i>	80.0 %	90.0 %	23.3 %
<i>Portadores de texto</i>	82.5 %	60.0 %	3.7 %
<i>Modelos en el hogar</i>	65.0 %	38.0 %	15.0 %
<i>Recursos físicos para alfabetizar</i>	100.0 %	71.6 %	0.0 %

Nota. Tomada de De-La-Peña et al. (2018).



Según se observa en la Tabla 1, existen diversos métodos para potenciar la alfabetización en el ambiente familiar, donde existe un entorno favorable y cómodo que permita el desarrollo participativo y voluntario de los aprendices. En relación a ello, Lazcano-Ponce y Alpuche-Aranda (2020) señalan que la alfabetización permite una mejor comprensión e intención de conocimiento motivado para el acceso de la información adecuada con la cual se pueda optar por decisiones sociales que afecten al nivel individual de la persona; por ejemplo, la información en torno a la salud, la economía y la política.

2.1. ¿Qué implica alfabetizar?

Si bien el constructo más simple sobre la alfabetización se relaciona con el aprendizaje de la escritura y de la lectura, desde una perspectiva educativa, el panorama de lo que implica la acción de alfabetizar obtiene múltiples concepciones complementarias. Según Vidal et al. (2016), el proceso de alfabetización implica que la construcción de los conocimientos básicos de la lectoescritura es compleja, sistemática y constante. Dicho proceso es una responsabilidad social donde se incluye la acción de los centros educativos y de los gobiernos políticos, además de ser una responsabilidad individual. En adición, la alfabetización tiene como finalidad la formación de las habilidades de escritura y de lectura con las cuales las personas puedan desarrollarse plenamente en la sociedad, donde la información está codificada en el lenguaje escrito. No obstante, al ser la alfabetización el principal método de acceso a la información, resulta pertinente incluir que dentro del proceso alfabetizador también se enseñan valores éticos y pensamientos críticos para asegurar un buen manejo de la información en relación con la sociedad.



Por otra parte, Manghi et al. (2016) señalan que el concepto de alfabetización no es unívoco, pues ha sido objeto de los dinámicos avances investigativos y de las diferentes tendencias educativas a fin de responder a las demandas que la sociedad precisa para su comunidad pedagógica. Esto también se debe a que la alfabetización es objeto de reconocimiento internacional como parte de los derechos humanos para la educación y para el desarrollo pleno del individuo en cuanto al acceso a la información, de tal forma que sea posible incluirse en la sociedad mediante el conocimiento de los demás derechos.

Según Aguilar y Moctezuma (2020), el concepto de alfabetización no debe especificarse solo en la capacidad de ser informativo, es decir, que se enseñe para que las personas puedan acceder a la información mediante el conocimiento de la lectura y la escritura. Así se puede entender por alfabetización como un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que una persona obtiene durante su proceso inicial educativo para codificar, asimilar y utilizar la información precisa en ciertos contextos. No obstante, informarse en diversos contextos del conocimiento no implica alfabetización en sentido estricto, ya que solo desvirtualiza el concepto primordial sobre la acción de alfabetizar.

Por lo cual, Manghi et al. (2016) vuelven a señalar que la alfabetización implica el conocimiento básico para leer y escribir a fin de acceder a la información que la sociedad ha construido, pero también implica una herramienta para conocer a las personas y a las comunidades en cuanto a sus prácticas letradas y a sus percepciones sobre el mundo. Por tal, la alfabetización también implica que las personas letradas puedan adquirir principios morales y valores sociales con los cuales puedan desenvolverse adecuadamente en la sociedad.



El desarrollo de la alfabetización de una persona de la era actual implica distintas formas de adquirir el conocimiento básico de forma responsable y de calidad. Para ello, existen tipos de alfabetización con los cuales las personas puedan aumentar sus saberes educativos y sociales de forma correcta.

2.1.1. Alfabetización mediática

Según señala Fernández-García (2017), la alfabetización mediática tiene como objetivo promover el conocimiento necesario para informarse correctamente en las diferentes plataformas de noticias a fin de evitar las noticias falsas que perjudiquen a la persona y a la sociedad en general. De la misma forma, mediante la alfabetización mediática es posible incrementar la confianza de las personas en las noticias que circulan en las redes sociales o en los medios de comunicación tradicionales. La importancia de la alfabetización mediática recae en el adecuado desarrollo de los jóvenes respecto a la información que consumen en sus vidas, ya que la alfabetización no basta con saber escribir y leer, sino que abarca aspectos de lo que se lee y de lo que se informa, de tal manera que la capacidad crítica mediante la educación se refuerza para formar valores adecuados.

Rey et al. (2017) señalan que la alfabetización mediática resulta ser importante dentro del contexto educativo, puesto que fortalece las actitudes de los estudiantes para reconocer la información relevante con la cual pueda comprender e interpretar la realidad tal como es y no como se pretende que sea. Asimismo, las capacidades decodificadoras de los estudiantes son desarrolladas mediante la alfabetización mediática, las cuales suelen ser superiores de aquellos que no se instruyeron en este tipo de alfabetización.



Según Alonso-Ferreiro y Gewerc (2018), mediante la alfabetización mediática es posible incrementar los niveles de pensamiento integral y de análisis crítico de los estudiantes respecto a la información a la que pueden estar expuestos. Es decir, la capacidad analítica se torna crítica en sentido de que los estudiantes son partícipes activos en la información adquirida, de tal forma que no se logra una pasividad, sino que se cuestiona todo lo que se explicita en un contenido informativo.

Por último, De La Fuente et al. (2019) señalan mediante la alfabetización mediática resulta importante porque permite que las personas puedan conectar su entorno físico con el entorno virtual a través de la información adquirida. Asimismo, existe cooperación entre las personas para discernir aquella información útil con la falsa y perjudicial, de tal forma que se desarrolla un espíritu crítico y participativo.

2.1.2. Alfabetización informacional

Según Pozo-Jara (2017), la alfabetización informacional engloba otros tipos de alfabetizaciones, ya que se trata de las competencias del individuo para analizar críticamente acerca de los contenidos y su evaluación sesuda y coherente. Asimismo, en la alfabetización informacional se desarrollan las capacidades del individuo para acceder a la información, de tal forma que las aptitudes y las destrezas son desarrolladas en base a la forma de análisis y de acceso a la información.

Según Cortés-Vera (2019), en los institutos educativos se debe proponer programas de alfabetización informacional con la finalidad de promover el pensamiento crítico, el espíritu ético y la competencia científica en los estudiantes, de tal forma que les sirva para afrontar el contenido de las noticias falsas que promuevan la posverdad. Asimismo, la alfabetización informa-



cional obtiene importancia en la educación porque permite la enseñanza del uso pertinente de la información sin que el medio o el formato de la misma sea un inconveniente.

Según González-López et al. (2019), en la educación y en sus distintos niveles se precisa la importancia de incorporar la enseñanza y la práctica de la alfabetización informacional porque mediante esta los estudiantes son capaces de integrar habilidades procedimentales como la búsqueda, la identificación, el análisis y la evaluación de la información a cuál se puede estar expuesta. Asimismo, se enseña a comunicarla para que sirva para la resolución de problemas sociales e individuales.

Por último, Sales (2020) define a la alfabetización informacional no solo como un proceso mediante el cual las habilidades básicas de escritura y lectura son evaluadas en cuanto a la capacidad analítica de la información, sino que también implica la capacidad crítica de las personas para discernir y evaluar el contenido del material informativo a través del contraste con la realidad, de tal forma que emita argumentos estructurados y coherentes con la sociedad. Así, el uso y la búsqueda de la información también corresponden a las habilidades de este tipo de alfabetización.

2.1.3. Alfabetización académica

Según Montijano y Barrios (2016), la alfabetización académica se centra en el desarrollo de las habilidades de lectura y escritura en materia académica, es decir, dentro de las diversas asignaturas de la educación superior, en donde se enseña la interpretación, la asimilación y la reproducción de conceptos académicos mediante un lenguaje específico. Mediante este tipo de alfabetización es posible desarrollar las capacidades



profesionales de los estudiantes universitarios. Así, se habla de escritura académica como la reproducción del conocimiento y procesamiento de la información en este tipo de alfabetización.

Según Rojas et al. (2016), mediante esta alfabetización se consigue enseñar una lectura y una escritura de índole académico que permita fortalecer las competencias argumentativas, las capacidades de análisis y de síntesis, la intertextualidad, la gestión de bibliografía, entre otros. No obstante, se resalta que para desarrollar estas competencias se precisa de prácticas didácticas que permitan un continuo crecimiento de esas habilidades académicas, tales como el análisis de textos políticos para la formación integral de ciudadanos que conozcan sus derechos activos y participativos con la sociedad.

Según Navarro (2018), el objetivo de la alfabetización académica es la integración de las personas a los materiales del mismo carácter, donde la escritura y la lectura son distintas y más complejas según sea la disciplina científica en las instituciones de educación superior. La enseñanza o alfabetización en este contexto es importante para aquellos que desean acceder al conocimiento académico; por tal, se precisa de materiales didácticos que permitan conocer los discursos en este nivel

2.1.4. Alfabetización científica

Según Amelotti et al. (2016), la preparación del ciudadano para adversidades desconocidas cotidianamente, pero tratadas en un contexto más específico, es posible mediante la alfabetización científica, con la cual se logra la intervención social de las personas en su compromiso con la comunidad. Asimismo, la educación en ciencias debe favorecer ese tipo de alfabetización a fin de que los individuos puedan asimilar, clasificar y criticar la información científica acerca de un tema específico que incumbe al desarrollo social.



Según Garzón y Martínez (2017), la alfabetización científica implica el conocimiento de las habilidades relacionadas a la investigación científica, tales como la formulación de preguntas, el planteamiento de hipótesis, la recolección estructurada de datos, además de su interpretación y su conclusión. Así, estas habilidades científicas permiten un desenvolvimiento crítico y analítico del individuo ante los fenómenos sociales, de tal forma que su interpretación posee bases científicas que puedan solucionar el problema.

Por ejemplo, según Pérez y Bravo (2018), los actuales problemas ambientales precisan ser abarcados bajo una perspectiva propia de la educación ambiental de tal forma que se elaboren propuestas para la solución de la contaminación ambiental, además de distribuir información adecuada que refleje la actual situación medioambiental. Por tal motivo, la alfabetización científica sirve como un método de enseñanza útil para la formación integral de ciudadanos comprometidos con su comunidad, donde sus conocimientos científicos permitan establecer medidas críticas y coherentes que permitan hallar una solución bajo un enfoque tecnológico, social y científico.

2.1.5. Alfabetización digital

Según Guillén-Rascón et al. (2016), en la sociedad actual donde abundan las TIC, las demandas sociales sobre educación han cambiado a tal punto que la noción sobre alfabetización abarca no solo la escritura o la lectura, sino también a las capacidades de manejo de materiales digitales. Asimismo, la alfabetización digital para la educación se considera como un derecho universal que garantiza el acceso a dichos materiales mediante diversos medios. Por tal razón, resulta importante la incorporación de las TIC dentro del sistema educativo para incentivar la transformación de la sociedad y para satisfacer sus dinámicas necesidades.



Sánchez et al. (2017) señalan la importancia de desarrollar infraestructuras digitales en las instituciones educativas mediante políticas públicas que fortalezcan la alfabetización digital, donde los escolares de la sociedad actual agregan un desempeño estudiantil más al momento de aprender, puesto que los procesos educativos en la alfabetización digital permiten desarrollar habilidades de aprendizaje mediante la implementación de las TIC, de tal forma que estas logran impactar en la calidad de enseñanza en los centros educativos.

Según Sandoval et al. (2017), la actual formación pedagógica de los estudiantes contempla características relacionadas al desempeño digital, es decir, a las capacidades para aprender el manejo óptimo de recursos tecnológicos a fin de que estos puedan potenciar la educación de los alumnos. Asimismo, mediante la alfabetización digital es posible asegurar el acceso a las TIC a fin de que los estudiantes puedan aprovechar los recursos digitales para su educación. Por lo tanto, la alfabetización digital permite adquirir habilidades de acceso y transmisión de la información a fin de producir conocimiento en las aulas.

2.2. Brechas para alcanzar la alfabetización en Latinoamérica

Todo proceso social posee dificultades para alcanzar algún objetivo específico. Asimismo, en la educación, los procesos de alfabetización aún contemplan brechas o inconvenientes que impiden una correcta implementación de las políticas públicas y educativas que permitan el establecimiento de las estrategias pedagógicas para la alfabetización en diversos contextos sociales.



Según García-Ávila (2017), los factores sociales y económicos son variables que se identifican en la dificultad de acceder a los procesos de alfabetización, además de la edad y de la región en donde el individuo se encuentre. En un contexto digital como el actual, las brechas tecnológicas como el acceso a internet o a los dispositivos digitales también es una variable a tomar en cuenta, puesto que la alfabetización también se desarrolla a niveles digitales mediante plataformas tecnológicas. Así, las limitaciones económicas o de apoyo social impide que muchos individuos no puedan ser incluidos en el proceso educativo inicial.

Zambrano (2016) señala que la brecha educacional es posible de reducir si se consideran algunos factores que inciden en el aprendizaje y al desempeño de los estudiantes, tales como la flexibilidad del curso, la interacción y la actitud del docente en el proceso de alfabetización. Santiago (2016) señala que también pueden existir dificultades de aprendizaje por parte de los individuos, tales como comprender la escritura en otro idioma, o problemas personales de los estudiantes.

Por otra parte, la poca calidad de alfabetización en matemáticas, donde la educación sobre estadística y las debilidades de enseñanza en números para el análisis de tablas y gráficos estadísticos no mejoran en la educación superior para algunas disciplinas científicas (Santos y Dias, 2020). Asimismo, se resalta que la educación en conjunto con las políticas públicas para la pedagogía representa un medio con el cual se pueda favorecer a los grupos sociales que viven en una brecha social. Por lo tanto, la alfabetización debe ser objeto de propulsión política y educativa para el alcance de una sociedad equitativa y de desarrollo humano de cada individuo (Castellón, 2020).



En relación a la interculturalidad bilingüe, Castillo (2015) señala que la falta de preparación de los docentes para la alfabetización en grupos de lenguas originarias es una brecha educativa y social, ya que la poca formación en escritura y en lectura en una lengua originaria no permite una correcta labor de alfabetización, donde las estrategias pedagógicas resultan ser mecánicas y descontextualizadas para una cultura distinta al del español. Así, no se favorece a la alfabetización en una lengua originaria porque no existe una adecuada didáctica intercultural bilingüe. En contraste, Devís y Chireac (2020) señalan que una buena realización de los materiales didácticos como los libros de textos bilingües permite estructurar una educación intracultural y multilingüe que favorece la tolerancia entre diversas culturas. Así, la alfabetización intercultural puede realizarse correctamente si existe una formación docente y unos materiales didácticos que fortalezcan los valores culturales de una lengua originaria.

2.3 Alfabetización: directrices y convenios realizados para su promoción

Para la labor de alfabetización, se precisa del apoyo de las políticas públicas que permitan impulsar la educación inicial en lectura y en escritura, además de los demás grupos sociales analfabetos. Esto es un deber de los gobiernos de cada país para que construya una sociedad más equitativa en cuanto al acceso a la educación alfabetizadora que permita el constante desarrollo cognitivo y social de los individuos.

Según Vélez (2017), la difusión de políticas públicas permite que la alfabetización adquiera una definición adecuada con la cual se pueda destinar recursos pedagógicos para impulsar dicha labor socioeducativa. Asimismo, permite que otros actores sociales fuera del sector público se involucren con la educación



nacional a fin de establecer una mejor sociedad educada. Además, las políticas públicas incentivan a las investigaciones científicas para afianzar la labor alfabetizadora. No obstante, dichas políticas pueden ser minorizadas en caso no exista planes de inversión pública o privada, donde también exista una mercantilización de la misma educación.

Por su parte, Guallo y Guadalupe (2018) señalan que las políticas públicas permiten eliminar las brechas sociales y educativas que podrían afectar la labor alfabetizadora. Así, los constantes trabajos del sector público para la educación se centran en el alcance y en el acceso de las personas a la alfabetización mediante un modelo educativo que incluya a todos los grupos sociales, como también que permita otorgar recursos didácticos con los cuales los estudiantes puedan desarrollar sus habilidades sociales y sus capacidades para la educación. De esta forma, es posible construir una sociedad con conocimientos y con valores.

Sierra y Vergara (2020) indican que las políticas públicas pueden acordar con otros países u organizaciones internacionales para potenciar la labor alfabetizadora dentro de un país o dentro del territorio nacional, de tal forma que se medite sobre mejores programas de alfabetización, sobre mejores recursos didácticos o políticas educativas a fin de reducir la tasa de analfabetismo en los diversos grupos sociales.

Finalmente, en la sociedad actual, no cabe duda que aún existen brechas para el acceso a la alfabetización. Por lo cual, urgen políticas públicas que permitan dicho acceso a los diferentes grupos sociales y etarios para que puedan desarrollarse plenamente en la educación y en la sociedad. Así, la brecha digital es tema que toda política pública dentro de la era globalizada debe solucionar (Pini, 2019; Riveros et al., 2020).



2.4 Programas nacionales e internacionales de alfabetización

Una vez definidas las brechas educativas para la alfabetización, además de reconocer que existen políticas públicas para su impulso en la sociedad, se puede identificar la posibilidad de estructurar programas sociales y educativas para mejorar o iniciar las labores alfabetizadoras.

García (2017) señala que la existencia de programas de alfabetización en los diversos grupos sociales como los adultos permiten la integración de estos hacia el desarrollo social y humano, donde se forjan vínculos entre un gobierno en cuanto a su compromiso con la sociedad, además de diversos organismos que intentan contribuir en el proceso de alfabetización. Lo mismo sucede con el sector privado, aunque la financiación de los programas sociales por parte de estos no resulta ser común. Así, estos programas dirigidos a los adultos mayores permiten la inclusión de estos a la sociedad.

Por su parte, Villalba (2020) señala que, en la actualidad, los programas de alfabetización deben incluir recursos didácticos basados en las TIC, puesto que estas permiten un mejor aprendizaje para comprender y consultar una temática de interés personal por parte de los educandos. Asimismo, el acceso a las TIC permite una mejor formación en la alfabetización informacional, donde las personas adquieren habilidades pertinentes para entender temas académicos, además de aprender a leer y a escribir.

De la misma forma, Casañas et al. (2020) señalan que los programas sociales para la alfabetización posibilitan a que las personas adquieran conocimiento acerca de un tema social importante, como la salud pública. Así, dichos programas intervienen en los centros educativos a fin de promocionar información sobre métodos de salud. De esta forma, los programas de



alfabetización permiten una mayor difusión del conocimiento en salud, además de promover conductas positivas para comprender algunas enfermedades.

García et al. (2021) señalan que mediante los programas sociales de alfabetización es posible incluir a diversos grupos humanos a la participación activa en la sociedad, ya que mediante el conocimiento de la lectura y de la escritura se fortalece las competencias sociales en base al conocimiento accedido para establecer distintas prácticas letradas.

Por último, en el Perú, según Hanemann (2017), existen programas de alfabetización a niveles regionales. Un ejemplo de la región del VRAEM (Valle de los Ríos Apurímac, Ene y Mantaro), donde, a través de la Dirección General de Educación Básica Alternativa, de la Dirección de Alfabetización (DEBA) y del Ministerio de Educación, además del apoyo del gobierno regional y otros, se procura la difusión de campañas para reducir el analfabetismo en dicho lugar, donde se procure un aprendizaje situado y contextualizados que se alargue en todo el desarrollo de la vida de los jóvenes mediante el cual se incrementen sus competencias educativas.

El Ministerio de Educación (2018) del Perú en su programa nacional de alfabetismo busca desarrollar campañas y métodos de calidad que permitan asegurar el aprendizaje de los jóvenes y de los adultos en lectura y escritura con la finalidad de que las personas se inserten adecuada y competitivamente en la sociedad. Dicho programa presenta estrategias para reducir el analfabetismo en distintas regiones del país, además de promover la participación activa de los alfabetizandos mediante la atención educativa de estos, además de capacitarlos para el profesionalismo. Asimismo, dicho programa permite el incentivo de investigaciones científicas en pedagogía para evitar el regreso o el incremento del analfabetismo.



2.5 Planes nacionales de alfabetización

En Perú, se han estructurado y formulado diversos planes de alfabetización con la finalidad de ampliar y de mejorar las labores de enseñanza para la lectura y escritura. Los distintos planes se elaboran en condición de que la alfabetización esté al alcance nacional de las personas que viven en regiones descentralizadas del país. Asimismo, los planes de alfabetización se fortalecen y se tornan efectivos mediante el apoyo político como la aprobación de decretos legislativos.

En primer lugar, en el *Plan Nacional de Alfabetización Digital* [PNAD], elaborado por el Ministerio de Transportes y Comunicaciones [MTC] (2013) en conjunto con el Ministerio de Educación [MINEDU] y con la Oficina Nacional de Gobierno Electrónico e Informática [ONGEI], se estipula la creación de contenido accesible para toda la población y la formación de capacidades y habilidades para el manejo y control de las tecnologías de información y comunicación como fines educativos, además de alcanzar y disponer materiales tecnológicos tales como computadoras, tabletas, *smartphones*, entre otros. Este plan se dispone a partir de la Ley de Promoción de la Banda Ancha y Construcción de la Red Nacional de Fibra Óptica (2013) y posee como objetivo principal preparar y fortalecer el desempeño de los actores sociales para el uso y provecho didáctico de las TIC en el desarrollo integral de las personas del país.

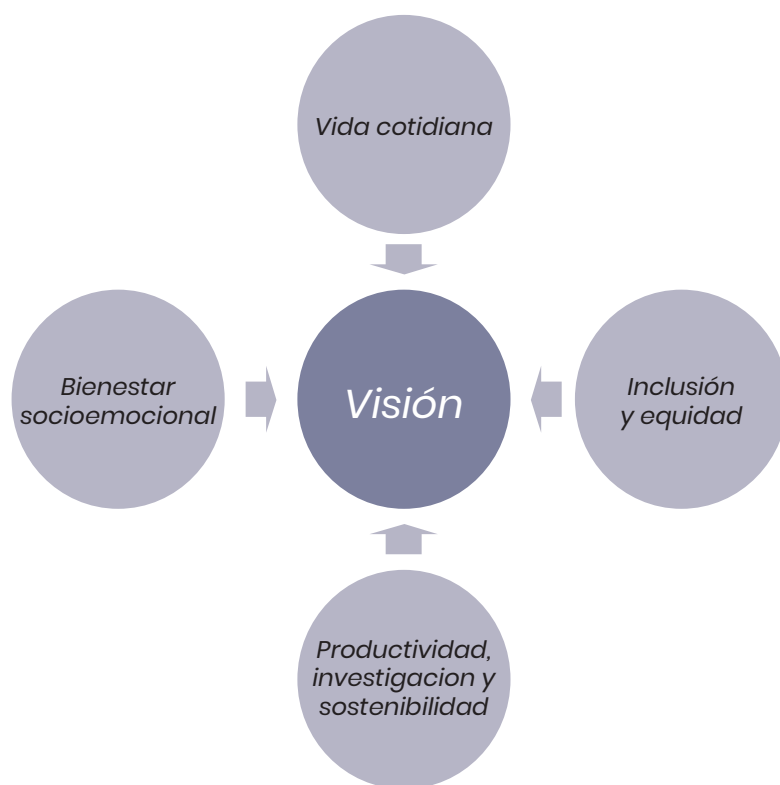
En segundo lugar, en el *Plan Educativo Nacional al 2036* [PEN 2036], elaborado por el Consejo Nacional de Educación (2020) en conjunto con el Ministerio de Educación, se estipula la integración de las sociedades del país en una sola, es decir, se busca integrar diversas sociedades como las poblaciones originarias, afroperuanas, personas con discapacidad, en condición de pobreza y comunidades rurales. Esta integración



responde a la invisibilización histórica de estas poblaciones por parte de las políticas públicas que han marginado por condiciones sociales, sexuales, étnicas, orientación sexual, edad, religión, etc. Por tal, este plan pretende brindar recursos y servicios educativos de calidad y adecuadas para las diversas poblaciones en sus respectivas condiciones.

Según la Figura 1, la visión del PEN 2036 consiste en que los peruanos, sin distinción alguna, aprendan y desarrollen libremente proyectos personales y grupales en convivencia intercultural e intergeneracional para estructurar una sociedad equitativa e inclusiva. Para este objetivo, se precisa de la formación de la vida ciudadana, de prácticas inclusivas y equitativas, del desarrollo del bienestar socioemocional y de la productividad e investigación.

Figura 1. *Articulación de la Visión y Propósitos del Proyecto Educativo Nacional al 2036*



Nota. Tomada de Consejo Nacional de Educación (2020)



En tercer lugar, en el Reglamento que regula las Políticas Nacionales, aprobado por la Presidencia del Consejo de Ministro (2018), se enfatiza la capacidad de los ministerios sobre las políticas nacionales a fin de que concuerden con las políticas de los gobiernos regionales y locales, de tal forma que se logre la integración y la unidad gubernamental en el Sistema Nacional de Planeamiento Estratégico [SINAPLAN]. Así, el Centro Nacional de Planeamiento Estratégico [CEPLAN] se encarga de asistir a los ministerios a diseñar, evaluar y reformular las políticas nacionales para lograr la integración.

En cuarto lugar y, por último, en el Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, elaborado por la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe (2015) del Ministerio de Educación, se estipula el desarrollo de servicios educativos en conceptos de educación intercultural bilingüe a fin de que la educación en las poblaciones originarias sea de calidad y de constante mejora desde la perspectiva del respeto de la diversidad cultural y lingüística del país. Así, en este plan se valora toda creencia popular y saberes ancestrales de los pueblos originarios para integrarlos en el diseño del currículo educativo. Por tal, se procura la formación de maestros especializados en educación intercultural bilingüe en universidades, escuelas e institutos de educación superior.



3

CAPÍTULO

HACIA LA PROMOCIÓN DE UNA EDUCACIÓN INTEGRAL, INCLUSIVA E INTERCULTURAL EN LOS CENTROS EDUCA- TIVOS: DISCUSIÓN TEÓRICA Y ESTRATEGIAS PARA SU IMPLEMENTACIÓN

Ante un país con una gran riqueza lingüística, étnica y cultural, las políticas educativas deben responder a las particularidades de estos grupos o poblaciones, a fin de que sean partícipes y forjadoras de la identidad nacional del país. Sin embargo, la inclusión y reconocimiento de las comunidades y grupos históricamente marginados aún se encuentra en proceso. Como se observó en los capítulos anteriores, esto se debe al centralismo del Estado, a las grandes brechas de desigualdad y discriminación social, racial, cultural y económica presente en el Perú, y a la ausencia latente de una educación realmente intercultural. A pesar de ello, se debe destacar que el Ministerio de Educación (Minedu) tiene normativas para la elaboración y ejecución del currículo educativo inclusivo (Minedu, 2021), pero, aún con problemas en su aplicación real en las zonas más alejadas de la capital.



En el presente acápite, se pretende ingresar en la discusión teórica sobre la educación inclusiva y su multisectorialidad dentro del espacio pedagógico y la cotidianidad de las y los estudiantes, y su relación con la noción de educación integral. Asimismo, se revisan las definiciones sobre educación intercultural en el marco de la educación inclusiva, cuya herramienta principal, dentro del reconocimiento de las diversidades culturales, es la educación intercultural bilingüe. Por último, se comentan algunas especificaciones políticas sobre la importancia de la implementación de la educación inclusiva, sobre todo en un contexto de grandes cambios sociales y políticos.

3.1. Conceptualización de la educación desde una perspectiva integral e inclusiva

La educación gratuita y de calidad es un derecho fundamental al que debe acceder cualquier persona natural y que debe ofrecer cualquier nación democrática; no obstante, este escenario ideal es mermado por la latente desigualdad social, la falta de oportunidades en sistema educativo nacional y el fantasma de la meritocracia, donde se manifiestan las grietas de una sociedad aparentemente democrática, inclusiva y descentralizada, y se evidencia la verdadera faceta privilegiada, clasista y excluyente de la educación estatal (Wee et al., 2020).

La educación necesita construirse como un ente de gran dinamismo que se adapte y transforme a las necesidades y demandas del contexto sociocultural, donde puedan confluír diferentes estudiantes, con expectativas, sueños diversos y de una gran pluralidad identitaria; en ese sentido, los centros educativos deben ser espacios democráticos, donde se debe priorizar la el diálogo y la interacción complementaria y retroactiva entre estudiantes, docentes, familias y comunidades (Campos,



2016). De esta forma, la práctica educativa tendrá una mayor repercusión en las diferentes esferas de la sociedad y de la vida cotidiana de las y los estudiantes.

La educación permite a los ciudadanos construir una sociedad más equitativa y justa para todos y todas, donde se desdibujen la barreras lingüísticas, étnicas, raciales, culturales, económicas y de género. Por tal motivo, de acuerdo a Fajardo (2017), en la última década, se ha discutido la implementación de una educación basada en los derechos, donde se priorizan tres factores esenciales para la actividad educativa: 1. El derecho a una educación obligatoria y gratuita en todos sus niveles, 2. El derecho al acceso a una educación de calidad, y 3. El derecho a una educación igualitaria, inclusiva y no discriminatoria.

Específicamente, este último factor es el que concierne a esta investigación. La inclusión es un elemento de gran significación, porque tiene una influencia directa en las dinámicas sociales y culturales de una sociedad. Por tal motivo, a continuación, se explicarán las nociones sobre inclusión educativa y sus implicancias. Asimismo, vincularlo con el concepto de educación integral; ya que, en los nuevos planes curriculares, se han implementado ambos aspectos.

3.1.1. Inclusión educativa

En las primeras investigaciones sobre inclusión educativa, se consideraba que esta noción se limitaba a la apertura de los centros educativos solo a personas con necesidades especiales; sin embargo, en los últimos años, se ha demostrado que la inclusión engloba a diferentes sujetos históricamente discriminados, no solo por sus capacidades especiales, sino también por su etnia, raza, lengua, religión, orientación sexual, sexo, es-



tado socioeconómico y demás (Wee et al., 2020). Por ello, en primer lugar, se debe entender a la inclusión como un proceso plural y divergente.

La inclusión denota la eliminación o ruptura de cualquier muro que separe a dos o más grupos de personas por sus características singulares. En ese sentido, la inclusión educativa promueve la convivencia y coexistencia de distintos grupos de estudiantes, donde todos reconozcan las identidades singulares de los demás y se respeten en sí. Asimismo, la inclusión implica la celebración de las diversidades del grupo y el intercambio cultural, étnico, lingüístico, etc., entre todas y todos los estudiantes participantes (Clavijo y Bautista-Castillo, 2020).

De acuerdo a Bautista (2017), la educación inclusiva se focaliza principalmente en los grupos, las comunidades o las poblaciones marginadas, excluidas y silenciadas por los sectores de poder, los cuales crearon un sistema de expulsión y segregación mediante la uniformidad y homogeneidad de culturas, razas, lenguas, etc. No obstante, la inclusión es una estrategia democrática para empoderar a estos grupos excluidos y permitirles recuperar su lugar en la sociedad.

La educación inclusiva tiene como finalidad los siguientes procesos: la reducción de la exclusión en la sociedad, la democratización del derecho a una educación de calidad y que respete la pluriculturalidad, la transformación e innovación del sistema educativo tradicional, la reafirmación de las diversidades (Murillo, 2017). En ese sentido, la educación inclusiva nace como un proceso de consciencia ética y social para visibilizar y activar a los grupos marginados y excluidos; por ello, se puede decir que busca garantizar y fortalecer los valores del respeto, tolerancia, igualdad y justicia social (Brito et al., 2019).



Asimismo, en base a Muntaner et al. (2016), la implementación de una educación inclusiva implica la metamorfosis del sistema educativo tradicional, es decir, se realizan cambios profundos en las bases teóricas del plan curricular, las actividades prácticas, las actitudes y la formación de las y los docentes, las prácticas pedagógicas y las evaluaciones; además, incluye el ingreso de conocimientos actualizados, científicos y con orientación social que sustente el cambio en los centros educativos.

La inclusión es un proceso dinámico que requiere de una constante actualización para responder y resolver las necesidades de las diversidades, poblaciones vulnerables y grupos excluidos (Suárez et al., 2019). Para tal objetivo, se necesitan de políticas educativas que solventen y garanticen la inclusión en la sociedad y, en evidencia, en los centros educativos; asimismo, en el espacio del salón de clase, estas prácticas deben ser cotidianas, al igual que su reflexión teórica.

En ese sentido, se puede extrapolar que la inclusión es un factor multidimensional que destaca por la aceptación y promoción de las diversidades. Por tal motivo, la educación inclusiva es un proceso que busca la armonía social mediante el reconocimiento de la heterogeneidad y pluralidad de las identidades en las y los estudiantes; asimismo, se pretende lograr y fortalecer la igualdad y equidad en el centro educativo para que puedan aplicarlo en su realidad cotidiana (Clavijo y Bautista-Castillo, 2020).

3.1.2. Educación Integral

La educación integral se refiere a la enseñanza y aprendizaje de diferentes aspectos del ser humano, es decir, otorgar importancia a todas las dimensiones que son parte de la realidad del estudiante; por ejemplo, el trabajo intelectual, la práctica manual, la interacción social, el desempeño artístico,



la aplicación de valores, el reconocimiento y manejo positivo de las emociones y la actividad corporal (Wee et al., 2020). En ese sentido, la educación integral no busca un aprendizaje arbitrario y que solo sirva para rendir las evaluaciones, sino intenta forjar un tipo de enseñanza y aprendizaje que supere las aulas y tenga repercusión positiva en la transformación del entorno, y que involucre al estudiante.

Asimismo, la formación integral también se vincula con la implementación de una enseñanza didáctica y horizontal, donde las y los docentes puedan fomentar en las y los estudiantes el espíritu ético, reflexivo, crítico e investigativo, y lograr que desarrolle su máximo potencial. Asimismo, se busca alimentar, de manera multidimensional, los conocimientos y capacidades de las y los estudiantes en todo el proceso educativo. Por esta razón, se indica que la educación integral no es un proceso estático, sino continuo y permanente (Alonzo et al., 2016).

Dicho lo anterior, se puede comprender que la educación integral tiene como fin principal la formación de ciudadanas y ciudadanos con deseo de cambiar su sociedad para bien y crear estrategias inclusivas para lograrlo, las cuales deben estar enmarcadas en los avances tecnológicos, científicos, teóricos, prácticos, culturales y sociales.

De acuerdo a Batista y Valcárcel (2017), algunas características de la educación integral son las siguientes:

- Práctica participativa y dinámica entre estudiantes, docentes, centros educativos, organizaciones e instituciones públicas y privadas, y la comunidad.
- El aprendizaje debe tener una intención, es decir, no debe ser arbitrario. Todos los conocimientos que sean parte de la enseñanza de las y los estudiantes deben estar orientados a nutrir su experiencia educativa.



- La enseñanza debe estar dirigida a construir y fortalecer la personalidad, el carácter y la identidad del estudiante.
- Fomenta la inserción de valores sociales en el pensamiento y actividad diaria del estudiante para influir en su comportamiento.
- Fomenta el espíritu creativo y artístico, los conocimientos científicos y tecnológicos, la experiencia deportiva, entre otras capacidades.
- Su objetivo es estructurar la respuesta a las problemáticas de la sociedad desde la perspectiva del estudiante.

Para finalizar este acápite, la innovación educativa es una de las características esenciales para lograr una enseñanza de calidad, ya que permite la inserción de novedosas formas de aprendizaje para beneficio de las y los estudiantes. La innovación educativa tiene como objetivo lograr la inclusión en las aulas mediante nuevas y más actuales formas de enseñanza y aprendizaje que garanticen el cumplimiento de los aspectos mencionados anteriormente (Rojas-Avilés et al., 2020).

3.2. Educación integral e inclusiva: barreras que promueven su aplicación

En primer lugar, la desigualdad y discriminación lingüística son dos barreras que demoler para alcanzar una educación inclusiva. En evidencia, esto no se trata de destruir la lengua originaria de una comunidad para implementar otra, sino que se busca la coexistencia de la lengua materna con una segunda o tercera lengua, de modo que haya una preservación de las variedades lingüísticas (Rodríguez, 2017). Todas las lenguas son importantes y todas se deben preservar, porque conforman la identidad de una persona y comunidad. En ese sentido,



una educación inclusiva debe atender las necesidades de las minorías lingüísticas, a fin de que puedan seguir existiendo y, sobre todo, ser enseñadas a lo largo del tiempo.

Asimismo, en línea con lo anterior, el analfabetismo es un factor que está latente aún en diferentes sociedades. En el Perú, el analfabetismo es consecuencia de la falta de descentralización de la educación pública, la deficiencia en la aplicación de las políticas públicas en las regiones, la ausencia de infraestructuras educativas modernas y con tecnología, y el gran estigma y discriminación hacia las poblaciones hablantes en otras lenguas. Dicho esto, la educación inclusiva se figura como una herramienta para lograr la reducción del analfabetismo en las zonas rurales mediante la inserción de mecanismos para una educación intercultural y bilingüe que permita la adquisición de conocimientos y capacidades.

Por otro lado, el factor económico es un elemento que prima en la educación actual, pues, dependiendo del estatus socioeconómico, algunas familias pueden acceder a una mejor educación privada en los colegios y universidades. Esto genera la segregación de las familias con menos recursos y provoca la monetización de un derecho básico y esencial para los y las estudiantes (Wee et al., 2020). En consecuencia, la educación inclusiva ayuda a las familias de menos recursos a acceder a una educación de calidad y gratuita y, sobre todo, promueve el fortalecimiento de la autoestima de las y los estudiantes mediante el reconocimiento de su identidad personal y cultural sin injerencia del estrato socioeconómico ni su situación familiar. De esta forma, se evita la discriminación por factores económicos en las escuelas y se les brinda oportunidades de crecimiento educativo.



3.3. La interculturalidad como herramienta para la educación inclusiva

América Latina es una región que fue invadida y saqueada por los europeos. En el Perú, los españoles arrebataron más que el territorio y la riqueza a los Incas, les quitaron su identidad cultural, su lengua, sus mitos y su historia. El aprendizaje forzado del idioma castellano fue un proceso con gran simbología, donde se demostraba la supremacía de un grupo de poder y la marginación y silenciamiento de pueblos enteros (Bautista, 2017). Esto no cambió en demasía con la llegada de la Independencia, sino que se mantuvo la exclusión de los indígenas, los afrodescendientes y las mujeres fuera del círculo político. Específicamente, la mayoría de comunidades indígenas mantuvo su lengua materna, pero, aún, viviendo la discriminación de los hablantes del castellano y del centralismo de la capital de Lima.

Posterior a ello, los diferentes movimientos sociales lograron que se reconocieran las lenguas originarias como parte del patrimonio histórico y cultural de la región. Por tal motivo, en la actualidad, se busca preservar las lenguas de estas comunidades, mediante la educación con enfoque intercultural. En ese sentido, la educación intercultural está basada en los principios de libertad, igualdad, pluralismo y justicia social. De acuerdo a Alcalá et al. (2020), la educación inclusiva e intercultural crea y fortalece los puentes de comunicación entre poblaciones, comunidades y personas de una misma nación, pero con diferentes identidades culturales, lingüísticas y étnicas; asimismo, promueve la actividad reflexiva y crítica en torno a las problemáticas de estas comunidades frente a la hegemonía cultural de los grupos de poder.



Entonces, la educación intercultural denota un proceso de cohesión social entre las diversidades que coexisten en un territorio. En consecuencia, se debe recalcar que los enfoques pluricultural e intercultural no admiten las nociones de monocultura o monolingüismo, porque ello implicaría la uniformización de todas las culturas, expresiones lingüísticas, razas y etnias de un territorio. En realidad, lo que propone un enfoque intercultural es la autonomía de las diversidades en un territorio y su inclusión en la esfera social, de modo que se evite y erradique los fenómenos de segregación, exclusión, racismo y xenofobia (Guzmán, 2018).

De igual manera, la educación intercultural pretende fundamentar y fortalecer la identidad colectiva de una nación en base a las identidades heterogéneas que se encuentran en el territorio y a las relaciones continuas que se establecen entre ellas (Villalta, 2016). En el Perú, los vínculos y diálogos interculturales representan la reconciliación entre las diversidades y simbolizan la unión y armonía de la población peruana y las poblaciones históricamente relegadas.

Una de las estrategias para lograr la interculturalidad en las aulas es la educación bilingüe. El bilingüismo está orientado a la convivencia retroalimentativa entre dos lenguas, donde una de ellas siempre tendrá una mayor predominancia sobre la otra. En el caso peruano, el castellano es la lengua base de la mayoría de la población; no obstante, existen 47 lenguas indígenas en el Perú (Tabla 2) que han sido marginadas y, en algunos casos, hasta extinguidas. En consecuencia, el nuevo enfoque educativo inclusivo e intercultural busca recuperar el patrimonio lingüístico mediante una enseñanza en la lengua originaria para promover el alfabetismo y la deserción estudiantil en las regiones más alejadas (Rebaza y Seminario, 2018).



Tabla 2. *Lenguas de los pueblos indígenas u originarios del Perú*

Nº	Nivel de Vitalidad	Nombre de la lengua
1	Vital	Achuar
2	Vital	Aimara
3	Vital	Ashaninka
4	Vital	Awajún
5	Vital	Cashinahua
6	Vital	Ese eja
7	Vital	Harakbut
8	Vital	Kakataibo
9	Vital	Kakinte
10	Vital	Kandozi-chapra
11	Vital	Madija
12	Vital	Matsigenka
13	Vital	Matsés
14	Vital	Nanti
15	Vital	Nomatsigenga
16	Vital	Quechua
17	Vital	Secoya
18	Vital	Sharanahua
19	Vital	Shawi
20	Vital	Shipibo-konibo
21	Vital	Ticuna
22	Vital	Urarina
23	Vital	Wampis
24	Vital	Yaminahua
25	Vital	Yines
26	Vital	Nahua
27	En peligro	Bora
28	En peligro	Murui-muinani
29	En peligro	Yagua
30	Seramente en peligro	Amahuaca
31	Seramente en peligro	Chamiruco
32	Seramente en peligro	Ikitu
33	Seramente en peligro	Iñapari



Nº	Nivel de Vitalidad	Nombre de la lengua
34	Seramente en peligro	Iskonawa
35	Seramente en peligro	Jaqaru
36	Seramente en peligro	Kapanawa
37	Seramente en peligro	Kawki
38	Seramente en peligro	Krabela
39	Seramente en peligro	Kukama kukamiria
40	Seramente en peligro	Majiki
41	Seramente en peligro	Muniche
42	Seramente en peligro	Ocaina
43	Seramente en peligro	Omagua
44	Seramente en peligro	Resígaro
45	Seramente en peligro	Shiwilu
46	Seramente en peligro	Taushiro
47	Seramente en peligro	Yanesha

Nota. Tomado de DIGEIBIRA (2013), citada por Minedu (s.f).

Sin embargo, en distintos países de Latinoamérica, la educación bilingüe se figura como un proceso contradictorio, porque, aunque se busca rescatar las lenguas originarias y fomentar la reafirmación de las identidades indígenas mediante su lengua, la realidad es que hay un largo camino para lograrlo. Esto se debe a la incapacidad de las políticas educativas para contratar a docentes que tengan como primera lengua a una lengua originaria y no al castellano, ya que ello repercute en el interés de las y los estudiantes por mantener su lengua materna (Rodríguez, 2017). La discriminación lingüística, incluso dentro de una educación intercultural bilingüe, puede manifestarse con la ausencia de personas capaces de comunicarse, en el caso peruano, por ejemplo, en quechua o aimara. En este tipo de educación, el castellano debe ser utilizado como una lengua secundaria, pues es símbolo de dominación cultural.



Para la aplicación de una educación intercultural en las escuelas, se debe crear un plan curricular que oriente las prácticas pedagógicas hacia una enseñanza y aprendizaje intercultural. Asimismo, se debe capacitar a las y los docentes para que su desempeño en el aula esté en relación con las expectativas del plan curricular, de modo que puedan fomentar en las y los estudiante sus competencias de reflexión y crítica de su realidad, y, además, demuestren valores en su vida cotidiana (Muntaner et al., 2016). Por tal motivo, los autores consideran que la expresión inclusiva e integral de un centro educativo se encuentra formulado en su plan curricular, sino se encuentra allí, significa que no existe un compromiso a favor de la inclusión ni una lucha contra la desigualdad y la discriminación.

En ese sentido, las y los docentes en las aulas deben realizar funciones que garanticen la identificación de las diversidades culturales y el diálogo de las y los estudiantes en torno a ellas. Por tal motivo, Terrón-Caro et al. (2017) indican que las y los docentes deben cumplir múltiples roles en la planificación y ejecución del plan de educación intercultural: 1. Elaboración de una propuesta para el programa de convivencia de las diversidades culturales, de género, lingüísticas y demás, 2. Control en el cumplimiento del plan de educación intercultural e inclusivo, 3. Desarrollo de actividades que fomenten la armonía social y el respeto por la diversidad del otro, 4. Participación en el aula como un agente de apoyo en el aprendizaje de las y los estudiantes, 5. Dialogar con las madres y los padres de familia para su apoyo en las actividades inclusivas, 6. Adaptación curricular de acuerdo a las necesidades y demandas de la población estudiantil en base al reconocimiento de sus identidades.



3.4. Políticas relacionadas con la educación integral e inclusiva

De acuerdo a Clavijo y Bautista-Castillo (2020), existen acuerdos internacionales que respaldan la implementación de una educación global y sin discriminación de ningún tipo, ya que es un derecho de todos y todas para lograr su desarrollo personal y construir su identidad. Estas normativas garantizan la aplicación de una educación inclusiva, diversa, intercultural, democrática, participativa y basada en valores, donde no se discrimine o excluya a las personas por su origen étnico, orientación social, situación socioeconómica, religión, lengua, etc.

Asimismo, según Brito et al. (2019), de acuerdo a la Declaración de la Unesco en el 2005, la educación inclusiva permite la contextualización del aprendizaje de las y los estudiantes para su autorreconocimiento social, cultural y político; asimismo, promueve la lucha contra la desigualdad y discriminación social, lingüística, cultural, racial y de género, ya que permite el dialogo entre una gran pluralidad de estudiantes que poseen diferentes identidades y experiencias en su entorno. Esto apertura la brecha social y permite el fortalecimiento de una sociedad más tolerante y respetuosa con el otro.

Por otro lado, Rodríguez (2017) comenta que las políticas públicas deben garantizar la universalización de la educación inclusiva e intercultural, donde se focalice a cada región o población, según sus diversidades lingüísticas, culturales y étnicas, para implementar estrategias de aprendizaje que respondan a sus necesidades y permitan su acceso a la alfabetización y a conocimientos occidentales. En base a esto último, se extrapola que, para lograr una verdadera educación inclusiva e intercultural, la comunicación no debe ser unidireccional, sino que



debe existir un intercambio de conocimientos entre los participantes. En ese sentido, las y los estudiantes de pueblos originarios también pueden ser agentes activos de enseñanza y no solo receptores pasivos.

De acuerdo a Minedu (2021), en el marco de la pandemia por el coronavirus, se logró impulsar y fortalecer la educación inclusiva en el Perú, mediante el respaldo de la normativa legal para su implementación (DS N° 007-2021-MINEDU). Esta última tiene como fin la atención a las diversidades del país y la protección de sus identidades y su integridad como personas. Asimismo, mediante el apoyo de otras instituciones como el Ministerio de Justicia y Derechos Humanos, se pudo implementar el Programa de Alfabetización y Continuidad Educativa (PACE) para los estudiantes de dos entidades penitenciarias.

En ese sentido, se demuestra que la educación inclusiva supera la enseñanza única a personas con habilidades especiales y atiende universalmente las necesidades de otros grupos sociales o culturales que también se encuentran al margen de la oficialidad del centro y requieren de apoyo para reinserirse en la sociedad y ser reconocidos como ciudadanos con derecho a una educación de calidad. La lucha contra el analfabetismo es sumamente importante en el Perú, porque salva el futuro de los niños y niñas que construirán la nueva historia del país, y cumple el sueño de varios adultos que no tuvieron la posibilidad de acceder a la lectura y la escritura.

3.5. Importancia de la educación integral y con inclusión en el mundo de hoy

El proceso educativo tiene como objetivo principal lograr que las y los estudiantes se integren a su sociedad mediante la formación de su propia identidad personal y cultural para



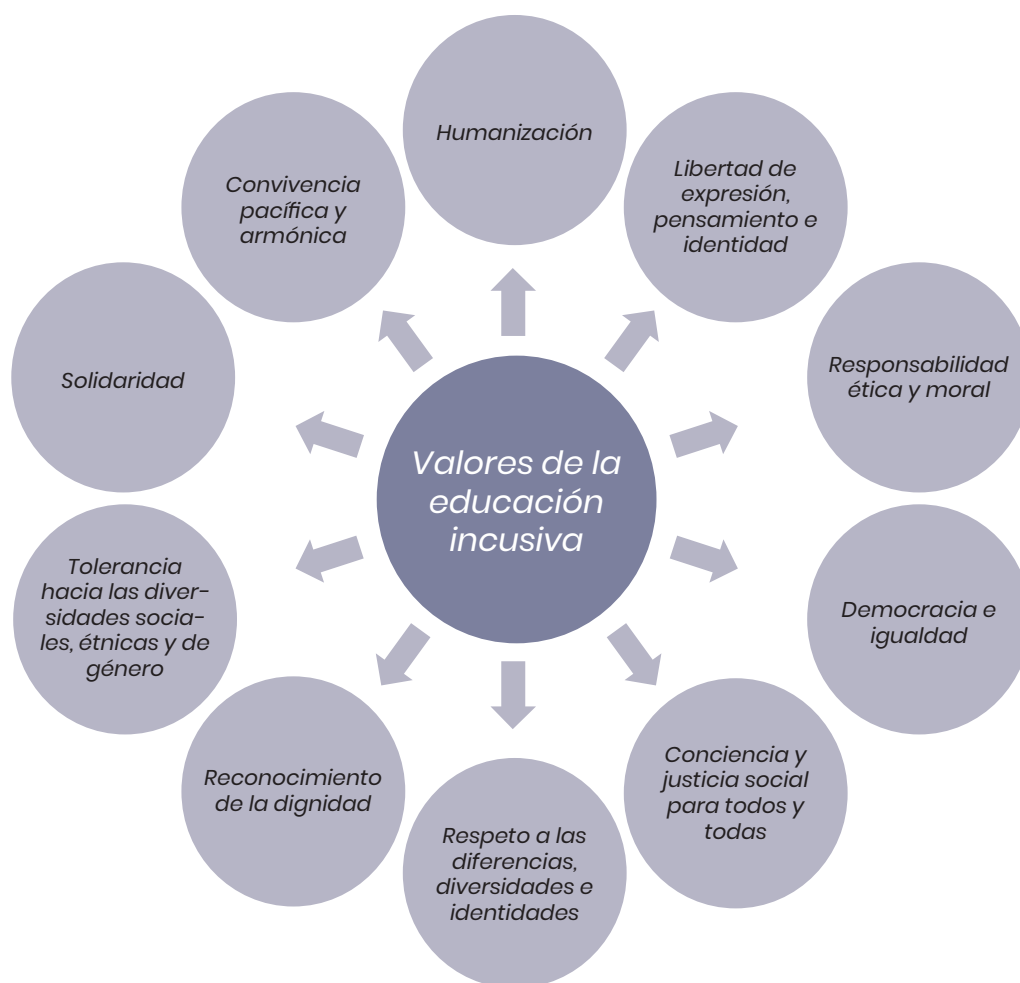
lograr la transformación de su espacio cotidiano. Para ello, es necesario que las escuelas y universidades estén en relación cercana y retroalimentativa con su comunidad, de modo que haya una activación del rol de los estudiantes que supere su aprendizaje en la escuela y promueva su participación real en su sociedad (Campos, 2016)

En segundo lugar, la educación inclusiva fortalece los valores ciudadanos de las y los estudiantes para desarrollarse en la sociedad como agentes de cambio y de armonía social. Un pensamiento inclusivo denota el reconocimiento de las diversidades y su inserción dentro de la esfera pública, sin exclusión ni segregación (Suárez et al., 2019). Por tal motivo, en la Figura 1, se han presentado los valores que conforman y son pilares de la educación inclusiva. A partir de los mencionados, se busca construir una sociedad más justa para todas y todos, donde puedan expresar sus pensamientos con libertad y donde las diversidades puedan ser tratadas con respeto, igualdad y justicia. Asimismo, la formación en valores ayuda a edificar una sociedad sin violencia, donde prime la convivencia tolerante, pacífica y democrática.

Por último, se debe entender que la inclusión supera la noción de integración, porque cada grupo, comunidad y población marginada tiene su propia historia, cultura, lengua, cosmovisión y demás; por ello, se requiere de la visibilización y, sobre todo, la unidad de los ciudadanos de una misma nación mediante una identidad nacional, pero respetando y aceptando las singularidades y diversidades. Además, se debe comprender que la inclusión no es un proceso unilateral, sino multilateral, porque responde a las demandas de diferentes grupos, poblaciones o comunidades vulnerables, minoritarios y excluidos.



Figura 2. *Articulación de la Visión y Propósitos del Proyecto Educativo Nacional al 2036*



Nota. Tomada de Consejo Nacional de Educación (2020)



4

CAPÍTULO

IMPULSO DEL PROGRAMA NACIONAL DE ALFABETIZACIÓN POR LOS INSTITUTOS SUPERIORES PEDAGÓGICOS DE LA REGIÓN AYACUCHO

En este capítulo se realizó el análisis del trabajo de los Institutos Superiores Pedagógicos en la implementación de un plan educativo que logre la alfabetización de las y los ciudadanos de la región Ayacucho durante el periodo 2004-2005. Se busca proponer una mejora de la aplicación de los programas de alfabetización para lograr reducir y finalizar las brechas de desigualdad y discriminación educativa que se genera por el analfabetismo y la exclusión lingüística.

4.1 Objetivos de la investigación

4.1.1. *Objetivo general*

La presente investigación pretendió analizar la participación de los Institutos Superiores Pedagógicos en el Programa Nacional de Alfabetización del departamento de Ayacucho durante los años 2004 y 2005. Ello con el propósito de identificar



las causas del problema y realizar una propuesta de recomendaciones que puedan contribuir a elevar su calidad, eficiencia y pertinencia. De esta forma, se evitará que las campañas de alfabetización sean infructuosas.

4.1.2. Objetivos específicos

- Ubicar, seleccionar, clasificar y resumir los planteamientos teóricos-científicos sobre el Programa Nacional de Alfabetización, tales como conceptos, bases teóricas y marco normativo
- Identificar las causas de los incumplimientos, restricciones, limitaciones, empirismos normativos, deficiencias y discordancias normativas en la participación de los Institutos Superiores Pedagógicos en el Programa Nacional de Alfabetización.
- Proponer recomendaciones para elevar la eficiencia de la gestión del Programa Nacional de Alfabetización.

4.2 Hipótesis general y subhipótesis

4.2.1. Hipótesis general

La participación de los Institutos Superiores Pedagógicos adolece de una serie de deficiencias como incumplimientos, restricciones, limitaciones, empirismos normativos, deficiencias y discordancias normativas que están relacionadas y se explican por el desconocimiento o mala aplicación de los planteamientos teóricos y normativos; especialmente, a la Ley General de educación, ya que no consideró el entorno nacional, social, político y económico, la experiencia exitosa de Cuba en erradicar el analfabetismo con la participación del pueblo, de las instituciones públicas y privadas en una campaña nacional, y por no ajustarse al contexto internacional.



Tabla 3. Estructura básica de la matriz para plantear las subhipótesis y la hipótesis global

Gestión operativa de los programas de alfabetización de Ayacucho durante el bienio 2004 y 2005															
Problema: X	Realidad:	Planteamientos teóricos			Normas			Contexto internacional			Variables del territorio nacional			Experiencias exitosas	Fórmulas de las hipótesis
		B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	B9	B10				
X ₁ Incumplimientos	A ₁ Directivos			X							X		X		"a" -X ₁ : A ₁ : -B ₃ -B ₉ -B ₁₀
	A ₄ Actividades de supervisión		X	X								X			"b" -X ₂ : A ₄ : -B ₂ -B ₃ -B ₇
	A ₅ Recursos		X			X					X				"c" -X ₂ : A ₅ : -B ₂ -B ₅ -B ₇
X ₃ Limitaciones	A ₂ Especialistas		X	X								X			"d" -X ₃ : A ₂ : -B ₂ -B ₅ -B ₇
X ₄ -Empirismos normativos	A ₂ Especialistas		X	X		X									"e" -X ₃ : A ₂ : -B ₂ -B ₃ -B ₇
X ₅ Deficiencias	A ₂ Especialistas		X			X			X						"f" -X ₄ : A ₂ : -B ₂ -B ₃ -B ₄
X ₆ Discordancias normativas	A ₃ Actividades (círculos de Alf.)	X		X									X		"g" -X ₆ : A ₃ : -B ₁ -B ₃ -B ₈
Total de cruces por cada...	variable de B	01	05	05	02	01	01	03	01	01				01	
	factor B		06		08		01		05					01	
	Propiedades de los subfactores B		2°		1°		5°		3°					4°	



Leyenda:

Variables teóricas

B₁: Conceptos básicos (Circ. De Alf.)

B₂: Principios operativos

Variables normativas

B₃: Disposiciones de la Ley General N°28044

B₄: Disposiciones del Decreto Supremo N°023-2001-ED, Reglamento General de los Institutos Superiores Pedagógicos y Escuelas Superiores de Formación Docente Públicos y Privados

B₅: Decreto Supremo N°015-2004-ED, Reglamento de Educación Básica Alternativa (PEBAJA)

Variables del contexto internacional

B₆: Necesidades de Educación Básica Alternativa (NEBA), Conferencias Mundial de Educación para Todos (Jomtien-Tailandia-1990)

Variables del entorno nacional

B₇: Entorno Económico

B₈: Entorno Social

B₉: Entorno Político

Variables de experiencias exitosas

B₁₀: Erradicación de analfabetismo en Cuba con la participación de las instituciones públicas y privadas y el pueblo en general

Variables de realidad

A₁: Directivo

A₂: Especialista

A₃: Las actividades

A₄: Las actividades

A₅: Recursos

4.2.2. Subhipótesis

Subhipótesis “a” = -X₁; A₁; -B₃; -B₉; -B₁₀

Arreglo N°6 = -B₃-B₉-B₁₀; A₁-X₁

Debido al desconocimiento de la Ley General de Educación y a la inconsideración del entorno político nacional, se incurre en el incumplimiento en las políticas para reducir los índices de analfabetismo.

Subhipótesis “b” = -X₂; A₄; -B₂; -B₃; -B₇

Arreglo N°5 = -B₂-B₃-B₇; X₁ A₄

Considerando que existe un escaso conocimiento sobre los principios de alfabetización, de los incumplimientos en la aplicación de la Ley General de Educación y del entorno económico, se generan las restricciones presupuestales para las actividades de supervisión de los especialistas y supervisores de alfabetización.

Subhipótesis “c” = -X₂; A₅; -B₂; -B₅; -B₇

Arreglo N°6 = -B₂-B₅-B₇; A₅-X₂



Los incumplimientos de los principios del Decreto Supremo N°015-2004-ED del Reglamento de Educación Básica Alternativa-PEBAJA y la inconsideración del entorno económico genera que los especialistas no prevean los recursos necesarios. De esta forma, se originan restricciones en las asignaciones de presupuesto para alfabetización.

Subhipótesis “d” = $-X_{3i}; A_{2i}; -B_{2i}; -B_{3i}; -B_7$

Arreglo N°4 = $A_{2i}; -X_{3i}; -B_2; -B_3; -B_7$

Los especialistas encuentran limitaciones para realizar el diagnóstico de las reales necesidades educativas, debido al poco conocimiento sobre los principios de alfabetización, el cumplimiento parcial de la Ley General de Educación y por no considerar la realidad económica del entorno nacional.

Subhipótesis “e” = $-X_{4i}; A_{2i}; -B_{2i}; -B_{3i}; -B_4$

Arreglo N°2 = $-X_{4i}; -B_2; -B_3; -B_{4i}; A_2$

Existen empirismos normativos para la participación de los ISP en el Programa Nacional de Alfabetización, debido al escaso conocimiento de los principios, al incumplimiento del Decreto N°023-2001-ED del Reglamento General de los ISP y Escuelas Superiores de Formación Magisterial Públicos y privados por parte de los especialistas y directores de los ISP.

Subhipótesis “f” = $-X_{5i}; A_{2i}; -B_{2i}; -B_{4i}; -B_6$

Arreglo N°3 = $A_{2i}; -X_{5i}; -B_2; -B_4; -B_6$

Las actividades de los especialistas y directores ISP tienen deficiencias por el escaso conocimiento sobre los principios de alfabetización y por incumplimiento de algunas disposiciones referidas a la formación de docentes, no solo en Educación de Menores, sino para el trabajo en alfabetización y po-



salfabetización referidos en el Currículo de Formación Docente para Primaria y en el Artículo I, inciso “b” del Decreto Supremo N°023-2001-ED del Reglamento General de los Institutos Superiores Pedagógicos y Escuelas Superiores de Formación Docente Públicos y Privados. Asimismo, por no estar de acuerdo con los establecido en las Necesidades Educativas del Aprendizaje (NEBA), acordado en las conferencias Mundial de Educación para Todos (Jomtien, Tailandia, 1990).

Subhipótesis “g” = $-X_6; A_3; -B_1; -B_3; -B_8$

Arreglo N°6 = $-X_8 - B_1 - B_3 - B_8; -A_3$

Se producen algunas discordancias normativas por el escaso conocimiento de los conceptos básicos referidos a la alfabetización, incumpliendo las disposiciones presentadas en la Ley General de Educación e ignorando el aspecto social de la población nativa participante en los círculos de alfabetización.

Variables del problema

X_1 = Incumplimientos

X_2 = Restricciones

X_3 = Limitaciones

X_4 = Empirismos normativos

X_5 = Deficiencias

X_6 = Discordancias normativas

Definición de variables

Las variables fueron definidas por extensión y comprensión según el caso específico:

 **A_1 = Directivo**

Pertenecen al dominio de esta variable todos los datos que tienen en común, tales como las capacidades innatas y adquiridas de liderar y dirigir; asimismo, tener capacidades organizadoras, de planificación y previsión.

 A_2 = Especialistas

Pertenecen al dominio de esta variable los datos que tienen en común, tales como las capacidades innatas y adquiridas para la constitución de soporte técnico; además, poseer capacidades estratégicas de liderazgo para aportar iniciativas.

 A_3 = Actividades de los círculos de alfabetización

Aquí están se posiciona el conjunto de tareas repetitivas que requiere de tiempo de realización, ya que sus objetivos son muy importantes.

 A_4 = Actividades de supervisión

Se colocan las actividades para la realización de tareas repetitivas, cuantitativas y que requieren de tiempo de acción

 A_5 = Recursos

En esta variable se encuentran todos los datos que presentan tareas repetitivas, cuantitativas y que requieren de tiempo para mantener a flote una organización.

4.3 Metodología

4.3.1. Tipo de investigación

- Por su finalidad: Aplicada
- Por su alcance: Temporal
- Por su amplitud: Microsociológico



- Por su fuente: Mixta
- Por su carácter: Cualitativa
- Por su naturaleza: Empírica
- Por el marco: De campo

4.3.2. Nivel de investigación

El estudio se enmarca en el nivel descriptivo-explicativo, donde se determinó el grado de correlación entre las variables: el analfabetismo en la región Ayacucho y la participación de los Institutos Superiores Pedagógicos en los diversos programas de alfabetización.

4.3.3. Universo de la investigación

El universo de los datos comprendió la sumatoria de todos los datos de los dominios del conjunto de variables

- De la realidad: Directivos, especialistas, las actividades de los círculos de alfabetización, las actividades supervisión, monitoreo y control.
- Del marco referencial: Conceptos básicos, Principios Operativos, disposiciones de la Ley General de Educación, del Decreto Supremo N°023-2001-ED y el Decreto Supremo 015-2004-ED, los acuerdos de la IV Conferencia Mundial de Educación para Todos, el entorno económico, social y político en el país y las experiencias exitosas del gobierno de Cuba en la erradicación del analfabetismo.
- Del problema Comprende la sumatoria de incumplimientos, restricciones, limitaciones, empirismos normativos, deficiencias y discordancias normativas.



4.4 Población

Se utilizó la información vertida por 65 responsables; jefes y directores de la UGEL, y especialistas, supervisores y directivos de los Institutos Superiores Pedagógicos:

Tabla 4. *Dirección de Gestión Pedagógica*

Jefe	01r
Especialistas DREA	02
Supervisores	06
<i>Subtotal</i>	09

Tabla 5. *Dirección de UGEL*

Jefes de Unidad de Gestión Pedagógica	06
Especialistas	6 Especialistas Alf. EBACEO
	6 de Educación Superior
<i>Subtotal</i>	18

Tabla 6. *Institutos Superiores Pedagógicos*

Directores ISP Públicos	06
Directores ISP Privados	04
Directores: académico, administrativo, secretario académico	28
<i>Subtotal</i>	38

4.5 Muestra

Para la obtención de la muestra, se utilizó esta fórmula:

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



Donde:

n = Muestra inicial

Z = 1.96 al nivel del 95 % de confianza

p = Probabilidad de que suceda algo. Se asume p = 0.60

q = Probabilidad de que no suceda, q = 0.40

E = Error permisibles, se asume E = 0.10 %

N = Población 65

Se reemplazaron los valores:

$$n = \frac{(1.96)^2 (0.6) (0.4) 65}{(0.10)^2 (65 - 1) + (1.96)^2 (0.6) (0.4)}$$

$$n = \frac{30.576}{0.64 + 0.9218984} = \frac{30.576}{1.561984} = 19.575$$

n = 20 personas

4.6 Técnicas de recolección de datos

Las técnicas, instrumentos o fuentes que se utilizaron para la recolección de datos fueron las siguientes:

- **Técnicas de análisis documental:** Se emplearon los resúmenes y las fichas textuales para extraer la información de las publicaciones revisadas.
- **Técnica de la encuesta:** Se usó un cuestionario para recolectar la información de los encuestados (directivos, especialistas y jefes)



4.7 Resultados

4.7.1. Tratamiento de los datos

Los datos obtenidos fueron incorporados al programa computarizado SPSS. A partir de ello, se logró elaborar la información e ilustraciones mediante gráficos y resúmenes porcentuales para mayor claridad a la información.

4.7.2. Contrastación y verificación de la hipótesis

Se tuvo como referencia las siguientes instituciones de educación superior:

- Seis I.S.P. Estatales:
 - Puquio
 - Nuestra Señora de Lourdes
 - Filiberto García
 - José Salvador Caverro
 - Cangallo
 - San Miguel Arcángel
- Cuatro I.S.P. Privados:
 - Cuna de la Libertad
 - El Pacífico
 - Jesús Nazareno
 - El Nazareno

Posterior a la finalización del trabajo de campo y la realización de los análisis, se efectuó la contrastación de la hipótesis, la cual fue validada.



4.7.3. Incumplimiento en las políticas de atención para reducir los índices de analfabetismo

En relación a la primera parte del problema, se evidenció que, si bien el gobierno regional de Ayacucho determinó las políticas de atención para la reducción del analfabetismo en el 2005, no se contó con una estadística actualizada sobre los logros en la reducción anual de los índices de analfabetismo ni de las políticas de atención. Por tal motivo, se encontró en proceso de regularización del Banco de Datos y contó con las metas logradas de cada año: en el 2004 fue de 2863 alfabetizados y en el 2005, como cantidad esperada, de 7954, es decir, un total de 10817 neoletrados. Con estas estadísticas, se lograría llegar a una tasa reducida al 15.6 % con un déficit de 5.4 % que sin el apoyo de instituciones nacionales y extranjeras no alcanzaría la meta programada.

Asimismo, cabe mencionar que, a nivel nacional, Ayacucho fue uno de los tres departamentos con mayores índices de pobreza, desnutrición infantil y analfabetismo, y se logró analizar lo siguiente:

- A pesar de que Ayacucho solo tuvo, hasta ese año, un total de 2.1 % de la población del país, este grupo humano representó el 2.7 % de la totalidad de pobres y el 3.8 % de la pobreza extrema en el Perú.
- En ese sentido, se entendió que las tres cuartas partes de la población ayacuchana vivía en niveles de pobreza reconocida y, casi la mitad, en pobreza extrema.

Por otro lado, en Ayacucho se manifestó una gran deserción escolar, ya que la mayoría de niños de la población no asistió a clase. En base a ello, se planteó, dentro de los lineamientos para el fortalecimiento institucional del gobierno re-



gional de Ayacucho en el programa sobre Desarrollo Social con la finalidad de incrementar el acceso a la calidad educativa. En evidencia, enfatizando el área rural para reducir el analfabetismo, al menos, en un 50 %.

4.7.4. Restricciones en la asignación del presupuesto para la alfabetización

De acuerdo a lo analizado, se evidenció que los presupuesto no son transferidos a la región de educación de Ayacucho oportunamente ni en la cantidad necesaria. Por tal motivo, se consideró que el presupuesto asignado para las acciones de alfabetización fue restringido, ya que no alcanzó para una efectiva capacitación, los materiales educativos auxiliares, las asignaciones de movilidad y la estadía para la supervisión, monitoreo y control. Por ejemplo, en rubro materiales, se utilizaron los sobrantes para otra campaña que no corresponden a las metas y objetivos vigentes. Ante la persistencia de esta situación, se llegaría a una apreciación muy subjetiva de los logros de objetivos y metas educativas; sin embargo, se necesita aclarar que el presupuesto participativo del gobierno regional se elaboró en conjunto con las diferentes autoridades locales, de los centros educativos, de las ONG y otras organizaciones sociales.

Además, se debe mencionar que, si bien esta nueva forma de gestión educativa parece ser más democrática y participativa, también genera falsas expectativas en la población; debido a que, ante el reducido presupuesto asignado, no se pueden atender las necesidades y demandas de toda la población. En ese sentido, se demuestra que existieron restricciones económicas que afectaron la ejecución de los programas de alfabetización en Ayacucho.



4.7.5. Limitaciones para la investigación y diagnóstico de las reales necesidades educativas

El Reglamento de Educación Básica Regular, título dos, artículo tres, Diagnóstico, se establece que la UGEL debe elaborar y actualizar de forma anual la realidad educativa local, e identificar los factores que favorecen o piden un servicio educativo sin exclusiones y determinando sus metas de universalización con calidad y equidad. El diagnóstico debe identificar las experiencias innovadoras de la localidad y se debe considerar las características y necesidades de la población estudiantil y su entorno sociocultural, económico-productivo y educativo. De igual manera, la UGEL se encarga de asegurar la calidad y equidad de los servicios o programas priorizados.

Por otro lado, se observó que, en la planificación de la UGEL, no existió un diagnóstico educativo; por ello, se realizó un análisis FODA. Si se considera que los integrantes de una mesa de trabajo no siempre son profesionales capacitados en el sistema, persistirán los problemas en la institución. Asimismo, de no superar las limitaciones para la elaboración de un diagnóstico y el perfil educativo, no se podrán realizar de manera correcta las adecuaciones curriculares ni solucionar las demandas y necesidades educativas.

4.7.6. Empirismos normativos para la participación de los institutos superiores pedagógicos en el programa nacional de alfabetización

El cuarto problema consistió en lograr la participación de los Institutos Superiores Pedagógicos en el Programa Nacional de Alfabetización. Se seleccionaron estas entidades educativas, porque los docentes egresados trabajaron en el área rural; en línea con ello, existieron empirismos normativos como el cu-



rrículum de formación docentes, el cual se encarga de la elaboración de proyectos de aprendizaje en diversos escenarios o situaciones de bilingüismo, alfabetización, posalfabetización de adultos y teleeducación.

Por otra parte, se reconoció que la práctica, la investigación y la proyección social fueron ejes fundamentales dentro de la formación profesional del docente, porque constituyen proceso permanente e interactuantes que se desarrollaron durante los diez ciclos de la carrera. Los primeros conducen a la titulación y al adecuado desempeño del docente en una determinada especialidad. Estos tienen básicamente tres etapas comunes, coincidentes con la estructura de la carrera, explicitadas en el Currículo Básico de Formación Docente. Además, de acuerdo a su perfil de egresado como educador, para la comunidad, desarrollará una formación práctica que le permita identificar, planificar y ejecutar proyectos de desarrollo y mejoramiento educativo a través de toda su formación inicial, lo cual involucra a las acciones de alfabetización y posalfabetización.

4.7.7. Deficiencias de la formación docente en la educación de adultos/educación andragógica en los I.S.P.

Como quinta problemática, se observó una deficiente formación docente en Educación de Adultos que impide cumplir los objetivos de los Institutos Superiores Pedagógicos, donde se debe promover la innovación y los valores sociales dentro de la formación docente. Se evidenció que no se cumplen estas aspiraciones y, por tal motivo, los egresados se encontraron en gran desventaja en la práctica educativa para adultos (Alfabetización, Centros y Programas de Educación Básica Alternativa de Jóvenes y Adultos-PEBAJA, Educación Técnico Productiva-ETP), desconociéndose las causas de esta omisión y deficiencias normativas en la formación docente en los ISP.



4.7.8. Discordancias normativas en la atención de la población bilingüe y nativa

El sexto problema abordó la problemática de la alfabetización en Ayacucho, a pesar de que la Constitución Política del Perú garantiza la erradicación del analfabetismo y fomenta la enseñanza de una educación bilingüe e intercultural de acuerdo a las necesidades de cada región. Cabe mencionar que, en el departamento de Ayacucho, la población rural está compuesta por comunidades nativas quechuas y ashánincas, quienes poseen una cultura y lengua propia. No obstante, durante el periodo de análisis, aún se enseñaba el castellano y se contrataba a docentes monolingüistas. Esto demostró la ausencia de una enseñanza intercultural que garantizará el aprendizaje de los estudiantes y, por ello, se advirtió una gran deserción escolar y el latente analfabetismo.

Sin embargo, mediante las normativas nacionales, se estableció que la formación del profesional en el ISP debe estar enmarcada en la enseñanza del idioma inglés y el curso de Computación, requisitos para la Titulación. En evidencia, esto no es incorrecto, pero, en primer lugar, se debe atender las necesidades poblaciones mayoritariamente quechuahablantes.

4.8 Propuesta del proyecto de emergencia para la participación pedagógica en el programa de alfabetización del departamento de Ayacucho para el 2006

4.8.1. Objetivos generales

- Reducir los índices de analfabetismo con la participación voluntaria de los estudiantes de los diez Institutos Superiores Pedagógicos Públicos y Privados ubicados en la jurisdicción del departamento de Ayacucho.



- Brindar un mejor servicio educativo, a través de la preparación de los estudiantes en metodologías y estrategias de trabajo en Educación de Adultos, bajo un proyecto de desarrollo comunal integrado y contando con el apoyo de los comités locales, distritales o comunales de alfabetización, instituciones públicas y privadas, iglesias y organizaciones sociales de base.

4.8.2. Objetivos específicos

- Contribuir a la reducción de los índices de analfabetismo en el departamento de Ayacucho mediante la participación voluntaria de los diez Institutos Superiores Pedagógicos Públicos y Privados ubicados en la jurisdicción del departamento de Ayacucho.
- Contribuir en la preparación de los estudiantes de los Institutos Superiores Pedagógicos Públicos a través de la instrucción de técnicas y estrategias de trabajo en Educación de Adultos.
- Mejorar la calidad educativa en la enseñanza aprendizaje de la lecto escritura mediante proyectos integral de desarrollo educativo, de modo que se respete la lengua y la cultura local.
- Lograr la activa participación de los Comités de Alfabetización como apoyo en la investigación, organización y ejecución de los Círculos de Alfabetización.



4.8.3. Características

- El proyecto se ejecutará en las áreas rurales y urbanas marginales en la jurisdicción del departamento de Ayacucho en base a los siguientes criterios:
 - Densidad de la población analfabeta
 - Diversidad socioeconómica
 - Diversidad sociolingüística
- En las áreas que se indicó anteriormente, se realizará la alfabetización mediante el aprendizaje de la lecto escritura, matemáticas y actividades productivas, las cuales se deberán integrar a proyectos educativos locales.
- Se laborará 240 horas, de modo que se efectúen en coordinación con las y los participantes.
- Se logrará la activa participación de los integrantes de los Comités de Alfabetización en las etapas de organización, investigación, ejecución y evaluación del proyecto, a fin de que considere su accionar bajo el modelo de paternidad comunitaria o mediante la búsqueda del mejoramiento de las condiciones de vida de las personas.

4.8.4. Coordinación

El proyecto coordinará sus acciones con las siguientes entidades, institutos u organizaciones:

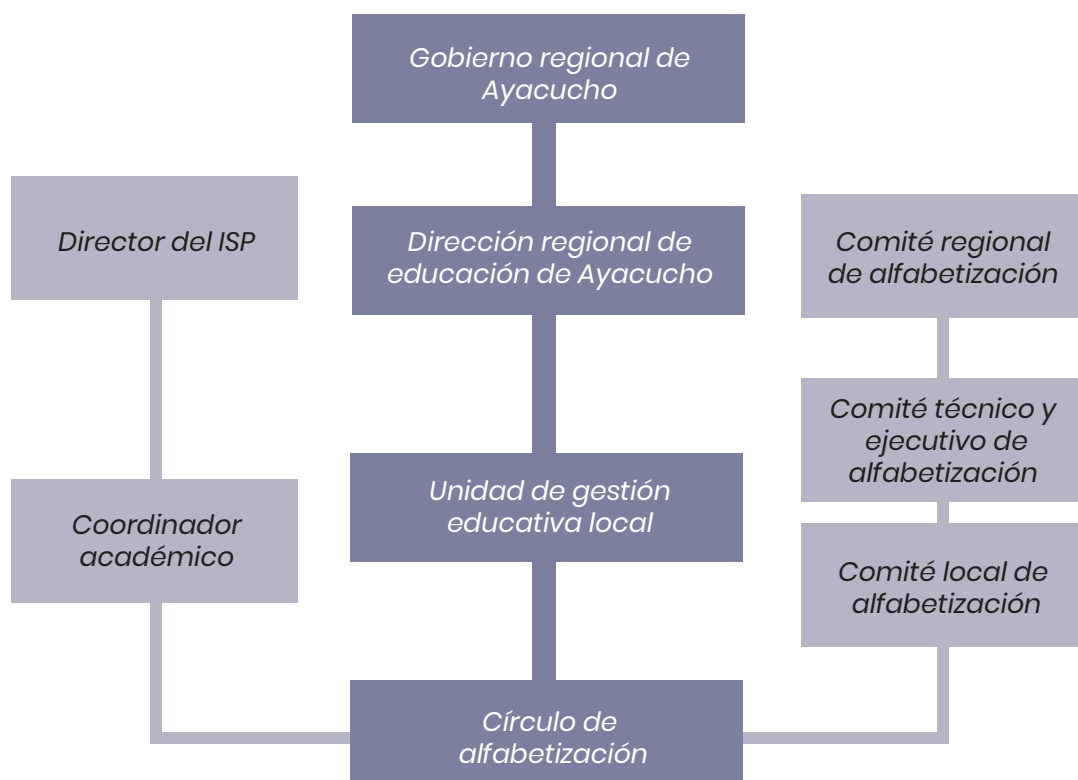
- Institutos Superiores Pedagógicos para la participación voluntaria en la alfabetización
- Las entidades públicas y privadas, ONG, Municipalidad, Iglesias, organizaciones sociales de base, etc. apoyarán en la compatibilización de metodologías y estrategias, en el intercambio de experiencias, en la racionalización de los recursos, en la prevención de interferencias y en la unificación de esfuerzos.



- Coordinar con la DINFOCAD para la inclusión de créditos de estudios en la formación docente de los contenidos teóricos y prácticos referidos a la Educación de Adultos, los cuales estuvieron ausentes en el Programa Curricular.
- Coordinar con los medios de comunicación masiva, ubicados en el lugar o dentro del área o región, para facilitar la información y lograr la sensibilización de la población sobre la alfabetización.
- Dialogar con los directores y responsables de las instituciones educativas y otras de uso local y mobiliario para la organización del Círculo de Estudio y las reuniones de trabajo del Comité Comunal de Alfabetización.

4.8.5. Organización

Figura 3. Organigrama estructural del proyecto de participación de los Institutos Superiores Pedagógicos en el Programa de Alfabetización del departamento de Ayacucho





4.8.6. Los comités de alfabetización

Nivel Regional: Comité Regional de Alfabetización

- El Gobierno Regional está representado por el Gerente Regional de Desarrollo Social Regional, quien es el encargado de presidir este comité.
- El director de la Región de Educación de Ayacucho (DREA), mediante la Dirección de Gestión Pedagógica, es el encargado de ser el secretario técnico.
- Las Unidades de Gestión Educativa Local a través del Área de Gestión Pedagógica
- Un consejero regional
- Un representante de la Asociación de Gobiernos Locales
- Un representante de la Mesa de Concertación para la lucha contra la pobreza
- Un representante del Colegio de Profesores
- Un representante de la Iglesia Católica
- Un representante de la Derrama Magisterial
- Un representante de los Institutos Superiores Pedagógicos
- Un representante de las ONG
- Un representante del Sector Agricultura
- Un representante del Sector Salud
- Un representante de la Mujer y Desarrollo Social
- Un representante de la Municipalidad

El comité contará con la asesoría de la Dirección Nacional de Alfabetización y, a nivel de las Unidades de Gestión Educativa, se organizarán los Comités Locales de Alfabetización.

Funciones del Comité Regional de Alfabetización

- Decidir las políticas de ejecución del Proyecto
- Establece las estrategias de reducción del analfabetismo en la región



- Investiga sobre las necesidades educativas de alfabetización
- Aprueba el Plan de Alfabetización de su ámbito
- Coordina y apoya permanentemente a los Comités Locales de Alfabetización
- Asigna las metas de atención provinciales y distritales
- Desarrolla acciones de sensibilización y difusión del proyecto a nivel regional
- Articula los diversos servicios de los otros sectores e instituciones en beneficio de la población objetivo
- Realiza la vigilancia social del proceso de alfabetización
- Valida la documentación, materiales educativos y las disposiciones y adecuaciones normativas
- Apoya el desarrollo de las actividades educativas dentro de las nuevas orientaciones técnicas metodológicas de alfabetización
- Promueve y apoya la continuidad y culminación de la Educación Básica de los egresados del programa de alfabetización
- Promueve la educación intercultural y el uso de las lenguas originarias de la cada región
- Realiza convenidos
- Fomenta estímulos a las estudiantes que hayan participado en las tareas de reducción del analfabetismo en la localidad y en el departamento
- Efectuar la rendición del estado de cuentas, solo en el caso de tener dinero

Del Comité Técnico y Ejecutivo

- El director regional del proyecto será designado por el Comité Regional de Alfabetización



- Un representante de la DREA para la realización de las acciones integrales de promoción, sensibilización, difusión y organización de los círculos de alfabetización
- Un representante de los Institutos Superiores Pedagógicos para las acciones de investigación, capacitación y producción
- Un representante de salud para las acciones de salud
- Un representante de agricultura para la ejecución de acciones referidas al agro
- Otros representantes que se estime conveniente
- Funciones del Comité Técnico Ejecutivo
- Implementa las acciones de política
- Toma de decisiones sobre los aspectos operativos del proyecto
- Dirige los aspectos técnicos administrativos y logísticos en coordinación con los comités regional y locales
- Elaboración de planes y propuestas
- Coordina y canaliza los recursos
- Programa las actividades de investigación
- Programa las actividades de promoción, sensibilización y difusión
- Programa las actividades de capacitación, de producción y de servicios. Valida la documentación y materiales educativos, así como las disposiciones y adecuaciones normativas
- Asesora y supervisa a los comités de alfabetización
- Informa sobre la ejecución del proyecto
- Promueve estímulos para los estudiantes que hayan participado en las tareas de reducción del analfabetismo en la localidad y en el departamento
- Garantiza la calidad de la enseñanza
- Propone la realización de convenios



A nivel local: Comité Local de Alfabetización

- Un representante de la Unidad de Gestión Pedagógica de la DREA
- Un representante de cada institución pública de la localidad
- Un representante de cada institución privada de la localidad
- Un representante de cada ONG de la localidad
- Un representante de cada iglesia de la localidad
- Un representante del Concejo Municipal
- Un representante de las organizaciones sociales de base de la localidad
- Otros representantes

Funciones del Comité Local

- Focaliza y prioriza los ámbitos de atención de su comunidad
- Realiza estudios e investigaciones sobre las estrategias de reducción del analfabetismo en la localidad
- Investiga sobre las necesidades educativas de alfabetización
- Promueve la participación del voluntariado en apoyo a las acciones de alfabetización
- Propone los diversos servicios institucionales en beneficio de los participantes
- Selecciona conjuntamente con la UGEL a los facilitadores de alfabetización
- Apoya durante la organización, ubicación y funcionamiento en condiciones adecuadas a los círculos de aprendizajes
- Orienta las actividades de difusión en su localidad
- Propone alternativas de inserción de los participantes dentro del Sistema Educativo de Educación Básica



- Promueve permanentemente el desarrollo de un proceso de alfabetización intercultural y bilingüe con las lenguas originarias de la localidad
- Ejerce vigilancia social del proceso de alfabetización garantizando la participación de los estudiantes bajo responsabilidad
- Propone la realización de convenios. Asimismo, en el caso de tener dinero, rinde el estado de cuentas
- Promueve estímulos a estudiantes que hayan participado en las tareas de reducción del analfabetismo en la localidad y en el departamento
- Participa activamente en la organización y ejecución de las ferias locales
- Garantiza la ejecución y evaluación del proyecto
- Valida la documentación y materiales educativos, así como las disposiciones y adecuaciones normativas

A nivel comunal: Comité Comunal de Alfabetización

- Facilitador
- Un representante de cada institución pública de la comunidad
- Un representante de cada institución privada de la comunidad
- Un representante de cada ONG de la comunidad
- Un representante de cada iglesia de la comunidad
- Un representante del Concejo Municipal o el Agente Municipal
- Un representante de las organizaciones sociales de base de la localidad
- Otros



Funciones del Comité Comunal

- Focaliza y prioriza los ámbitos de atención de su comunidad
- Realiza estudios e investigaciones sobre las estrategias de reducción de analfabetismo en la localidad
- Investiga sobre las necesidades educativas de alfabetización
- Promueve la participación del voluntariado en apoyo a las acciones de alfabetización
- Propone los diversos servicios institucionales en beneficio de los participantes
- Apoya en la selección de los facilitadores de alfabetización
- Apoya durante la organización, ubicación y funcionamiento en condiciones adecuadas a los círculos de aprendizajes
- Propone alternativas de inserción de los participantes dentro del Sistema Educativo de Educación Básica
- Promueve permanentemente el desarrollo de los procesos de alfabetización intercultural y bilingüe con las lenguas originarias de cada localidad
- Participa en las reuniones de sensibilización a la población en las tareas de coordinación y alianzas estratégicas en beneficio de los participantes
- Participa en la elaboración de los materiales de difusión requeridos en el lugar
- Ejerce vigilancia y control del proceso de alfabetización, de modo que garantice la participación de los estudiantes bajo responsabilidad
- Ejerce vigilancia social, proyectándose hacia una paternidad comunitaria, la cual brindará sostenibilidad al Programa Nacional de Alfabetización en la localidad
- Propone la realización de convenios. Asimismo, en el caso de tener dinero, se encarga de rendir el estado de cuenta



- Promueve estímulos a estudiantes que hayan participado en las tareas de reducción del analfabetismo en la localidad y en el departamento
- Garantiza la ejecución y evaluación del proyecto
- Coordina sobre la ejecución de las ferias agropecuarias y artesanales
- Contribuye en la elaboración de los materiales educativos y proyectos productivos mediante el uso de los materiales del lugar
- Colabora con materiales educativos para las personas que se insertan en el Sistema Educativo (posalfabetización y otros)

A nivel del Instituto Superior Pedagógico

El director

- Adopta las medidas necesarias para la participación de los ISP en las actividades de alfabetización realizada por los alumnos
- Colabora en el diseño de las estrategias y metodologías de trabajo en Educación de Adultos o Educación Andragógica
- Propone diversas estrategias de trabajo en Educación Bilingüe Intercultural
- Participa en las actividades de capacitación de los diversos facilitadores
- Efectúa el seguimiento a las actividades en los diversos círculos de alfabetización
- Participa en el diseño metodológico para la ejecución de actividades en los círculos de alfabetización
- Promueve estímulos a los estudiantes que hayan participado en las tareas de reducción del analfabetismo en la localidad y en el departamento
- Coordina sobre la ejecución de diversas ferias agropecuarias y artesanales



- Propone alternativas y medidas correctivas sobre la formación académica integral del estudiante ante la DINFOCAD referentes a metodologías y estrategias de trabajo de la educación de menores, educación especial y educación de adultos
- Participa en la evaluación del proyecto

Los coordinadores de I.S.P

- Presenta las estrategias necesarias para la participación del ISP en las actividades de alfabetización realizadas por los alumnos
- Colabora en el diseño de las estrategias y metodologías de trabajo en Educación de Adultos
- Participa en las actividades de capacitación de los facilitadores
- Efectúa el seguimiento a las actividades en los círculos de alfabetización
- Participa en el diseño metodológico para la ejecución de las actividades en los círculos alfabetización
- Propone diversas estrategias de trabajo en Educación Bilingüe Intercultural
- Registra a los estudiantes participantes en las tareas de reducción del analfabetismo en la localidad y en el departamento para reconocerlos mediante estímulos
- Participa en la evaluación del proyecto

Los profesores de I.S.P

- Adopta las medidas necesarias para su participación en las actividades de alfabetización
- Colabora en el diseño de las estrategias y metodologías de trabajo en Educación de Adultos o Educación Andragógica



- Participa en las actividades de capacitación de los facilitadores
- Efectúa seguimiento a las actividades en los círculos de alfabetización
- Propone estrategias de trabajo en Educación Bilingüe Intercultural
- Registra a los estudiantes que hayan participado en las tareas de reducción del analfabetismo en la localidad y en el departamento para su reconocimiento a través de diversos estímulos
- Participa en la evaluación del proyecto

Los estudiantes de I.S.P

- Adopta las medidas necesarias para su participación en las actividades de alfabetización
- Colabora en el diseño de las estrategias y metodologías de trabajo en Educación de Adultos o Educación Andragógica
- Orienta las diversas actividades de difusión en la localidad o la comunidad
- Propone alternativas de inserción de los participantes dentro del Sistema Educativo de Educación Básica
- Propone estrategias de trabajo en Educación Bilingüe Intercultural
- Participa en las actividades capacitación
- Prepara el material educativo con los recursos de la comunidad
- Dirige las actividades de organización y funcionamiento del Círculo de Alfabetización
- Participa en el diseño metodológico para la ejecución de actividades en los círculos de alfabetización
- Participa activamente en la organización y ejecución de las ferias locales



- Participa en la evaluación y validación de materiales del proyecto

Conclusiones

- La persistencia del centralismo de la capital de la República del Perú ha originado la demora en la programación y ejecución de las actividades de alfabetización, el debilitamiento en la toma de decisiones y el malestar de la población.
- La formación magisterial de los ISP fue deficiente y estuvo desarticulada de las propuestas de innovación educativa; asimismo, tuvo un gran desconocimiento del marco normativo de la Educación de Adultos.
- El plan curricular del ISP, en ese periodo, supuso la idea de uniformidad en el país; por tal motivo, no se consideraron las realidades sociales, las diferentes etnias, lenguas y culturas.
- El programa de alfabetización del Ministerio de Educación fue ineficiente para atender las reales demandas y necesidades educativas de la población. Por tal motivo, se considera necesario involucrar a los estudiantes de los ISP.
- La falta de continuidad en las políticas de alfabetización generó cambios constantes e improvisación en el programa
- La erradicación del analfabetismo en la región Ayacucho debe involucrar a todos los sectores de la sociedad.
- Los programas de alfabetización solo estuvieron dirigidos a la enseñanza y aprendizaje de la lecto escritura en el idioma castellano, donde se evidenció el abandono hacia otras lenguas originarias.



Recomendaciones

- Se recomienda que el Ministerio de Educación, en coordinación con los Gobierno Regionales y Locales, establezcan Políticas Integrales de Erradicación y Reducción del Analfabetismo.
- El Gobierno Regional de Ayacucho debe impulsar la organización de los Comités Locales de Alfabetización.
- La Dirección Nacional de Formación y Capacitación Docente del Ministerio de Educación debe aprobar la inclusión de contenidos de alfabetización en el Plan Curricular de Formación Magisterial de los Institutos Superiores Pedagógicos.
- La Dirección Regional de Educación de Ayacucho deberá coordinar con los directivos de los ISP para lograr la participación efectiva y voluntaria de los estudiantes de los ISP en las acciones de alfabetización.
- Disponer la validación de las prácticas preprofesionales de los estudiantes de los ISP desde el primer ciclo en Educación de Adultos o Educación Andragógica en los Programas de Alfabetización.
- Impulsar un programa masivo de inserciones al sistema educativo de la población no letrada por medio de pruebas de ubicación en instituciones educativas.
- Se debe involucrar a todas las dependencias públicas, privadas, ONG y organizaciones sociales de base en las actividades de supervisión, monitoreo y control de los círculos de alfabetización organizados en la región.
- El gobierno regional de Ayacucho debe liderar la formulación del plan regional para la erradicación del analfabetismo.
- Promover incentivos en los estudiantes ISP para su involucramiento en las acciones de alfabetización.
- Aperturar un presupuesto para las acciones de supervisión del programa de alfabetización.



5

CAPÍTULO

CONSIDERACIONES FINALES: LIMITACIONES PARA UNA EDUCACIÓN EQUITATIVA, INTEGRAL E INCLUSIVA, Y LA PROMOCIÓN DE LOS PROGRAMAS DE ALFABETIZACIÓN POR LOS INSTITUTOS SUPERIORES PEDAGÓGICOS

Después de la presentación de los parámetros teórico-conceptuales, en el cuarto capítulo se resalta el impulso del Programa Nacional de Alfabetización por los Institutos Superiores Pedagógicos de la región de Ayacucho. En esta sección se encontró que las brechas para promover la alfabetización se encuentran relacionadas con la organización de las instituciones gubernamentales. La finalidad de alcanzar la alfabetización es promover una educación descentralizada. No obstante, en la praxis, se considera que la alfabetización del pueblo es abarcada para fomentar el desarrollo económico, considerando que dicho proceso debe ser a favor del conocimiento de la lengua hegemónica. En este sentido, la alfabetización es vista como una actividad de lucro para provecho de los grupos de poder en relación con el “progreso” económico de una nación.



Esta misma percepción es notoria con la educación, la salud y otros servicios de primera necesidad, pues ello se demuestra con su privatización o mercantilización. Por lo consiguiente, el recorrido realizado en los anteriores capítulos permitió demostrar que existen factores que promueven esta desigualdad y acciones aprovechadas por el Estado para promover políticas y programas en vínculo con la actividad de las Instituciones Superiores Pedagógicas.

Para empezar, se percibió que los factores externos como la globalización, el centralismo y las limitaciones de las políticas de diversidad cultural y lingüística son elementos que promueven la desigualdad en la educación de los ciudadanos y ciudadanas. En este contexto, se destaca que el fundamento de las brechas educacionales está plasmado en relación con la falta de una igualdad de oportunidades, en el cual se considera que la pobreza es el indicador que permite la reproducción de desigualdades. Para comprender ello, se contempla que el sistema neoliberal mantiene un desarrollo que beneficia a algunos sectores; es decir, existe una concentración de acciones en las regiones o localidades donde se promueve una producción manufacturera mayor. Así, se ignora a la periferia de estos sectores y, en consecuencia, se invisibilizan los problemas y necesidades que presentan dichas regiones, provincias y localidades periféricas.

Asimismo, el centralismo, comprendido como fenómeno de concentración de recursos y beneficios para un solo sector que presenta una mayor manufactura, es el resultado de una globalización. En este sentido, se entiende que el centralismo busca hegemonizar el desarrollo, misma visión contemplada por la globalidad, ya que sus acciones giran en torno del sector económico. Siguiendo con este paradigma, el centralismo no está lejano a la ideología de la etapa colonial. En consecuencia, estas acciones son clasificadas dentro de los rezagos de la



colonialidad. Así, se demuestra la priorización de la actividad de los sectores productores de economía. Además, se destaca que, como consecuencia del centralismo, la migración es un fenómeno que se caracteriza en la salida de los ciudadanos y ciudadanas de las regiones que no apoya el Estado. Desde el punto de vista de los migrantes, partir a las ciudades con mayor aporte económico permite su desarrollo en la sociedad y, por ende, satisface sus necesidades. Ante esta situación, se justifica el centralismo del Estado; por lo consiguiente, se identifica la desigualdad en la promoción de oportunidades.

El Estado, al observar dichos cambios, comprende que debe realizar alguna acción. En este sentido, se evidencian las políticas y programas para fomentar el crecimiento de las regiones periféricas. Sin embargo, en la praxis son desarrolladas con inexactitud. En el transcurso de los años, existieron diversas políticas y programas a favor de dicho desenvolvimiento, pero estas manifestaron limitaciones para su aplicación. Por lo consiguiente, las políticas y programas son cambiados al pasar los años, además de comprender que existe una evolución de la misma sociedad.

Se declara que, ante esta notoria ausencia de equidad en la educación, los Estados fomentan el acceso a estos servicios por medio de las políticas o programas. Cabe destacar que, en su mayoría, esta problemática es asunto de los Estados latinoamericanos, del Caribe y en África (Aguilar, 2017; Guzmán, 2019). Por lo consiguiente, diversas organizaciones promovieron convenios y directrices que funcionan a favor de la educación equitativa. En este sentido, lo primordial para acceder a dicha formación educativa es poseer un conocimiento de lecto-escritura. En relación con ello, el primer paso es la alfabetización. De acuerdo con Pöllmann (2017), los índices de analfabetismo son vinculados con las comunidades originarias. Según lo expresado, se presencia un analfabetismo ligado al conocimien-



to de la lengua hegemónica de la nación. En este caso, la alfabetización en Latinoamérica parte desde el conocimiento de la lecto-escritura del español. Empero, los ciudadanos y ciudadanas mantienen un saber tradicional en relación con sus propias lenguas originarias. En este sentido, el factor de escritura debe ser fomentado en las políticas de cada Estado.

Manteniendo la idea de las políticas en relación con las lenguas originarias de cada región o cultura, se abarca que el conocimiento a promocionar debe ser en relación con las políticas de diversidad cultural y lingüística. A modo de optimización, los Estados planificaron políticas y programas en beneficio de ello, pero la aplicación de estos convenios es utilizada de manera parcial. En otros términos, existe una mala planificación de las políticas en relación con la diversidad cultural y lingüística. Ante esta situación, se requiere una priorización en la producción de políticas relacionadas y promovidas con la finalidad de satisfacer las necesidades de dichas regiones, concibiendo la noción de que en estos lugares existe un desarrollo diferente, tanto cultural, social como económico. Al considerar este lineamiento, se fomenta la descentralización de los beneficios. Por lo tanto, se entiende que la percepción tomada por el Gobierno está vinculada con el beneficio de las grandes empresas, considerando como primordial el desarrollo económico. En este sentido, la promoción de las políticas se encuentra en desventaja ante las actitudes de aprovechamiento de los grupos de poder.

Respecto a la aplicación de la alfabetización, se detalla que esta acción mantiene una actividad promovida por diversos agentes, dentro de los cuales se encuentran las Instituciones Superiores Pedagógicas, estas permiten la difusión necesaria de las políticas y cumplen con los lineamientos de los programas. Así, dichas instituciones expresan una importancia para el desarrollo de las comunidades originarias. En consecuencia, se



debe considerar la acción de descentralización como principal objetivo de las Instituciones Superiores Pedagógicas. De esta manera, se atienden las necesidades que las comunidades de estos sectores requieren. En efecto, el compromiso es tanto de las Instituciones Superiores Pedagógicas como también del Estado, debido a que el último es el responsable de expresar las políticas y programas a favor del desarrollo educacional de estas regiones.

De acuerdo con lo presentado, seguir estos parámetros de la educación, la cual debe focalizarse en todos y todas, promueve un mejor crecimiento en equidad. Así, se evidencia la integración de la educación en todos los sectores de las naciones y para todos los géneros. Esto se comprende en un sentido de alcanzar la paridad en la educación, a pesar de las brechas de desigualdad en este ámbito (Llorente, 2018). En consecuencia, las políticas deben ser planificadas considerando la visión de la misma comunidad e incentivando la escritura en sus propias lenguas, ya que el crecimiento de estas poblaciones también depende del desarrollo proporcionado dentro de la misma comunidad. En otros términos, la lengua de estas comunidades, además de conformar parte de su cotidianidad, también puede emplearse en beneficio del desenvolvimiento de la comunidad. Las políticas no sólo deben limitarse a una alfabetización en la lengua castellana, sino que deben expresar una interculturalidad: lengua originaria y hegemónica (castellano).

Las políticas y programas deben reforzar el uso de las lenguas originarias en paralelo con la lengua hegemónica. Así, se considera una planificación de proyectos vinculados con señalizaciones, las cuales fomentan la inclusión y equidad en el proceso de comprensión de que todas las lenguas mantienen y expresan un uso similar en el territorio donde habitan. En otros términos, no deben ser categorizadas en su empleo, ya que, de esta manera, se maneja una mejor difusión y comprensión.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguilar, J. & Moctezuma, A. (2020). Delimitando al concepto de Alfabetización: Una propuesta para un mejor entendimiento. *Comunicación*, 11(2), 153-163. <https://dx.doi.org/10.33595/2226-1478.11.2.428>

Aguilar, J. (2017). Construcción/ invención emergente de poblaciones desiguales en la educación latinoamericana. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 25, 1-19. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.25.2600>

Alcalá, M., Santos, M. & Leiva, J. (2020). Metodologías activas e innovadoras en la promoción de competencias interculturales e inclusivas en el escenario universitario. *European Scientific Journal*, 16(40), 6-23. <https://doi.org/10.19044/esj.2020.v16n41p6>

Alonso-Ferreiro, A. & Gewerc, A. (2018). Alfabetización mediática en la escuela primaria. Estudio de caso en Galicia. *Revista Complutense de Educación*, 29(2), 407-422. <https://doi.org/10.5209/RCED.52698>



- Alonzo, D., Valencia, M., Vargas, J., Bolívar, N. & García, M. (2016). Los estilos de aprendizaje en la formación integral de los estudiantes. *Revista Boletín Redipe*, 5(4), 109-114. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/105>
- Amelotti, I., Hernández, M., Abrahan, L., Cavallo, M. & Catalá, S. (2016). Alfabetización científica en el ámbito preescolar: primeros conocimientos como herramientas para la promoción de la salud y la prevención de la Enfermedad de Chagas. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 13(1), 192-202. <https://bit.ly/2XP6aek>
- Arceo, E. (2020). Globalización y desarrollo. *Realidad económica*, 49(329), 9-34. <https://bit.ly/3EEq7VX>
- Arzola, D. & González, A. (2017, 20-24 de noviembre). *La educación normal, las políticas centralistas y las necesidades de autonomía de los centros escolares* [sesión de conferencia]. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí, México. <https://bit.ly/3u3i93v>
- Ascolani, D., Pérez, M., Piacentinu, J. & Piacentini, L. (2018). La educación como derecho humano. *Revista digital Lecturas*, 16(1), 41-75. <http://hdl.handle.net/2133/14201>
- Asken, B. (2016). Autonomía y centralismo: la configuración del Estado y la nación chilena (1823-1830). *Naveg@ américa: Revista electrónica editada por la Asociación Española de Americanistas*, (16), 1-23. <https://bit.ly/3hYdPhh>
- Avendaño, W. & Guacaneme, R. (2016). Educación y globalización: una visión crítica. *Civilizar*, 16(30), 191-206. <http://dx.doi.org/10.22518/16578953.543>



- Batista, N. & Valcárcel, N. (2017). Formación integral en el proceso educativo del estudiante de preuniversitario. *Opuntia Brava*, 9(2). <http://opuntiabrava.ult.edu.cu/index.php/opuntiabrava/article/view/145>
- Bautista, E. (2017). ¿Educación inclusiva o inclusión educativa? Reflexiones acerca de la educación indígena en México. *Collectivus*, 4(1), 155-178. <https://doi.org/10.15648/Coll.1.2017.8>
- Brito, S., Basualto, L. & Reyes, L. (2019). Inclusión Social/Educativa, en Clave de Educación Superior. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), 157-172. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000200157>
- Campos, B. (2016). La educación integral: indicador de calidad y éxito escolar en el siglo XXI. *Revista nacional e internacional de Educación Inclusiva*, 9(3), 115-125. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/256>
- Carrillo, Á. (2017). Globalización: revolución industrial y sociedad de la información. *Revista Ciencia*, 19(2), 269-284. <http://dx.doi.org/10.24133/ciencia.v19i2.535>
- Casañas, R., Mas-Expósito, L., Teixidó, M. & Lalucat-Jo, L. (2020). Programas de alfabetización para la promoción de la salud mental en el ámbito escolar. Informe SESPAS 2020. *Gaceta Sanitaria*, 34(suplemento 1), 39-47. <https://doi.org/10.1016/j.gaceta.2020.06.010>
- Castellón, L. (2020). Subalternidad en Costa Rica: brechas educativas y oportunidades en una sociedad globalizada y digital. *InterSedes*, 21(44), 222-237. <https://doi.org/10.15517/isucr.v21i44.43945>



- Castillo, I. (2015). *Formación del docente indígena wayuu para la alfabetización en contextos bilingües* [tesis doctoral, Universidad de Córdoba]. Repositorio UCO. <https://bit.ly/3ACXRAj>
- Clavijo, R. & Bautista-Cerro, M. (2020). La educación inclusiva. Análisis y reflexiones en la educación superior ecuatoriana. *Alteridad*, 15(1), 113-124. <https://doi.org/10.17163/alt.v15n1.2020.09>
- Consejo Nacional de Educación (2020). *Proyecto Educativo Nacional al 2036: el reto de la ciudadanía plena*. Ministerio de Educación. <https://bit.ly/3EITZO>
- Coppelli, G. (2018). La globalización económica del siglo XXI. Entre la mundialización y la desglobalización. *Estudios Internacionales*, 50(191), 57-80. <http://dx.doi.org/10.5354/0719-3769.2019.52048>
- Correa, J. & López, E. (2018). El espejismo del “departamento piloto” y el “centralismo asfixiante” de Pereira. Descentralización en Risaralda, 1965-1985. *Historia y Espacio*, 14(50), 119-142. <https://doi.org/10.25100/hye.v14i50.6441>
- Cortés-Vera, J. (2019). La alfabetización informacional, bastión en tiempos de la posverdad. *Bibliotecas*, 15(3), 412-420.
- Cuenca, R. & Urrutia, C. (2019). Explorando las brechas de desigualdad educativa en el Perú. *Revista mexicana de investigación educativa*, 24(81), 431-461. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662019000200431&script=sci_abstract&tlng=pt



- De la Cruz, G. (2017). Igualdad y equidad en educación: retos para una América Latina en transición. *Educación*, 26(51), 159-178. <https://doi.org/10.18800/educacion.201702.008>
- De La Fuente, J., Lacasa, P. & Martínez-Borda, R. (2019). Adolescentes, redes sociales y universos transmedia: la alfabetización mediática en contextos participativos. *Revista Latina de Comunicación Social*, 74, 172-196. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2019-1326>
- De Sena, A. (2020). Pobreza y programas sociales en la Argentina de las últimas décadas. En A. de Sena [comp.], *Vulnerabilidad, pobreza y políticas sociales. Abanico de sentidos en América Latina, Europa y China* (pp. 101-143). Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. <https://bit.ly/3hVUKw0>
- De-La-Peña, C., Parra-Bolaños, N. & Fernández-Medina, J. (2018). Análisis de la alfabetización inicial en función del tipo de familia. *Ocnos*, 17(1), 7-20. https://doi.org/10.18239/ocnos_2018.17.1.1336
- Devís, A. & Chireac, S. M. (2020). Análisis de libros de texto desde la educación intercultural y plurilingüe: la alfabetización inicial Español-Quechua. *Aula de Encuentro*, 22(2), 203-232. <https://doi.org/10.17561/ade.v22n2.5538>
- Dirección de Educación Intercultural Bilingüe (2015). *Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe*. Ministerio de Educación. <https://bit.ly/3nU0hFy>



- Fajardo, S. (2017). La Educación Superior Inclusiva en Algunos Países de Latinoamérica: Avances, Obstáculos y Retos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11(1), 171-197. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782017000100011>
- Fernández-García, N. (2017). Fake news: una oportunidad para la alfabetización mediática. *Nueva Sociedad*, 269, 66-77. <https://bit.ly/3AzXfvh>
- Ferreira, M., Avitabile, C., Álvarez, J., Haimovich, F. & Urzúa, S. (2017). *Momento decisivo. La educación superior en América Latina y el Caribe*. Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento/ Banco Mundial.
- Flores, M. (2016). La globalización como fenómeno político, económico y social. *Orbis: Revista Científica Ciencias Humanas*, 12(34), 26-41. <https://bit.ly/39qOtnH>
- García, C. & Yurevna, T. (2017). Educación y globalización. *Revista Cubana de Educación Superior*, 36(1), 48-52. <https://bit.ly/3hXqJfv>
- García, F., Leiva, J., Espíndola, E. & Piccoli, F. (2021). Inclusión social de mujeres rurales a través de programas de alfabetización digital para el empleo. *Revista Complutense de Educación*, 32(1), 15-25. <https://doi.org/10.5209/rced.67590>
- García, M. (2017). *Análisis de programas de alfabetización de adultos. Diseño de un sistema de categorías* [tesis doctoral, Universidad de Salamanca]. Repositorio Gredos. <https://doi.org/10.14201/gredos.135827>
- García-Ávila, S. (2017). Alfabetización Digital. *Razón y Palabra*, 21(3), 66-81. <https://bit.ly/3kAcFud>



- García-Segura, S. (2017). La diversidad cultural y el diseño de políticas educativas en Perú. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 13(2), 259-304. <https://bit.ly/3u0TfI8>
- García-Segura, S. (2019). Identidad, lengua y educación: la realidad de la amazonía peruana. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 18(36), 193-207. <http://dx.doi.org/10.21703/rexe.20191836garcia1>
- Garzón, A. & Martínez, A. (2017). Reflexiones sobre la alfabetización científica en la educación infantil. *Espiral*, 10(20), 28-39. <https://bit.ly/3ITu5RV>
- González-López, M., Machin-Mastromatteo, J. & Tarango, J. (2019). Alfabetización Informacional: enseñanza y desarrollo de su competencia en la educación básica. *E-Ciencias de la Información*, 9(2), 82-102. <https://dx.doi.org/10.15517/eci.v9i2.35774>
- Guallo, J. & Guadalupe, S. (2018). La alfabetización digital en Ecuador en el siglo XXI. *Revista Atlante*. <https://bit.ly/2XQOWH7>
- Guaymás, Á. (2021). Educación superior y pueblos indígenas: políticas y prácticas de reconocimiento de la diversidad cultural e interculturalidad en Argentina. M. di Caudo, D. Llanos y M. Ospina [coord.], *Interculturalidad y educación desde el sur. Contextos, experiencias y voces* (pp. 215-244). <https://bit.ly/3uILPOu>



- Guillén-Rascón, G., Ascencio-Baca, G. & Tarango, J. (2016). Alfabetización digital: Una perspectiva sociológica. *E-Ciencias de la Información*, 6(2), 96-116. <https://dx.doi.org/10.15517/eci.v6i2.23938>
- Guzmán, F. (2018). Los retos de la Educación Intercultural en el Siglo XXI. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(1), 199-212. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782018000100013>
- Guzmán, N. (6 de septiembre del 2019). UNESCO: dos de cada diez personas en América Latina no tienen los niveles mínimos de comprensión de lectura. *Deutsche Welle*. <https://bit.ly/3EJZejk>
- Hanemann, U. (8 de febrero del 2017). *Programa de Alfabetización y Continuidad Educativa en el Valle de los Ríos Apurímac, Ene y Mantaro, Perú*. UNESCO. Consultado el 23 de setiembre de 2021. <https://bit.ly/3u7P2wg>
- Lara-Piña, F. & Ortega-Rodríguez, E. (2017). La política del lenguaje y el abordaje de la diversidad cultural en el ámbito educativo mexicano. *Jangwa Pana: Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 16(2), 267-281. <http://dx.doi.org/10.21676/16574923.2132>
- Lazcano-Ponce, E. & Alpuche-Aranda, C. (2020). Alfabetización en salud pública ante la emergencia de la pandemia por Covid-19. *Salud Pública de México*, 62(3), 331-340. <https://doi.org/10.21149/11408>
- León, C. & Sorhegui, R. (2004). El desarrollo local en la globalización. *Economía y Desarrollo: Revista de la Facultad de Economía Universidad de La Habana*, 138(2), 11- 31. <https://bit.ly/3CDqFtm>



- León, J. (2003). Educación y centralismo económico en el Perú. *Revista de la Facultad de Ciencias Económicas de la UNMSM*, 8(23), 53-68. <https://bit.ly/3INKHdQ>
- Llorente, A. (8 de septiembre del 2018). 4 cifras sobre la alfabetización en América Latina que quizá te sorprendan. *BBC News*. <https://bbc.in/3CDFPi7>
- López, N. (2016). Inclusión educativa y diversidad cultural en América Latina. *Revista Española de Educación Comparada*, 27, 35-52. <https://doi.org/10.5944/reec.27.2016.15034>
- Lora, J. (2020). La contrarreforma universitaria neoliberal y su hegemonía en México. *Trenzar: Revista de Educación Popular, Pedagogía Crítica e Investigación Militante*, 3(5), 105-128. <https://bit.ly/3CH0WQL>
- Manghi, D., Crespo, N., Bustos, A. & Haas, V. (2016). Concepto de alfabetización: ejes de tensión y formación de profesores. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(2), 79-91. <https://bit.ly/3ACRVYc>
- Menanteau, D. (2002). Impactos socio-políticos de la globalización en América Latina. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, (6), 19-34. <https://doi.org/10.4206/rev.austral.cienc.soc.2002.n6-02>
- Ministerio de Educación del Perú [Minedu]. (2018). *Programa Nacional de Alfabetización en el PERÚ*. Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina. <https://bit.ly/3EJJj4y>



- Ministerio de Educación del Perú [Minedu]. (2021). *Memoria Institucional 2021*. Minedu. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/informes-publicaciones/2041053-memoria-institucional-2021>
- Ministerio de Educación del Perú [Minedu]. (s.f.). *Mapa etnolingüístico: lenguas de los pueblos indígenas u originarios del Perú*. Minedu. <http://www.minedu.gob.pe/campanias/pdf/estado-de-vitalidad-de-las-lenguas.pdf>
- Ministerio de Transportes y Comunicaciones (2013). *Plan Nacional de Alfabetización Digital*. Ministerio de Educación; Oficina Nacional de Gobierno Electrónico e Informática. <https://bit.ly/3k9wIUZ>
- Mintrop, R., Órdenes, M. & Madero, C. (2018). Mejora escolar en Chile: el énfasis de la lógica “desde afuera hacia adentro” y el desplazamiento de la lógica “desde adentro hacia afuera”. *Cuaderno de Educación*, (79), 1-10. <https://bit.ly/3zwpCt5>
- Miranda, F. (2017). Desigualdad, pobreza y migración en las provincias de Lima y el impacto del centralismo. *Investigaciones Sociales*, 20(37), 131-147. <https://doi.org/10.15381/is.v20i37.13432>
- Montesinos, M. (2012). Claves para pensar la diversidad cultural y la inclusión educativa. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 9(9), 201-218. <https://bit.ly/39wuO5A>
- Montijano, M. & Barrios, M. (2016). Alfabetización académica en la universidad: percepciones de estudiantes sobre una tarea escrita. *Opción*, 32(8), 289-309. <https://bit.ly/3ISjiHu>



- Muntaner, J., Rosselló, M. & De la Iglesia, B. (2016). Buenas prácticas en educación inclusiva. *Educatio Siglo XXI*, 34(1), 31-50. <https://doi.org/10.6018/j/252521>
- Murillo, A. (2017). La educación inclusiva para todos. *Revista electrónica de investigación e innovación educativa*, 2(1), 44-51. http://cresur.edu.mx/OJS/index.php/CRESUR_REIIE/article/view/120
- Navarro, F. (2018). Más allá de la alfabetización académica: las funciones de la escritura en educación superior. En M. Alves & V. Iensen (coords.), *Formação de professores: ensino, linguagens e tecnologias* (pp. 13-50). Editora Fi. <https://bit.ly/3u6YjV5>
- Pérez, J. & Bravo, B. (2018). Experiencias para una Alfabetización Científica que Promueva la Justicia Ambiental en Distintos Niveles Educativos. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 7(1), 119-140. <https://doi.org/10.15366/riejs2018.7.1.006>
- Pini, M. (2019). Políticas de alfabetización digital. Educación e inclusión. Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. *Ensayos*, 72, 91-103. <https://dx.doi.org/10.18682/cdc.vi72.1114>
- Pöllman, A. (2017). La formación intercultural del magisterio en el México contemporáneo: entre esperanza y analfabetismo intercultural. *Revista Construyendo Paz Latinoamericana*, 2(4), 89-97. <https://bit.ly/3i0xq0c>
- Pozo-Jara, A. (2017). La alfabetización informacional y la alfabetización informática: ¿iguales o diferentes? *Dominio de las Ciencias*, 3(1), 51-72. <https://bit.ly/3CAVVsl>



- Presidencia del Consejo de Ministros (2013, 4 de noviembre). Decreto Supremo N.º 014-2013-MTC. *Ley de Promoción de la Banda Ancha y Construcción de la Red Nacional de Fibra Óptica*. Diario Oficial El Peruano. <https://bit.ly/3wjfnbs>
- Presidencia del Consejo de Ministros (2018, 20 de marzo). Decreto Supremo N.º 029-2018-PCM. *Aprueba Reglamento que regula las Políticas Nacionales*. Diario Oficial El Peruano. <https://bit.ly/2ZUAsxt>
- Preyer, G. (2016). Una interpretación de la globalización: un giro en la teoría sociológica. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 61(226), 61-88. [https://doi.org/10.1016/S0185-1918\(16\)30003-4](https://doi.org/10.1016/S0185-1918(16)30003-4)
- Quispe, M. (2017). Impacto de los programas sociales en la disminución de la pobreza. *Pensamiento Crítico*, 22(1), 69-102. <https://doi.org/10.15381/pc.v22i1.14022>
- Rayón, M. (2018). La globalización: su impacto en el Estado-nación y en el derecho. *Revista Jurídica Derecho*, 7(8), 19-37. <https://bit.ly/3nYb3wd>
- Rey, J., Hernández-Santaolalla, V., Silva-Vera, F. & Meandro-Fraile, E. (2017). Alfabetización mediática y discurso publicitario en tres centros escolares de Guayaquil. *Convergencia*, 74, 187-207. <https://doi.org/10.29101/crcs.v0i74.4388>
- Riveros, C., Arenas, Á., Castro, M. & Olivares, M. (2020). Public Policies, Gaps and Digital Literacy of the Elderly People: The Chilean Reality Observed from the Communes of Talca and San Joaquín. *Law, State and Telecommunications Review*, 12(1), 137-158. <https://doi.org/10.26512/lstr.v12i1.31180>



- Roca, S., Pérez, M. & Rodríguez, A. Cines nacionales y lenguas no hegemónicas. La invisibilidad del gallego frente a las políticas de diversidad cultural. *Cuadernos de Información y Comunicación (CIC)*, 21, 157-177. <http://dx.doi.org/10.5209/CIYC.52881>
- Rodríguez, M. (2017). Unidades educativas del Milenio, educación intercultural bilingüe y (des) igualdad en el acceso a la educación en Ecuador Un análisis desde la investigación etnográfica. *Runa*, 38(1), 41-55. <https://hdl.handle.net/11441/74336>
- Rodríguez, M. (2018). Construir la interculturalidad. Políticas educativas, diversidad cultural y desigualdad en Ecuador. *Íconos: Revista de Ciencias Sociales*, (60), 217-236. <https://doi.org/10.17141/iconos.60.2018.2922>
- Rojas, I., Olave, G. & Cisneros, M. (2016). Alfabetización académica y pedagogía de género discursivo en la Lingüística Sistémico Funcional: Una experiencia de trabajo. *Revista Signos*, 49(1), 224-246. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342016000400011>
- Rojas-Avilés, F., Sandoval-Guerreo, L. & Borja-Ramos, O. (2020). Percepciones a una educación inclusiva en el Ecuador. *Revista Cátedra*, 3(1), 75-93. <https://doi.org/10.29166/10.29166/catedra.v3i1.1903>
- Sales, D. (2020). Definición de alfabetización informacional de CILIP, 2018. *Anales de Documentación*, 23(1), 1-5. <https://doi.org/10.6018/analesdoc.373811>



- Sánchez, L., Reyes, A., Ortiz, D. & Olarte, F. (2017). El rol de la infraestructura tecnológica en relación con la brecha digital y la alfabetización digital en 100 instituciones educativas de Colombia. *Calidad en la Educación*, 47, 112-144. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652017000200112>
- Sandoval, P., Rodríguez, F. & Maldonado, A. (2017). Evaluación de la alfabetización digital y pedagógica en TIC, a partir de las opiniones de estudiantes en Formación Inicial Docente. *Educação e Pesquisa*, 43(1), 127-143. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201701154907>
- Santiago, M. (2016). Una actividad de alfabetización audiovisual para desarrollar la conciencia intercultural y motivar la lecto-escritura. *Hachetetepé*, 12, 129-142. <https://doi.org/10.25267/Hachetetepe.2016.v1.i12.9>
- Santos, C. & Dias, C. (2020). La alfabetización estadística y la ciudadanía en la sociedad de la información. En J. Aguaded & A. Vizcaíno (eds.), *Redes sociales y ciudadanía: hacia un mundo ciberconectado y empoderado* (pp. 377-384). Grupo Comunicar. <https://bit.ly/3CCEQIE>
- Sierra, F. & Vergara, M. (2020). La alfabetización: una política del sistema internacional en el régimen político del frente nacional en Colombia (1958-1974). *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 25(4), 97-113. <https://bit.ly/3ELCAH5>
- Suárez, G., León, J., Morales, M. & Curbeira, D. (2019). Modelo para la formación de valores en la universidad inclusiva. *Conrado*, 15(69), 79-88. <http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v15n69/1990-8644-rc-15-69-79.pdf>



- Tedesco, J. (2017). Educación y desigualdad en América Latina y el Caribe. Aportes para la agenda post 2015. *Perfiles Educativos*, 39(158), 206-224. <https://bit.ly/3u6W9oG>
- Terrón-Caro, T., Cárdenas-Rodríguez, R. & Rodríguez, R. (2017). Educación intercultural inclusiva. Funciones de los/as educadores/as sociales en instituciones educativas. *Revista Interuniversitaria*, (29), 25-40. <http://hdl.handle.net/10366/135344>
- Universidad de Ciencias y Humanidades. (25 de junio del 2018). José Carlos Mariátegui: algunas reflexiones sobre educación. <https://bit.ly/3kvC73H>
- Vélez, I. (2017). Políticas públicas en alfabetización mediática e informacional: el legado de John Dewey. *Fuentes*, 19(2), 39-57. <https://bit.ly/3kxnZan>
- Vidal, M., Fernández, M., Zayas, R. & Paredes, E. (2016). Alfabetización Informacional. *Educación Médica Superior*, 30(4). <https://bit.ly/3hUSKUS>
- Villalba, R. (2020). *Evaluación del impacto de los programas de alfabetización informacional de la biblioteca La Victoria* [tesis de titulación, Universidad de La Salle]. Repositorio Digital. <https://bit.ly/2XLiPiA>
- Villalta, M. (2016). Educación intercultural en Latinoamérica: Análisis de las investigaciones de campo en la región. *Psicoperspectivas*, 15(1), 130-143. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol15-Issue1-fulltext-605>



- Ward, T. (2020). José Carlos Mariátegui: cuando la pedagogía conduce al neocolonialismo; algunas reflexiones sobre la educación. *Yuyaykusun*, 10, 15-29. <https://doi.org/10.31381/yu.v1i10.3551>
- Wee, C., Riquelme-Huircán, F. & Pérez-Sánchez, C. (2020). Pedagogía libertaria: Propuesta para una educación inclusiva. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 5(2), 118-138. <https://doi.org/10.15366/rep2020.5.2.006>
- Yangali, J. (2020). Descentrar la educación e investigación: una urgencia en tiempos de pandemia. *Horizonte de la Ciencia*, 10(19), 7-8. <https://bit.ly/3kvC0oN>
- Zambrano, J. (2016). Factores predictores de la satisfacción de estudiantes de cursos virtuales. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 19(2), 217-235. <https://doi.org/10.5944/ried.19.2.15112>

