



ESTUDIO SOBRE FACTORES ASOCIADOS AL USO DE CUADERNOS DE TRABAJO EN EIB: EL CASO DE LOS MATERIALES EN AWAJÚN, ASHANINKA, AIMARA Y QUECHUA CHANKA



FORGE

FORTALECIMIENTO
DE LA GESTIÓN DE LA
EDUCACIÓN EN EL PERÚ

Canada



PERÚ

Ministerio
de Educación

INFORME FINAL

Serie: Investigaciones y políticas educativas

Cuaderno de trabajo n.º 2

Elaboración del contenido:

Malena García Cari

Omar Caverro Cornejo

Participaron en la revisión:

Lucy Trapnell Forero

Cynthia Neira Lúcar

Leoncio Sejje Mamani

Ricardo Gonzales Estalla

Ana Paredes Valera

Luis Tacuche Moreno

Participaron en diferentes etapas del estudio:

Deyvi Baca Romero

Adrián Cáceres Aguilar

Diego Gutiérrez Almidón

Jano Hurtado Marchetti

Alicia Matta Gonzales

Max Marcos Vásquez

Julio Zapata Tomasto

Corrección de estilo:

Miguel Ángel Malpartida Quispe

Diseño y diagramación:

Luis Núñez Mogrovejo

© Ministerio de Educación. Dirección General de Educación Básica Alternativa,
Intercultural Bilingüe y de Servicios Educativos en el Ámbito Rural (Digeibira)
Calle Del Comercio 193, San Borja, Lima 41
Teléfono: 511 6155800-anexo 21217
Julio, 2017

El Ministerio de Educación agradece a Verónica Villarán por el apoyo brindado, y a través suyo, al Proyecto de Fortalecimiento de la Gestión de la Educación en el Perú- FORGE , implementado por el Grupo de Análisis para el Desarrollo- GRADE, con fondos otorgados por el gobierno de Canadá. Su apoyo continuo ha sido crucial para el recojo de información en la región Ayacucho.

Asimismo, agradece los aportes de los especialistas de Educación Intercultural Bilingüe de las Unidades de Gestión Educativa Local (UGEL) visitadas, de los Asistentes de Soporte Pedagógico Intercultural (ASPI), de los directores y docentes de las instituciones educativas EIB visitadas y que conformaron parte de la muestra.

En el presente informe, se utilizan los términos: “docente”, “estudiante” y sus plurales para referir a hombres y mujeres de manera inclusiva. Este uso se aplica con la finalidad de evitar las formas de aludir a ambos géneros en castellano (-o/-a, los/las u otras formas similares). De esta manera, se reduce la saturación gráfica que pueda dificultar la comprensión lectora del documento.

Tabla de Contenidos

RESUMEN EJECUTIVO	9
INTRODUCCIÓN.....	13
CAPÍTULO 1: DISEÑO CONCEPTUAL DEL ESTUDIO	14
1.1 Marco Teórico Básico.....	15
1.2. Literatura Empírica.....	17
1.3. Pregunta y Objetivos de Investigación.....	20
1.4 Dimensiones del Estudio	20
CAPÍTULO 2: METODOLOGÍA.....	23
2.1 Tipo de Estudio	24
2.2 Población y Muestra	24
2.2.1. Muestra.....	25
2.2.2. Instrumentos.....	26
CAPÍTULO 3: RESULTADOS	27
3.1 Resultados Generales	28
3.1.1 Resultados relacionados con el contexto socioeconómico y cultural	28
3.1.2 Resultados relacionados con las características del docente	34
3.1.3 Resultados relacionados con el proceso de distribución e inducción	37
3.1.4 Resultados de la práctica pedagógica y del uso de los cuadernos de trabajo	44
CAPÍTULO 4: RESULTADOS POR REGIÓN	54
4.1 Resultados por Región.....	55
4.1.1 Región Amazonas.....	55
4.1.2 Región Junín	57

4.1.3 Región Ayacucho	59
4.1.4 Región Puno.....	61
CAPÍTULO 5: CONCLUSIONES.....	63
5.1 Las Condiciones Externas a la IE EIB: Contexto Socioeconómico y Cultural	65
5.2 Las Condiciones Formales: Identificación, Distribución y Evaluación.....	66
5.3 Posibles Incentivos Perversos: el Bono por Escuela EIB y por Docente Bilingüe.....	68
5.4 Las Condiciones Internas: el Horario de Clases y la Planificación Curricular	69
5.5 Uso Reducido de los Cuadernos de Trabajo	71
CAPÍTULO 6: RECOMENDACIONES	73
REFERENCIAS	79
Apéndice A. Horarios de Programación de L1 y L2.....	84
Apéndice B. Programación de Sesión de Clase-Uso del Cuaderno de Trabajo	85
Apéndice C. Descripción Sesión de Comunicación-Uso del Cuaderno de Trabajo.....	86
Apéndice D. Descripción Sesión de Matemática-Uso del Cuaderno de Trabajo	87

Lista de Tablas

- Tabla 1. Distribución de II.EE. Estudiadas según Región, Lengua, Caso y Tipo de Aplicación.
- Tabla 2. Informantes, Instrumentos y Tipo de Aproximación.
- Tabla 3. Indicadores Socioeconómicos de la Comunidad.
- Tabla 4. Estado de la Distribución de los Cuadernos de Trabajo en las RER.
- Tabla 5. Resultados Específicos según Región.
- Tabla B1. Programación de Sesión de Clase-Uso del Cuaderno de Trabajo

Lista de Figuras

- Figura 1. Dimensiones del estudio que contienen los factores que se vinculan con el uso de los cuadernos de trabajo en lenguas originarias.
- Figura 2. Distribución de los cuadernos de trabajo.
- Figura 3. Uso del cuaderno de trabajo en la programación de clase.
- Figura 4. Uso de los cuadernos de trabajo en la sesión de clase.
- Figura 5. Uso de la lengua originaria en clase por parte del docente.
- Figura 6. Condiciones formales para el uso vinculadas con la distribución.
- Figura 7. Condiciones formales para el uso.
- Figura 8. Implementación de clases según horario.
- Figura 9. La planificación de la clase: condición interna para el uso del cuaderno de trabajo.
- Figura A1. Horarios de programación de L1 y L2
- Figura B1. Programación de sesión de clase-uso del cuaderno de trabajo



RESUMEN EJECUTIVO

El presente estudio establece como objetivo principal describir y analizar los factores que determinan el uso y las formas de uso de los cuadernos de trabajo de cuarto grado de primaria en las lenguas originarias awajún, ashaninka, aimara y quechua chanka, en instituciones educativas (II.EE.) de educación intercultural bilingüe (EIB) de gestión pública directa de las regiones Amazonas, Junín, Puno y Ayacucho, respectivamente, en el año 2015. Para ello, se plantearon cuatro dimensiones de análisis: (a) contexto socioeconómico y cultural, (b) características del docente, (c) proceso de distribución y capacitación, y (d) práctica pedagógica y uso de los cuadernos de trabajo.

El estudio es de tipo mixto, con énfasis en el enfoque cualitativo, y empleó encuestas y observaciones estructuradas como técnicas cuantitativas, así como entrevistas en profundidad y observaciones de clase como técnicas cualitativas. Además, se eligieron 53 II.EE. para la muestra, la cual no es representativa a nivel de todas las II.EE. EIB; pero es censal a nivel de la red, ya que se visitaron todas las II.EE. adscritas a las 13 redes educativas rurales (RER) seleccionadas para la muestra. Dichas redes reciben acompañamiento pedagógico intercultural. A continuación, se presentan los resultados principales para cada una de las dimensiones mencionadas.

Contexto socioeconómico y cultural. Las características socioeconómicas del contexto en el que se ubican las II.EE. visitadas reflejan condiciones desfavorables para el proceso educativo. La ruralidad que las caracteriza se presenta como una condición desfavorable, puesto que dificulta el acceso a las escuelas y el desarrollo de la gestión educativa en dichas escuelas.

Asimismo, en los distritos visitados, se evidencia brechas en materia de derechos fundamentales para la población. Se presentan elevados índices de pobreza, analfabetismo y desnutrición, que sobrepasan el promedio nacional. Adicionalmente, en el plano educativo, el promedio de escolaridad está por debajo del promedio nacional.

Las escuelas son predominantemente de tipo multigrado y atienden a estudiantes que pertenecen a distintos escenarios lingüísticos¹. Así, alrededor de la mitad de las escuelas visitadas albergarían a estudiantes que tienen un menor dominio de la lengua originaria (LO) y mayor dominio del castellano. Aunque los resultados no son representativos, permiten identificar algunas inconsistencias en el Registro Nacional de II.EE. EIB².

1 Los escenarios lingüísticos son una descripción aproximada de la realidad psicolingüística que presentan los estudiantes en una determinada aula. En la Propuesta Pedagógica EIB, se han identificado cuatro escenarios. En el escenario 1, los estudiantes tienen la lengua originaria como lengua materna; esta es la que predomina en su comunicación en el aula, y son muy pocos los que conocen algo de castellano. En el escenario 2, los niños y niñas tienen la lengua originaria como primera lengua, pero manejan también el castellano y se comunican aceptablemente en ambas lenguas. Por su parte, aquellos que se ubican en los escenarios 3 o 4 podrán comunicarse solo de manera incipiente en la lengua originaria o no podrán hacerlo (Minedu, 2013a).

2 Para seleccionar la muestra del presente estudio, se eligieron las instituciones educativas del Padrón de Instituciones Educativas

Asimismo, la información del registro de escuelas es el producto del proceso de la caracterización³ sociolingüística y psicolingüística de la población estudiantil, que determina qué instituciones se consideran EIB y qué tipo de modelo de atención bilingüe les corresponde. Cabe precisar que la muestra seleccionada partía del supuesto de que las II.EE. elegidas albergaban a estudiantes que poseían principalmente el dominio de la lengua originaria (de escenarios lingüísticos 1 o 2) en la medida que los cuadernos se elaboraron pensando en estudiantes con ese perfil.

Características del docente. Más de la mitad de docentes tiene 41 años en promedio, una carga laboral de 30 horas, condición laboral de contratado, y percibe un ingreso promedio de S/2128.

Asimismo, a pesar de que más de la mitad de los docentes tiene más de tres años de experiencia laboral en II.EE. EIB, un reducido porcentaje tiene formación inicial en EIB o formación en servicio en EIB. Además, un poco menos de la mitad de docentes no cuenta con el nivel esperado en cuanto al dominio escrito de la lengua originaria (LO)⁴. En cambio, más de la mitad evidencia mayor dominio oral de la LO.

Proceso de distribución e inducción. Se encontraron tres elementos que intervienen en el proceso de distribución: (a) el censo escolar, (b) el Registro Nacional de II.EE. EIB y (c) el presupuesto destinado a la distribución de materiales. En primer lugar, para planificar la cantidad de cuadernos de trabajo que se distribuyó en las escuelas EIB, se empleó las estadísticas reportadas en el censo de 2013, pues las escuelas no remitieron a tiempo el reporte de matrícula durante el año 2014. Esto generó la necesidad de usar la información del Censo Escolar 2013, y ocasionó que, en algunos casos, los materiales no hayan sido suficientes para atender a todos los estudiantes de algunas escuelas EIB.

En segundo lugar, los estudiantes de alrededor de la mitad de las escuelas visitadas recibieron materiales que no son pertinentes al dominio de la lengua originaria que poseen, pues los cuadernos de trabajo que recibieron están elaborados, principalmente, para estudiantes que tienen igual o mayor dominio de la lengua originaria en relación con el castellano. En tercer lugar, según algunos informantes, principalmente de la UGEL (Unidad de Gestión Educativa Local), el presupuesto designado para distribuir los cuadernos de trabajo no fue suficiente, sobre todo en las regiones en donde las escuelas están muy alejadas de la capital de la región y en donde las condiciones climatológicas dificultan y elevan los costes de transporte.

De manera general, se identificaron tres tramos en el proceso de distribución de los cuadernos de trabajo: (a) Ministerio de Educación (Minedu)-UGEL; (b) UGEL-IE y (c) IE-estudiante. En el primer tramo, la distribución de los cuadernos de trabajo fue oportuna en su totalidad, pues los materiales llegaron a más tardar en febrero. En el segundo tramo, aunque más de la mitad de las escuelas recibió los cuadernos de trabajo, la entrega no fue oportuna, ya que esta se realizó incluso entre agosto y septiembre. En relación con el tercer tramo, se observó que, en un poco

EIB 2015. Las II.EE. que forman parte de dicho padrón se consideran II.EE. EIB de acuerdo con lo establecido en la Resolución Ministerial N° 0630-2013-ED (2013) que resuelve la Creación del Registro Nacional de Instituciones de Educación Intercultural Bilingüe, de Instituciones Educativas de Educación Intercultural, y del Registro Nacional de Docentes Bilingües de Lenguas Originarias del Perú.

3 En este estudio, se asume como "caracterización" al proceso mediante el cual se define a una IE como una escuela EIB, y se ubica en alguno de los cuatro escenarios dependiendo del dominio de la lengua originaria y del castellano que presente la mayoría de los estudiantes de la IE.

4 El modelo de EIB es el de mantenimiento y desarrollo de las lenguas. Este requiere de un docente con dominio de todas las competencias lingüísticas (hablar, escuchar, leer y producir textos) en la lengua originaria y que maneje nociones sociolingüísticas básicas que le permita aplicar con pertinencia y efectividad una propuesta de uso de lenguas en la escuela. También, se necesita que los maestros posean cierto nivel de desarrollo de la escritura en esta lengua originaria, que permita la construcción de un estilo escrito y de un discurso pedagógico para el tratamiento, en ella, de conceptos que no han sido desarrollados en esta lengua, porque no eran necesarios, pero que, en la actualidad, se necesitan. Este dominio es el esperado para los docentes que se desempeñan en las II.EE. EIB (Minedu, 2013a).

menos de la mitad de las escuelas visitadas, los estudiantes contaban con sus cuadernos de trabajo durante la clase.

Capacitación y acompañamiento. Los especialistas del Minedu realizaron una capacitación sobre el uso de los cuadernos de trabajo entre enero y febrero del 2015. Esta estuvo dirigida a los especialistas EIB de las UGEL y a los acompañantes de soporte pedagógico intercultural (ASPI). Estos, a su vez, debían replicar dicha capacitación a los docentes de las RER de sus respectivas regiones; y los especialistas EIB de las UGEL debían hacer lo mismo con los docentes que no reciben acompañamiento pedagógico intercultural. No obstante, algunos docentes declararon haber recibido pocas y breves capacitaciones en las que no pudieron absolver sus dudas en torno al uso de los cuadernos de trabajo. Además, dichas capacitaciones se centraron más en la presentación del cuaderno de trabajo (estructura) que en la manera de usarlo en la programación y en la clase.

El uso de los cuadernos de trabajo en la práctica pedagógica. El uso de los cuadernos de trabajo fue escaso. En más de la mitad de las sesiones, no se observó su utilización; y, en el conteo de páginas, se encontró que se habían usado dos páginas en promedio. Dicho avance resulta insuficiente considerando que la visita a las escuelas se realizó en el mes de agosto.

Según algunos docentes, el escaso uso de los cuadernos de trabajo se debe principalmente a cuatro factores: (a) la insuficiencia de los cuadernos distribuidos a las II.EE., (b) la percepción de la poca pertinencia lingüística de los términos empleados en estos materiales, (c) la escasa capacitación recibida y (d) el poco dominio de la lengua originaria por parte de los estudiantes. En menor medida, se debe a percepciones desfavorables en relación con el contenido de estos materiales: textos muy extensos, ejercicios de matemática poco claros en su planteamiento, preguntas de comprensión lectora muy sencillas, poca correspondencia entre los contenidos del calendario comunal con las actividades de la comunidad, rezagos de rechazo al desarrollo de la EIB en la comunidad, entre otros.

En los casos en los que se usaron los cuadernos de trabajo, predominaron las actividades de refuerzo y consolidación de los aprendizajes. También se emplearon en las programaciones de clase, aunque este último uso fue escaso, pues, en menos de la mitad de las programaciones revisadas, se hizo alguna referencia superficial y limitada a la mención de las páginas que se usarían en estos materiales.

El estudio concluyó que, en el uso de los cuadernos de trabajo, coexisten condiciones externas e internas a la oferta EIB. Por un lado, las condiciones externas encontradas configuran un escenario que representa grandes retos para la EIB. Dichas circunstancias, como ya se indicó, se relacionan con los altos índices de pobreza monetaria, desnutrición y analfabetismo. En ese sentido, mejorar las condiciones de vida se asocia fuertemente a la migración hacia la urbe, en donde hay escasa presencia de II.EE. EIB. De acuerdo con ello, se perdería la continuidad en el desarrollo del modelo de fortalecimiento cultural y lingüístico que se imparte en las escuelas EIB. A ello se suma que todavía persisten valoraciones opuestas a este tipo de educación. Por ello, es necesario que la EIB sensibilice a la población en la revaloración de las culturas originarias y en la formación de una sociedad con ciudadanía intercultural.

Finalmente, las condiciones internas a la oferta EIB indicarían que debe asegurarse la calidad de tres procesos trascendentales en su implementación: (a) la identificación de las II.EE. EIB, (b) la distribución de los materiales y (c) la evaluación del dominio de la lengua originaria de los docentes. Si la caracterización⁵ de la escuela que la determina como EIB no es la adecuada, la distribución de materiales no será pertinente. Asimismo, si los docentes no dominan la lengua

⁵ La caracterización psicolingüística es la que realiza el docente para cada uno de sus estudiantes. Esta consiste en identificar qué lenguas hablan, quiénes las hablan, de qué generaciones, y quiénes transmiten la lengua materna y la segunda lengua en la comunidad (Minedu, 2013c).

originaria a nivel escrito, será poco probable que puedan fomentar el uso de los cuadernos de trabajo en el aula. Como se aprecia, la identificación de las escuelas EIB y el proceso de evaluación del dominio de la LO por parte de los docentes son procesos que deben estar claramente definidos en los protocolos que estandarizan los procedimientos que se deben seguir. Asimismo, las condiciones internas enmarcadas en el aula indican que las programaciones de clase y la existencia de horarios para el tratamiento de las dos lenguas (lengua originaria y castellano) podrían favorecer el uso de los cuadernos de trabajo por parte del docente y de los estudiantes.

INTRODUCCIÓN

En el año 2011, la Defensoría del Pueblo (DP) analizó la situación en que se encontraba la implementación del derecho a la Educación Intercultural Bilingüe en el Perú. Su análisis fue publicado en el Informe Defensorial N° 152. Entre otros aspectos, el informe alertó sobre la escasez de materiales elaborados en lenguas originarias, criticó la priorización de la elaboración de materiales en lenguas originarias andinas en detrimento de las amazónicas e identificó la inexistencia de materiales para el nivel secundario.

Como respuesta a los desafíos identificados para la implementación de la EIB, la Dirección de Educación Básica Alternativa, Intercultural Bilingüe y de Servicios Educativos en el Ámbito Rural (Digeibira) redobló sus esfuerzos para superar los inconvenientes en la dotación de materiales. En tal sentido, se normalizaron⁶ 33 de los 47 alfabetos⁷ con los que se debe producir materiales; se elaboraron cuadernos de trabajo en 19 lenguas originarias (andinas y amazónicas), y, hacia el 2015, se distribuyeron 1 036 596 ejemplares a las instituciones educativas EIB que, según el Registro Nacional de II.EE. EIB, reciben el Modelo de Atención de Fortalecimiento Cultural y Lingüístico⁸. Asimismo, la inversión destinada a materiales para el periodo 2015 se elevó de S/1,9 millones a más de S/20 millones.

En tal sentido, la Digeibira a través de la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe (DEIB), en el año 2016 publicó el Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe y estableció los objetivos en materia de dotación y uso adecuado de los materiales educativos a fin de garantizar el desarrollo de procesos de enseñanza aprendizaje de calidad.

Frente a los avances en materia de producción y dotación de materiales educativos en lengua originaria, cabe preguntarse: ¿En qué medida se están utilizando los cuadernos de trabajo? ¿Qué tan útiles están resultando estos materiales educativos en la práctica pedagógica? ¿Qué percepciones tienen los usuarios sobre estos materiales? ¿La dotación de los cuadernos de trabajo ha sido oportuna y suficiente? La indagación de estos aspectos contribuirá a mejorar la estrategia de dotación de materiales, a desarrollar capacitaciones que promuevan el uso de estos y a mejorar el trabajo de acompañamiento pedagógico intercultural en las II.EE. EIB.

Por tal motivo, se realizó el presente estudio, a partir de una muestra de 53 II.EE. EIB de los pueblos quechua, aimara, awajún y ashaninka. La finalidad apunta a que los hallazgos y recomendaciones contribuyan con la implementación de la estrategia de dotación de materiales educativos en lengua originaria, y que se garantice la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje en las II.EE. EIB.

6 La normalización de lenguas se refiere al proceso de consenso por el cual quedan oficialmente establecidos los alfabetos de las lenguas originarias.

7 Información actualizada a noviembre del 2016.

8 El Modelo de Atención de Fortalecimiento Cultural y Lingüístico es aquel que se implementa donde el dominio de la lengua originaria es mayor o igual al del castellano y se produce en zonas rurales.

Capítulo 1

DISEÑO CONCEPTUAL



1.1 Marco teórico

Hay autores que definen los recursos educativos como un objetos que facilitan la experiencia de aprendizaje. Para Kaplún (2002), un recurso educativo se define de la siguiente manera:

[Un recurso educativo] es un objeto que facilita una experiencia de aprendizaje. O si se prefiere, una experiencia mediada para el aprendizaje. (...) un material educativo no es solamente un objeto (texto, multimedia, audiovisual o cualquier otro) que proporciona información sino que, en un contexto determinado, facilita o apoya el desarrollo de una experiencia de aprendizaje. Es decir: una experiencia de cambio y enriquecimiento en algún sentido: conceptual o perceptivo, axiológico o afectivo, de habilidades o actitudes, etc. (Citado en Peré y Rodés, 2006, p.5).

Asimismo, hay autores que definen el “deber ser” de los materiales educativos. Así, por ejemplo, para Eguren, González y De Belaunde (2012) los materiales educativos deberían facilitar las experiencias de aprendizaje y, por tanto, ser una herramienta tanto para el docente como para el estudiante. Para los docentes deberían ser orientadores sobre cómo implementar el currículo y, para los estudiantes deberían representar una oportunidad para aprender:

El material tendría que proporcionarle al docente orientación para implementar el currículo en el aula en el marco de determinado enfoque pedagógico, de tal manera que las acciones que planifica y lleva a cabo se encuentren dirigidas al logro de los aprendizajes previsto. En una versión extrema, podría plantearse que el material educativo sea capaz de alinear (homogeneizar) las prácticas docentes y la implementación del currículo en determinada dirección. En segundo lugar, el material debería ayudar al estudiante a desarrollar los aprendizajes establecidos en el currículo. Esto implica que el material proporcione oportunidades de aprendizaje a los estudiantes a través de modalidades diversas. (p. 65).

Asimismo, los distintos materiales educativos (libros de texto, cuadernos de trabajo, libros, folletos de lectura, materiales auxiliares, entre otros) poseen características didácticas que los diferencian y que determinan su uso en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Así lo precisó Valdivia (2006):

Los materiales curriculares editados en soporte de papel, y en especial los llamados libros de texto, constituyen uno de los principales recursos para la tarea docente del profesorado, sino el principal recurso en muchos casos, por lo tanto, son muy relevantes las características didácticas de esos materiales. Por otra parte, el papel real que tienen en el interior de cada aula depende en gran medida del uso

específico que de ellos haga el profesor o la profesora correspondiente. Algunos docentes elaboran en parte o en su totalidad los materiales que utilizan, lo que constituye una variante específica en la concepción de dichos materiales. (p. 12).

En este caso, los materiales educativos que se elaboren para atender a los estudiantes de las escuelas EIB, deben responder, además de las características sugeridas por Eguren, González y De Belaunde, a ese rasgo particular que supone el empleo de la lengua originaria hablada por los estudiantes, y enmarcarse en sus saberes y prácticas culturales.

En ese sentido, los cuadernos de trabajo elaborados para la EIB por el Ministerio de Educación se definen como:

Los cuadernos de trabajo en lenguas originarias son herramientas esenciales para el desempeño docente. Contribuyen en los aprendizajes de los estudiantes y desarrollan competencias y capacidades en las áreas de Personal Social, Ciencia y Tecnología, Comunicación en lengua originaria y Matemáticas, en el marco de los saberes y prácticas culturales propios, pero también incorpora saberes y conocimientos de diferentes tradiciones culturales que incluyen las académico-escolares. (Minedu, 2016a, p. 9).

A la importancia de los materiales educativos en el proceso de enseñanza aprendizaje se suma la importancia de saber a qué concepciones responde su elaboración, pues a partir de ello se podrá indagar el tipo de uso que el docente proponga sobre estos. Así, por ejemplo, para Chadwick (1999), hay dos concepciones pedagógicas que se consideran cuando se elaboran los materiales educativos (libros de texto, cuadernos de trabajo, entre otros). Una de estas concepciones propone elaborar materiales que compilen contenidos, y hay otra que sugiere que los materiales incluyan actividades para los estudiantes. Esta última representa, principalmente, un apoyo para el docente en el proceso pedagógico. Sin embargo, según Candau (1987), "el uso de los materiales dependerá de la voluntad y del conocimiento de los profesores" (p. 18).

Para explicar esta dependencia, es decir, la práctica y la intermediación que realiza el docente entre el estudiante y el uso de los materiales educativos, Eguren, De Belaunde y González (2013) plantearon que es necesario indagar las características de la formación inicial del docente, la cual se define por el saber pedagógico que este posee y por la forma de realizar su práctica pedagógica. Esta fue definida por Díaz (2006) como "la actividad diaria que desarrollamos en las aulas, laboratorios u otros espacios, orientada por un currículo y que tiene como propósito la formación de nuestros alumnos" (p. 90). Según este autor, el saber pedagógico agrupa conocimientos, valores, prácticas, ideologías, entre otros:

[El saber pedagógico es el conjunto de] los conocimientos, contruidos de manera formal e informal por los docentes; valores, ideologías, actitudes, prácticas; es decir, creaciones del docente, en un contexto histórico cultural, que son producto de las interacciones personales e institucionales, que evolucionan, se reestructuran, se reconocen y permanecen en la vida del docente. (p. 95).

Adicionalmente a la dependencia que señaló Candau (1987), hay quienes consideran que el uso de los materiales estará influenciado por la adecuación del contenido al contexto sociocultural, la provisión y distribución de estos, la calidad docente, la evaluación y la capacitación del docente para fomentar el uso de los materiales (Askerud, 2002). También, el uso de los materiales será afectado por la intermediación que propongan los maestros en el uso de estos y su capacidad para aprovecharlos, el sistema de gestión y distribución de los materiales, y la relación que la

comunidad establece con el conocimiento y la escolaridad (Eguren et al., 2013).

Así también, en las normas y orientaciones para el desarrollo del año escolar 2015 en la Educación Básica⁹, se estableció, específicamente en el compromiso seis, “el uso de materiales y recursos educativos durante la sesión de aprendizaje en instituciones educativas públicas” (Resolución Ministerial N° 556-2014-MINEDU, 2014). En la referida normativa, se señalaba que, en las escuelas EIB, debe usarse los materiales educativos en lengua originaria y en castellano:

Hacer uso de los materiales educativos en lengua originaria en los procesos de aprendizaje de las áreas de Comunicación L1, Matemática y Personal Social/ Ciencia y Ambiente, así como, los de Castellano como segunda lengua en el área de Comunicación L2. (p. 11).

En resumen, el uso de los materiales educativos es muy importante en el proceso de enseñanza aprendizaje, pues estos apoyan el trabajo pedagógico del docente. Además, para el caso de la EIB, los cuadernos de trabajo contribuyen al desarrollo cognitivo de los niños y niñas que aprenden en su lengua originaria, pero hay elementos que deben considerarse en el análisis del uso de materiales. En este marco, destaca el monitoreo del uso o la indagación con respecto a las percepciones de los docentes sobre dichos materiales que, de alguna manera, influirán en su manera de realizar la práctica.

1.2 Literatura empírica

La literatura empírica revisada muestra estudios que tienen en común algunos elementos como la distribución, la capacitación, las percepciones, entre otros, que se vinculan con el uso de los materiales educativos. Bajo esta perspectiva, se presentan cinco estudios que profundizan la manera en que estos elementos influyen en el empleo de los materiales educativos en el aula. Tres de ellos corresponden a investigaciones realizadas en escuelas que no son EIB, mientras que los dos últimos aluden al contexto EIB en particular.

El primer estudio corresponde al realizado por Ávila (Minedu, 2014a), que elaboró una línea de base sobre el desempeño docente con respecto al uso pedagógico de materiales educativos (el libro, el cuaderno de trabajo y las fichas que se distribuyen a las escuelas no IEB). Los resultados reflejaron que, en el nivel inicial, hay un mayor uso de materiales concretos; y, en primaria, se utilizan más los materiales de lectura y materiales concretos. Además, los tres niveles educativos emplean con mayor frecuencia materiales fungibles. Asimismo, el estudio encontró que hay un alto porcentaje que emplea los materiales educativos distribuidos por el Minedu.

Los maestros del nivel inicial emplean con mayor frecuencia los cuadernos de trabajo y el material concreto; mientras que, en primaria y en secundaria, prevalece el uso de textos escolares. Un dato interesante con respecto a los cuadernos de trabajo es el nivel de percepción de dificultad que representa para los estudiantes usar estos materiales, principalmente para los estudiantes del nivel secundario. Finalmente, el estudio encontró que los materiales educativos se usan con poca frecuencia para programar las clases, ya sea en las unidades didácticas, en las actividades diarias y/o en las sesiones de aprendizaje. Asimismo, no se incluyen los materiales en la explicación de los aprendizajes esperados ni se les explica a los estudiantes cómo usarlos.

⁹ De acuerdo con la Resolución Ministerial N° 556-2014-MINEDU (2014), se aprobaron las normas y orientaciones para el desarrollo escolar 2015.

El segundo estudio, elaborado por la Dirección de Investigación y Documentación Educativa (Minedu, 2013b¹⁰), exploró el proceso experimentado por los directores y docentes con respecto a su relación con las *Rutas del aprendizaje*¹¹, durante el primer año en el que estas fueron distribuidas a nivel nacional. Los principales resultados reflejaron algunos problemas asociados con la distribución y la capacitación acerca de cómo usar las *Rutas del aprendizaje*. Además, la mitad de los encuestados declaró haber leído nada o menos de la mitad de los fascículos recibidos. Aunque los docentes declararon usar estas herramientas, señalaron que el uso se basó solo en el empleo de algunos ejemplos y estrategias puntuales del contenido de dichos materiales. El estudio concluyó que hay elementos que median el empleo de las *Rutas del aprendizaje*: (a) el acceso a los materiales, (b) la revisión de los materiales, (c) la capacitación en torno al uso de estos materiales, entre otros. Estos elementos aparecen desde el proceso de distribución de estos materiales hasta su uso en el aula (Minedu, 2013b).

El tercer estudio pertenece a Eguren et al. (2013). Estas autoras enfatizaron el proceso de capacitación como elemento clave para la implementación de las políticas educativas. Para ello, indagaron cómo son las prácticas pedagógicas luego de una década de haberse implementado el Plan Nacional de Capacitación Docente (Plancad¹²). Los datos se recogieron a través de observaciones de la práctica pedagógica y entrevistas a docentes, funcionarios y exfuncionarios del Ministerio de Educación del Perú. Los resultados develaron cómo la desarticulación de las iniciativas del Estado peruano dificulta la implementación adecuada de las políticas públicas y produce que se desaprovechen los recursos disponibles. Se concluyó que el Plancad pudo haber servido para concretar el nuevo enfoque pedagógico y que la capacitación docente se hubiera podido organizar alrededor del texto escolar si no fuera por la improvisación de los planteamientos pedagógicos y la superposición de funciones entre las oficinas dentro del Minedu. El proceso de capacitación para la implementación de las políticas educativas al que se refieren las autoras es clave para analizar, en este caso, el uso de los cuadernos de trabajo.

Por otro lado, los estudios de Ramos y Schlautmann (2001) y de Valdivia (2006) indagaron sobre el uso de los materiales educativos en contextos EIB. Ambos estudios ofrecieron perspectivas que exhortan al análisis del uso de materiales apelando a diversos factores. En el primer grupo, se incluye, por ejemplo, el conocimiento de los materiales por parte de los docentes, las formas de usarlos, la actitud de los estudiantes frente a aquellos y la opinión de los docentes con respecto a la variedad dialectal empleada en los materiales. Asimismo, se investiga sobre (a) la influencia del contexto de la comunidad que se relaciona con la ubicación geográfica de la IE, (b) el dominio de la lengua originaria por parte del docente y (c) el dominio de la escritura en lengua originaria, considerando las pautas de uso a raíz de la normalización de esta.

En relación con lo anterior, el cuarto estudio revisado pertenece específicamente a Ramos y Schlautmann (2001), quienes investigaron la utilización de los materiales educativos en lengua originaria por parte de los docentes. El análisis indagó, principalmente, dos aspectos: (a) la pertinencia lingüística de la lengua originaria empleada en los materiales distribuidos a las escuelas EIB, y (b) las percepciones respecto de la implementación de la EIB. En tal sentido,

10 La Dirección de Investigación y Documentación Educativa se disolvió en la reformulación del Reglamento de Organización y Funciones del Ministerio de Educación, vigente desde el 2015.

11 Las Rutas del aprendizaje es un documento compuesto por fascículos que contienen herramientas valiosas para el trabajo pedagógico en matemática, comunicación y ciudadanía. Además, plantea cuáles son las capacidades y competencias que se debe asegurar en los estudiantes y los indicadores de logros de aprendizajes por niveles de educación (inicial, primaria y secundaria).

12 El Plan Nacional de Capacitación Docente (Plancad) surgió en el año 1995 con la finalidad de mejorar la calidad del trabajo técnico-pedagógico que realizan los docentes, ya que, en el diagnóstico Perú, calidad, eficiencia y equidad: los desafíos de la Educación Primaria, se evidenciaron carencias en la formación y desempeño pedagógico de los docentes del nivel primario (Minedu, 2006).

el estudio encontró que algunos materiales presentaban términos referidos a variantes de la lengua originaria y que todavía persisten actitudes de rechazo a la EIB.

El estudio concluyó que a los docentes que tuvieron la oportunidad de viajar y aprender otras variedades dialectales de determinada lengua originaria les resultará más fácil comprender textos que emplean variedades dialectales; pero los niños experimentarán más dificultades al leer y comprender estos textos. También, se halló que podrían existir valoraciones negativas con respecto a la EIB que perjudicarían el aprendizaje de los estudiantes. De este modo, las variedades dialectales que presentan los materiales educativos podrían ser el pretexto para no usar los materiales educativos escritos en estas lenguas.

El quinto estudio corresponde a Valdivia (2006). Se trata de la presentación del estado del arte en relación con el uso de materiales elaborados para la EIB en Bolivia, Ecuador y Perú. Ese trabajo buscó las convergencias existentes en los procesos que se ha desarrollado en cada país. Los datos se recogieron a través del trabajo de gabinete y de la realización de entrevistas. Estos señalan la existencia de tres elementos que inciden en el uso de los materiales educativos en lengua originaria: (a) el contexto de la comunidad que se relaciona con la ubicación geográfica de la IE (y que dificulta la distribución de los materiales), (b) el bajo dominio de la lengua originaria por parte de los docentes y (c) los inconvenientes en cuanto al dominio de la escritura en la lengua originaria generados a raíz de su reciente normalización.

En la investigación de Valdivia (2006), se concluyó que los tres países analizados produjeron materiales educativos de EIB para los alumnos, pero que se ha producido más materiales en castellano que en lenguas originarias. Además, en materia de producción de materiales, se encontró que no hay uniformidad con respecto a la calidad de los materiales. El bajo nivel de calidad de algunos de estos ha sido causado por el proceso de normalización de las lenguas originarias. A ello se suma el hecho de que los profesionales tienen poca experiencia en la elaboración de los materiales. Asimismo, el currículo para la EIB influye en la producción de material educativo y, aunque Bolivia y Ecuador han avanzado al construir sus currículos nacionales para la EIB, esto no ha sido de mucho apoyo para el diseño y la elaboración de materiales.

Entre otros hallazgos relevantes se encuentran los referidos a dos aspectos: (a) la divulgación de estrategias metodológicas útiles para el trabajo en aulas multigrado en las escuelas donde se implementa la EIB y (b) la metodología para el desarrollo de las capacidades en la lengua materna (originaria) de los estudiantes. En materia del uso de los materiales, se encontró que los docentes presentan debilidades para hacer uso de la lengua escrita en actividades de lectura, redacción, toma de apuntes, entre otros. Tal como lo demuestran los estudios mencionados, entre los grandes procesos que influyen en el uso de los materiales educativos se identifica (a) la distribución, (b) los procesos de capacitación en torno al uso, y (c) la revisión de los materiales, que podría ser escasa o no producirse (Benavides, Díaz y Villarán, 2009).

Asimismo, podrían influir tanto las características del docente como las de la escuela. Entre las características del docente podrían influir las siguientes: (a) las percepciones de estos (a favor o en contra) en relación con el uso de materiales; (b) su formación inicial, que enmarcará el nivel de capacitación para el ejercicio de la docencia y que estaría vinculada con el saber pedagógico acumulado, y (c) sus concepciones de la práctica pedagógica. Por otro lado, entre las características del contexto de la escuela, el uso de materiales podría ser afectado por la ubicación geográfica en el caso de que perjudique la llegada de los materiales a la escuela; (b) el contexto de la comunidad, que podría ser adverso para el aprendizaje, y (c) el dominio de la lengua empleada en los materiales por parte del docente, que podría no ser el adecuado para promover el aprendizaje y el uso de aquellos.

De esta manera, sobre la base de los aportes anteriores, se planteó analizar el uso de los cuadernos de trabajo considerando algunas variables que podrían estar involucradas en el uso de estos materiales.

1.3 Pregunta y objetivos de investigación

La pregunta de este estudio es la que sigue: ¿qué factores determinan el uso y las formas de uso de los cuadernos de trabajo de 4.º grado de primaria en las lenguas originarias¹³ awajún, ashaninka, aimara y quechua chanka en las II.EE. EIB de gestión pública directa de las regiones de Amazonas, Junín, Puno y Ayacucho, respectivamente, en el año 2015?

Para responder la pregunta de investigación, se plantea el siguiente objetivo general: describir y analizar los factores que determinan el uso y las formas de uso de los cuadernos de trabajo de 4.º grado de primaria, en las lenguas originarias awajún, ashaninka, aimara y quechua chanka, en II.EE. EIB de gestión pública directa de las regiones Amazonas, Junín, Puno y Ayacucho, respectivamente, en el año 2015. A su vez, se proponen los siguientes objetivos específicos:

1. Describir los factores que determinan el uso de los cuadernos de trabajo de 4.º grado de primaria en las lenguas originarias awajún, ashaninka, aimara y quechua chanka en la programación curricular y en los procesos de enseñanza-aprendizaje en las áreas de Comunicación y Matemática.
2. Describir los factores que determinan las formas en que son utilizados los cuadernos de trabajo de 4.º grado de primaria en las lenguas originarias awajún, ashaninka, aimara y quechua chanka de las áreas de comunicación y matemática.

1.4 Dimensiones del estudio

Como se aprecia en la revisión de la literatura y en el marco teórico, existen diversos factores vinculados con el empleo de materiales educativos. Entre estos se encuentran (a) las características del contexto en el que se ubica la institución educativa, (b) las características del docente y (c) los procesos formales de aseguramiento de condiciones físicas para el uso de materiales, lo cual debe ser garantizado por el Estado (elaboración, distribución, capacitación, entre otros). Para este caso, se proponen cuatro dimensiones que consideran los principales factores vinculados con el uso de los cuadernos de trabajo en lengua originaria (ver Figura 1).

¹³ Cabe resaltar que, para comparar resultados, se escogieron dos lenguas andinas y dos lenguas amazónicas. Para determinar qué lenguas originarias andinas y amazónicas se elegirían para el estudio, se consideró el criterio de la mayor cantidad de hablantes registrados por lengua.

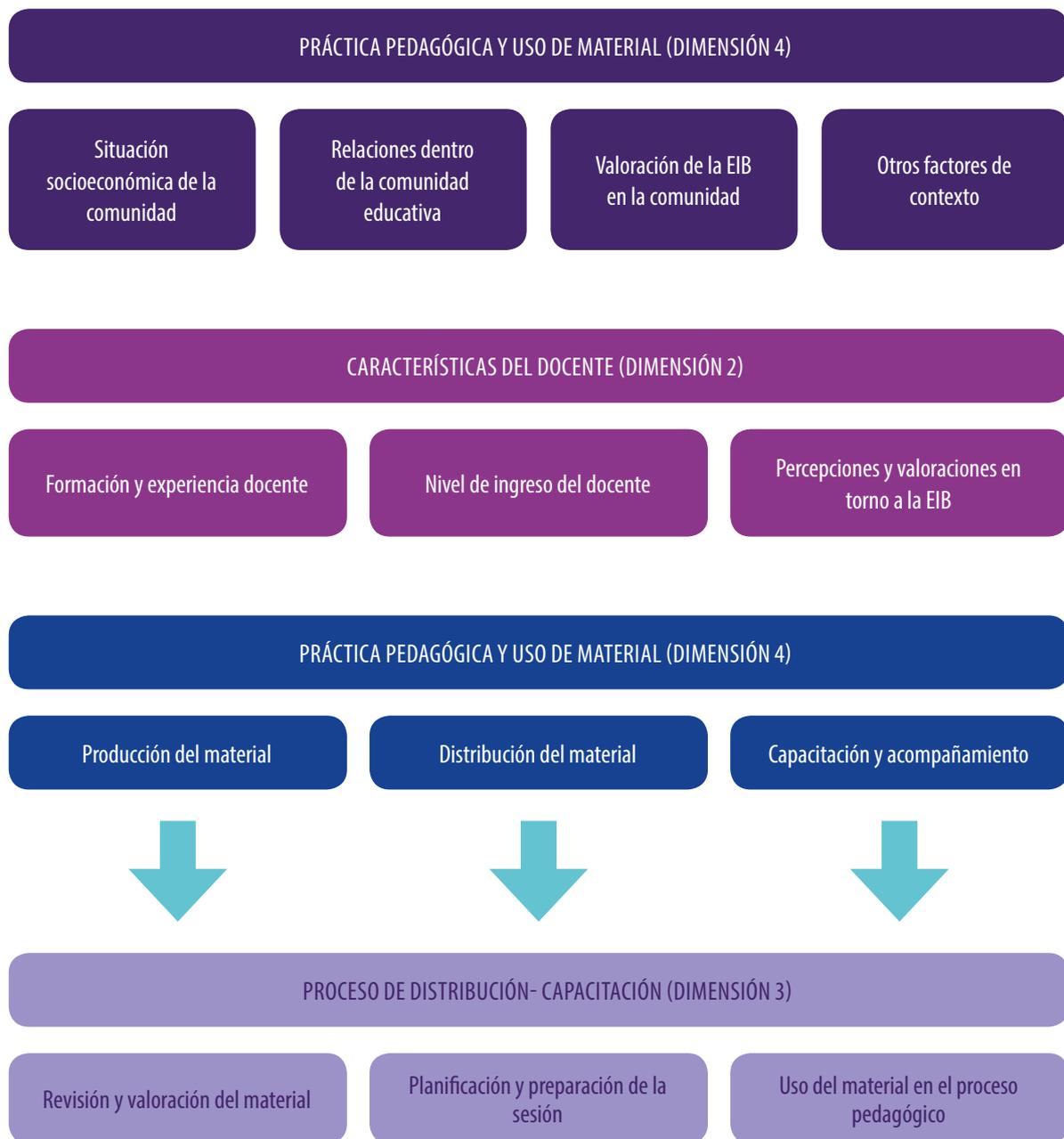


Figura 1. Dimensiones del estudio que contienen los factores que se vinculan con el uso de los cuadernos de trabajo en lenguas originarias.

La primera dimensión corresponde al contexto sociocultural en el que se desarrollan la práctica pedagógica y el uso de los cuadernos de trabajo en lenguas originarias. En tal sentido, la primera dimensión analiza las características de la comunidad en relación con la pobreza, la desnutrición, las principales actividades económicas a las que se dedica la población, los años de escolaridad que esta ha cursado, el analfabetismo, entre otros aspectos que podrían favorecer o limitar el uso de los cuadernos de trabajo en las aulas.

La segunda dimensión indaga por las características del docente: (a) su formación inicial y su formación en servicio, (b) su experiencia laboral, (c) su nivel de ingreso económico, (d) sus percepciones respecto de los cuadernos de trabajo, (e) su dominio de la lengua originaria y (f) sus valoraciones con respecto a la EIB. La dimensión analiza de qué manera estas características favorecen o limitan el uso de los cuadernos de trabajo.

La tercera dimensión alude a los procesos formales que ocurren desde la distribución de los cuadernos de trabajo hasta la capacitación para el uso adecuado de estos materiales. Dicha dimensión describe los procesos que se impulsan desde el Minedu para propiciar el uso de los cuadernos de trabajo.

La cuarta dimensión analiza la intervención de todos los factores antes mencionados en el uso de los cuadernos de trabajo en el aula. Es decir, se estudia de qué manera el conjunto de factores mencionados favorecen o no el uso de estos materiales en la práctica pedagógica; y, de ser el caso, analiza las formas en que son usados estos materiales.

Capítulo 2

METODOLOGÍA



2.1 Tipo de estudio

El presente estudio es de tipo mixto, pues emplea métodos cuantitativos y cualitativos para recoger la información que converge¹⁴ en un análisis integrado para responder a la pregunta de investigación. En este caso, el énfasis se focaliza en el componente cualitativo de la investigación.

2.2 Selección de la muestra de II. EE.

Los criterios aplicados para definir la población del estudio son los que se listan a continuación.

1. II.EE. EIB¹⁵ que recibieron cuadernos de trabajo en lengua originaria el año 2015¹⁶.
2. II.EE. EIB de modalidad educativa primaria.
3. II.EE. EIB públicas de gestión directa del sector educación.
4. II.EE. EIB activas, según el padrón actualizado de II.EE. EIB de Digeibira.
5. II.EE. EIB en las que predominen las lenguas aimara, quechua chanka, awajún o ashaninka¹⁷.
6. II.EE. EIB de las regiones Amazonas, Ayacucho, Junín y Puno¹⁸.

Se agruparon las II.EE. del siguiente modo, según la intervención: (a) las instituciones que no reciben acompañamiento pedagógico en el marco del Programa Educativo de Logros de Aprendizaje (PELA) ni soporte pedagógico intercultural (SPI); (b) las que reciben acompañamiento pedagógico en el marco del PELA, y (c) las que reciben soporte pedagógico intercultural.

Al aplicar los criterios de selección antes mencionados al total de II.EE. EIB que recibieron cuadernos de trabajo en lengua originaria en el año 2015 (en total, 16 744), se obtuvo una

14 Creswell y Plano (2011) denominaron a este tipo de aproximaciones mixtas “paralelas convergentes”.

15 La referencia a II.EE., como es usual ya en la investigación educativa, toma como criterio de identificación no el código del local educativo, sino el código modular, que refiere siempre a un solo nivel educativo.

16 Para extraer los datos referidos a la distribución de cuadernos de trabajo correspondientes al período 2015, se utilizó la base de datos proporcionada por el Equipo de Materiales Educativos de la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe (DEIB). Además, dichos datos se cruzaron con el padrón de II.EE. EIB, disponible en junio del 2015, el cual registró un total de 24 776 II.EE.

17 Es necesario indicar que se eligieron II.EE. de las cuatro lenguas mencionadas, pues estas fueron las lenguas priorizadas por el Equipo de Materiales Educativos de la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe (DEIB) al momento de diseñar el presente estudio.

18 Al realizar este filtro, se encontró que Amazonas solo agrupaba II.EE. con hablantes de awajún; Ayacucho, con hablantes de quechua chanka; Junín, con hablantes de ashaninka y quechua chanka; y Puno, con hablantes de aimara. Para uniformizar la relación región-lengua, no se consideraron las II.EE. quecha chanka de Junín, sino solo las ashaninka.

población de 2364 II.EE. que reunían las condiciones de selección mencionadas anteriormente. Posteriormente, se cotejó cuáles de estas II.EE. recibieron algún tipo de acompañamiento pedagógico durante el 2014. Bajo estas consideraciones, la muestra quedó distribuida de la siguiente manera: (a) 1742 II.EE. que no recibieron ningún acompañamiento pedagógico; (b) 521 que recibieron acompañamiento pedagógico en el marco del PELA, y (c) 101 que recibieron soporte pedagógico intercultural. Estas últimas estaban agrupadas en 13 redes educativas rurales bilingües (RER).

Finalmente, sobre la base de las II.EE. que recibieron soporte pedagógico intercultural, se realizó un muestreo intencional¹⁹, que priorizó las redes que adscribían la mayor cantidad de II.EE. EIB. Por tanto, cabe resaltar que la muestra no es representativa para las 2364 II.EE., pero sí a nivel de red, puesto que es censal a nivel de RER.

Las II.EE. elegidas se ubican en 10 distritos. Las visitas se distribuyeron del siguiente modo: (a) en Amazonas, se visitó el distrito de Nieva, perteneciente a la provincia de Condorcanqui; (b) en Ayacucho, los distritos de Alcamenca y Colca, ubicados en la provincia de Víctor Fajardo; San Pedro, en la provincia de Lucanas, y Chuschi, en la provincia de Cangallo; (c) en Junín, los distritos de Río Tambo y Río Negro, ambos en la provincia de Satipo; y (d) en Puno, las II.EE. ubicadas en los distritos de San Pedro de Putina Punco, en la provincia de Sandia; Conima, en la provincia de Moho, y Vilque Chico, en la provincia de Huancané.

2.2.1 Muestra

Las muestras se distribuyeron en cuanto a la aplicación cuantitativa y cualitativa. A continuación, se expone cada una de estas.

Muestra para la aplicación cuantitativa. Para la aplicación de los instrumentos cuantitativos, se decidió tomar solamente las II.EE. EIB que recibieron soporte pedagógico intercultural (SPI). De las 13 redes que agrupan al total de escuelas acompañadas, se decidió seleccionar las cuatro redes con mayor cantidad de escuelas: una por cada región-lengua, para mantener heterogeneidad. Tales redes fueron cubiertas de forma censal, lo que implicó visitar 45 II.EE.²⁰. Se tomó la decisión de visitar todas las escuelas de cada red seleccionada, pues el recojo servirá para estudios posteriores de calidad educativa en II.EE. que reciban la oferta completa de EIB proveniente del ministerio: (a) docentes EIB, (b) materiales EIB y (c) acompañamiento intercultural²¹.

Muestra para la aplicación cualitativa. La aplicación cualitativa se desarrolló en una muestra de la población total de referencia. Dado el interés de contar con información en profundidad de cada caso (caso 1: ningún acompañamiento; caso 2: acompañamiento PELA; y caso 3: acompañamiento SPI) y de cada lengua priorizada (awajún, ashaninka, quecha chanka y aimara), se tomaron 3 II.EE. de cada lengua y región: una del caso 1, una del caso 2 y una del caso 3. En cada par (casos 2 y 3), se buscó tomar una II.EE. unidocente multigrado y otra polidocente completa. La siguiente tabla muestra la distribución de las II.EE. de acuerdo con la región, la lengua y la característica de intervención que recibe la escuela.

¹⁹ Según Ávila (2006), el muestreo intencional es un procedimiento que permite seleccionar los casos característicos de la población limitando la muestra a estos casos.

²⁰ El cálculo inicial dio como resultado 46 II.EE. Una de ellas, sin embargo, se encontraba inactiva al realizar el trabajo de campo y no fue considerada.

²¹ En la actualidad, se está realizando un estudio de estas características a través del concurso de investigación para la realización de un estudio sobre la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje en instituciones educativas con oferta y demanda de EIB, convocado por la Sociedad de Investigación Educativa Peruana (SIEP) y Forge en julio del 2017.

Tabla 1. Distribución de II.EE. Estudiadas según Región, Lengua, Caso y Tipo de Aplicación

Región	Lengua	Red	Caso	Cuantitativa	Cualitativa
Amazonas	Awajún	Kigkis	SPI	11	1*
			PELA	Ninguna	1
			Sin intervención	Ninguna	1
Junín	Ashaninka	Sankori	SPI	9	1*
			PELA	Ninguna	1
			Sin intervención	Ninguna	1
Ayacucho	Quechua chanka	Fajardo	SPI	9	1*
			PELA	Ninguna	1
			Sin intervención	Ninguna	1
Puno	Aimara	Curva Alegre	SPI	16	1*
			PELA	Ninguna	1
			Sin intervención	Ninguna	1
Subtotal				45	12
Total				53	

Nota. La Tabla 1 muestra la distribución de las II.EE. de acuerdo con la región, la lengua originaria, la característica de intervención que recibe la escuela y el tipo de intervención.

2.2.2 Instrumentos

Las herramientas cuantitativas empleadas fueron la encuesta y la ficha corta de observación estructurada. En cuanto a las cualitativas, se utilizó la entrevista y la observación de la práctica pedagógica. El resumen de instrumentos aplicados por tipo de aproximación y actor se encuentra detallado en la Tabla 2.

Tabla 2. Informantes, Instrumentos y Tipo de Aproximación

Aproximación metodológica	Docente	Acompañante	Director	Especialista UGEL / Minedu
Cuantitativa	Encuesta al docente de cuarto grado		Encuesta al director	
	Ficha corta de observación estructurada			
Cualitativa	Entrevista al docente de cuarto grado	Entrevista al acompañante SPI de comunicación LO	Entrevista al director	Entrevista a especialistas del Minedu
	Guía de observación de práctica pedagógica	Entrevista al acompañante SPI de matemática LO		Entrevista a especialistas de UGEL (almacén, gestor y especialista EIB).
		Entrevista al acompañante de PELA*		

Nota. Se muestra los instrumentos aplicados para el recojo de información cuantitativa y cualitativa.

*Programa Estratégico de Logros de Aprendizaje.

Capítulo 3

RESULTADOS



En este capítulo se exponen los resultados de la presente investigación. Para ello, se abarca desde los más generales hasta los más específicos.

3.1 Resultados Generales

Una de las dimensiones para analizar el uso de los cuadernos es la que se relaciona con el contexto socioeconómico y cultural en el que se ubica la escuela. Estos darán cuenta de que la EIB enfrenta desafíos vinculados con el contexto que dificultan y complejizan su desarrollo. Así, por ejemplo, las altas tasas de ruralidad en las escuelas, de analfabetismo y de desnutrición que se presentan en estas zonas constituyen panoramas complejos para el buen desarrollo de la EIB.

3.1.1 Resultados relacionados con el contexto socioeconómico y cultural

Como parte de esta sección, se indagó (a) el nivel de ruralidad, (b) la presencia de la lengua originaria en la zona, (c) las actividades económicas a las que se dedica la mayoría de pobladores, (d) el índice de pobreza monetaria, (e) el índice de analfabetismo, (f) el índice de desnutrición y (g) el promedio de años de escolaridad. En la Tabla 3, más adelante, se muestran los hallazgos correspondientes a esta sección.

En la Tabla 3, se expone los datos censales del año 2007, reportados por el Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI, 2008). Esta institución indicó que la ruralidad es uno de los principales rasgos que caracteriza a la mayoría de los centros poblados en los que se ubican las II.EE. visitadas. Los distritos en donde se sitúan las II.EE. que reciben acompañamiento SPI son altamente rurales: Río Tambo (92,10%), Nieva (85,30%) y San Pedro de Putina Punco (85,40%). Los dos primeros están ubicados en zona selvática, y el último, en la selva alta, al oriente de Puno. Los distritos de Colca y Alcamenca (de la región Ayacucho) presentan menor población rural: 41,50% y 22,40%, respectivamente.

Por otro lado, en los distritos en donde se ubican las escuelas sin intervención, la ruralidad también es alta: Chuschi (55,20%) y Vilque Chico (94,60%). Asimismo, la tendencia se mantiene para los distritos que tienen escuelas con acompañamiento pedagógico en el marco del PELA: Conima (77,20%), San Pedro (93,70%) y Río Negro (52,50%).

Para organizar los centros poblados, la Unidad de Estadística Educativa del Minedu ha planteado los niveles de ruralidad²². Con esta información, puede establecerse cuánto tiempo se demora en llegar a las II.EE. desde la capital de la provincia. Según esto, las más lejanas de la capital

²² En el oficio múltiple N° 003-2016-MINEDU/SPE-OSEE-UE, se establecieron los tipos de ruralidad, los cuales se vinculan con el acceso de los pobladores a la capital provincial más cercana. La ruralidad uno supone un tiempo mayor a dos horas. La ruralidad tipo dos implica un tiempo mayor a los treinta minutos y menor o igual a las dos horas. La ruralidad tres supone que las escuelas se ubican en tiempo no mayor a los 30 minutos de distancia hasta la capital provincial más cercana. (Minedu, 2016c).

provincial y de mayor ruralidad son de tipología uno; mientras que las más cercanas, de tipología tres (Minedu, 2016c). Los resultados del estudio indican que 37 de las 53 II.EE (70%) visitadas son de ruralidad uno (es decir, están más alejadas de la capital de la provincia), mientras que 11 de ellas son de ruralidad dos; y cinco, de ruralidad tres.

Tabla 3. Indicadores Socioeconómicos de la Comunidad

Tipo de IE según intervención	Región	Distrito	Ruralidad	Hablantes de lengua originaria como lengua materna	Población que se dedica a la agricultura, ganadería, caza, pesca o silvicultura	Tasa de pobreza monetaria	Tasa de analfabetismo de la población de 15 años a más	Desnutrición 2013	Años de escolaridad
SI	Junín	Río Negro	52,50%	21,80%	79,60%	34,60%	9,80%	24,20%	10
SPI y PELA	Junín	Río Tambo	92,10%	71,00%	78,90%	37,00%	17,10%		
SPI, PELA y SI	Amazonas	Nieva	85,30%	84,60%	74,50%	68,80%	17,60%	27,10%	8,4
SI	Ayacucho	San Pedro	93,70%	80,80%	70,20%	69,90%	29,10%	28%	8,9
SPI	Ayacucho	Colca	41,50%	83,10%	69,70%	71,60%	20%		
SPI	Ayacucho	Alcamenca	22,40%	93,50%	53%	70,90%	22,80%		
PELA	Ayacucho	Chuschi	55,20%	98,00%	79%	83,10%	29%		
PELA	Puno	Vilque Chico	94,60%	93,60%	80,50%	57,30%	29%	19%	9,7
SI	Puno	Conima	77,20%	93,20%	86,20%	69,70%	19,90%		
SPI	Puno	San Pedro de Putina Punco	85,40%	43,90%	86,30%	34,90%	4,20%		
Promedio nacional			24,20%	15,70%	22,78%	23,90%	12,26%	17,5 %	10,1

Nota. Adaptado de "Censo Nacional de Población y Vivienda 2007," por el Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI), 2008; "Mapa de Pobreza Provincial y Distrital 2013," por INEI (2013b); "Encuesta Demográfica y Salud Familiar," por INEI (2014b). Los tipos de II.EE. según intervención son tres: II.EE. que reciben acompañamiento pedagógico en el marco del PELA, II.EE. que reciben acompañamiento de soporte pedagógico intercultural (SPI) e II.EE. que no reciben ninguna de estas intervenciones (SI).

A partir de esta clasificación se entiende que la condición de alta ruralidad que caracteriza a las escuelas visitadas podría causar dificultades de acceso para llegar a estas y dotarlas de materiales educativos. Como refieren los informantes, el acceso a las comunidades donde se debe repartir el material educativo es complicado, sobre todo, considerando que la mayoría de las II.EE. son las más alejadas (ruralidad tipo uno). Esto también podría dificultar la realización de los procesos clave de gestión escolar como el monitoreo de las II.EE., la distribución de material educativo, entre otros.

En cuanto a la presencia de la lengua originaria en la zona, en el Censo Nacional de Población y Vivienda del 2007 (INEI, 2008), se reportó que todos los distritos donde se encuentran las II.EE. del estudio que reciben acompañamiento SPI cuentan con una población (de tres años a más) cuya lengua materna es la lengua originaria: el 84,6%, en el caso de Nieva; 93,5%, en Alcamenca; 83,1%, en Colca; 71%, en Río Tambo, y 43,9%, en San Pedro de Putina Punco. Es decir, la lengua originaria es la lengua materna de la mayoría de los pobladores de los distritos visitados, salvo en San Pedro de Putina Punco, donde dicha población disminuye.

En el caso de los distritos en donde se ubican las escuelas que reciben solo acompañamiento en el marco del PELA, la mayoría de la población (de tres años a más) tiene como lengua materna una lengua originaria: Chuschi, con 98%, y Vilque Chico, con 93,6%. Para el caso de las II.EE. sin intervención, sobresalen los distritos de Conima, con 93,2%, y San Pedro, con 80,8%. En contraste, en Río Negro, no prevalece la lengua originaria como lengua materna, y solo alcanza el 21,8% del total de la población.

Los resultados señalan que la predominancia de la lengua originaria como lengua materna supera el promedio nacional (15,70%) en todos los distritos visitados. Esto podría influir positivamente en el uso de los cuadernos de trabajo, puesto que el hecho de que los abuelos, los padres de familia u otros miembros de la comunidad hablen la lengua originaria favorecería la transmisión oral de la lengua originaria hacia los más pequeños, quienes aprenderían en dicha lengua. Como señaló un acompañante pedagógico quechua de Ayacucho: “el dominio de la lengua originaria favorece la creación de personas que entienden su entorno”.

En cuanto a las actividades económicas, en los datos del Censo Nacional de Población y Vivienda del 2007 (INEI, 2008), se mostró que, en los cinco distritos que disponen de II.EE. con acompañamiento SPI, la mayoría de la población se desempeña en actividades de agricultura, ganadería, caza, pesca o silvicultura, que son consideradas las actividades propias o predominantes en el área rural. Esto se observó en el distrito de Nieva (74,5%), Alcamenca (53%), Colca (69,7%), Río Tambo (78,9%) y San Pedro de Putina Punco (86,3%) entre la población dedicada a estas tareas. Así, el porcentaje alcanzado por todos estos distritos supera el promedio nacional, que es de 22,78%. Adicionalmente, se encontró que, en dos distritos de Ayacucho, otra de las actividades principales que realiza la población es la de docencia: Alcamenca (10,7%) y Colca 7,9%. Cabe resaltar que, entre los cinco distritos, es Alcamenca donde se reportan los más altos índices de desocupación (10,5%).

Por su parte, en los distritos en los que se ubican las II.EE. que reciben acompañamiento pedagógico en el marco del PELA, la mayoría de los pobladores también se dedica a la agricultura, ganadería, caza, pesca o silvicultura. En particular, Chuschi (79%), Vilque Chico (80,5%), Conima (86,2%), Río Negro (79,6%) y San Pedro (70,2%). Precisamente, los cuadernos de trabajo están muy vinculados con las actividades económicas que realiza la comunidad: agricultura, ganadería, caza, entre otros. Por tanto, los ejes en los que se organizan las unidades de los cuadernos de trabajo son temáticas conocidas por los estudiantes. Esto ocurre salvo en los casos en los que los cuadernos de trabajo priorizaron el calendario comunal de determinado ámbito, pues no se puede abarcar todos los espacios en los que se desarrolla un pueblo.

Asimismo, de acuerdo con el mapa de pobreza provincial y distrital del 2013 (INEI, 2014), en la mayoría de los distritos en los que se ubican las II.EE. que reciben acompañamiento SPI, la pobreza total bordea el 70%: Nieva (68,8%), Alcamenca (70,9%) y Colca (71,6%). En los demás distritos, la pobreza oscila entre el 35% y el 45%: Río Tambo (37%) y San Pedro de Putina Punco (34,9%). Cabe precisar que el índice nacional de pobreza para ese año fue de 23,9%, lo cual indica que, en dichas zonas, existe pobreza monetaria por encima del promedio nacional.

Asimismo, en los distritos con escuelas con solo acompañamiento PELA, la tasa de pobreza monetaria también es alta (mayor al 50%): Chuschi (83,1%) y Vilque Chico (57,3%). En cambio, en los distritos donde se sitúan las escuelas sin acompañamiento, la tasa de pobreza oscila entre 34% y 70%: Conima (69,7%), Río Negro (34,6%) y San Pedro (69,9%).

Además de la pobreza monetaria, de acuerdo con los datos del Sistema de Información Regional para la Toma de Decisiones del INEI, que toma como base el padrón de referencia de la Organización Mundial de la Salud (2010), las cuatro regiones presentan altos índices de desnutrición. Estos sobrepasan el promedio nacional, que fue de 17,5%: Ayacucho (28%), Amazonas (27,1%), Junín (24,2%) y Puno (19%). En relación con ello, se advierte de estudios que refieren que la desnutrición infantil tiene efectos negativos en el rendimiento escolar y la productividad (Martínez y Fernández, 2006), y que, además, puede provocar retrasos en el desarrollo de la motricidad fina y gruesa (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2015).

Por otro lado, la pobreza monetaria podría constituir una causal de la migración del campo a la ciudad. En esta, no existe mayor oferta de escuelas EIB que den continuidad al modelo de fortalecimiento cultural y lingüístico que se desarrolla en las escuelas EIB ubicadas, principalmente, en la zona rural. En consecuencia, la estrategia de la implementación de materiales en lengua originaria, como los cuadernos de trabajo, se reduce en estos nuevos ámbitos urbanos.

En el plano educativo, se sabe que el período de años de escolaridad propuesto para la educación básica regular (EBR) es de 11 años. Sin embargo, a partir de la Encuesta Nacional de Hogares (Enaho), se encontró que, para el 2014, el promedio nacional de años de estudio fue de 10.1 años. Las cifras departamentales (no se cuenta con información distrital reciente) muestran que los promedios de las cuatro regiones del estudio se encuentran por debajo del periodo de escolaridad esperado para la EBR, y también por debajo del promedio nacional. Al respecto, Amazonas cuenta con un promedio de 8.4 años; Ayacucho, con 8.9 años; Junín, con 10 años, y Puno, con 9.7 años (INEI, 2014a).

Otro dato que complementa el panorama educativo es la tasa de analfabetismo que presenta un segmento de la población que se ubica entre 15 a más años de edad. De acuerdo con el Censo de Población y Vivienda del 2007²³ (INEI, 2008), el promedio nacional de la tasa de analfabetismo fue de 12,26%. Esta cifra fue superada casi en todos los distritos de la muestra. De los distritos que cuentan con II.EE. que reciben acompañamiento SPI, los que presentan mayor analfabetismo son Colca (20%) y Alcamenca (22,8%). San Pedro de Putina Punco, Nieva y Río Tambo también presentan elevados índices de analfabetismo (4,2%, 17,6% y 17,1%, respectivamente).

Estas cifras podrían explicar los bajos niveles de involucramiento de algunos padres de familia en el acompañamiento y seguimiento educativo de sus hijos, tal como lo indican evidencias que vinculan logros académicos de estudiantes y logros educativos de los padres de familia (Lee y Bowen, 2006; Davis-Kean, 2005). En el caso de las escuelas EIB, podría ocurrir que el nivel de analfabetismo de los padres de familia o el escaso nivel de preparación de estos ocasiones que no puedan acompañar a sus hijos en el proceso de enseñanza de escritura de la lengua originaria, lo cual estaría muy ligado al uso de los cuadernos de trabajo.

Asimismo, en los distritos que cuentan con II.EE. que solo reciben acompañamiento PELA, el índice de analfabetismo está por encima del promedio nacional: Chuschi (29%) y Vilque Chico (29%). Para el caso de los distritos cuyas II.EE. no reciben acompañamiento pedagógico, la tasa de analfabetismo oscila entre 19% y 30%: Conima (19,9%), Río Negro (9,8%) y San Pedro (29,1%).

²³ Para conocer los datos de analfabetismo, se empleó la información del Censo de Población y Vivienda del 2007, debido a que este brinda datos por distrito de manera desagregada.

De manera general, lo encontrado en el análisis del contexto socioeconómico y cultural de las II.EE. refuerza lo señalado por autores como Castro y Rolleston (2015). Ellos afirmaron que, si durante la primera infancia, los niños y niñas se crían en hogares de entorno desfavorecido (pobreza, desnutrición, ruralidad, entre otros), ello podría afectar su desarrollo cognitivo, lo cual permanecería invariable una vez que estos niños ingresen a la escuela. Sobre la base de lo propuesto por dichos autores, si las estrategias que el Estado propone (como la dotación de materiales) buscan contribuir al logro de los aprendizajes, será necesario minimizar las situaciones adversas que caracterizan al contexto en donde se ubican estas escuelas y que desfavorecen los aprendizajes. Además, hay que considerar que existe evidencia de una relación negativa entre la pobreza, la desnutrición infantil, el bajo nivel educativo de los padres, y el rendimiento académico de los estudiantes (Fanjiang y Kleinman, 2007; Taras, 2005; Sirin, 2005).

Por otro lado, en particular, la mayoría de las escuelas visitadas se caracteriza por ser multigrado. Entre las que reciben acompañamiento pedagógico intercultural (SPI), 27 son polidocentes multigrado; y 12; unidocentes multigrado. Ahora bien, según el reporte de Unidad de Estadística de la Calidad Educativa (Escale²⁴, 2010) del Minedu, en la mayoría de las II.EE. del nivel primaria prima la condición de escuela multigrado: Nieva (89%), Río Tambo (91%), Alcamenca (62%), Colca (66%) y San Pedro de Putina Punco (93%).

Como se aprecia, gran parte de las escuelas EIB visitadas tienen condición de escuela multigrado y, según el Censo de Infraestructura Educativa realizado en el 2013 (INEI, 2013a), las II.EE. multigrado son las que presentan los mayores déficits de infraestructura y los menores resultados de aprendizaje²⁵. En este marco, las condiciones para el logro de los aprendizajes bajo estas circunstancias podrían correr riesgos.

Otro dato relevante es el del dominio de la lengua originaria por parte de los estudiantes. Se partía de la premisa de que estos pertenecían a los escenarios 1 o 2 (aquellos en donde predomina la lengua originaria). No obstante, solo el 56% de docentes confirmó esta premisa. Ahora bien, aunque estas declaraciones podrían estar sesgadas por las apreciaciones personales del docente, las cuales están muy ligadas a las expectativas, valoraciones o prejuicios que tenga en relación a la EIB y a pesar de que los resultados no son representativos, sí generan la alerta para revisar y actualizar el Registro Nacional de II.EE. EIB reportado en el 2015, con la finalidad de brindar el modelo de atención pertinente al escenario lingüístico al que pertenecen los estudiantes.

A partir de ello, se entiende que la incongruencia con el escenario lingüístico de dominio de la lengua originaria afectaría el uso de los cuadernos de trabajo, dado que estos materiales están escritos en lengua originaria y han sido elaborados para estudiantes que tienen un buen dominio de la lengua originaria. Ello se agudiza, sobre todo, considerando que, en los cuadernos de trabajo, se utilizan alfabetos que son de normalización²⁶ reciente y poco difundida entre los hablantes, sobre todo a nivel escrito²⁷ y que, además, incorporan neologismos, neoneumeración

24 Estadística de la Calidad Educativa (Escale) es el sistema de información estadística de la Unidad de Estadística Educativa (UEE) del Ministerio de Educación. Su principal fuente de información es el censo escolar.

25 Según INEI (2013a), el 54,6% de las II.EE. primarias polidocente multigrado y el 68,56% de las unidocentes no tienen la cantidad suficiente de aulas (entre las polidocentes completas es el 36,9%). Según la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) del año 2014, las II.EE. multigrado presentaron menos estudiantes en nivel "satisfactorio" y más en nivel "en inicio", en comparación con las II.EE. polidocentes completas. En el primer caso, 19,7% están en inicio, frente a 48,4%; y 33,4%, en inicio, frente a 8,2% (Minedu, 2015a).

26 La normalización de alfabetos se realiza luego de un proceso de discusión y consenso. Con respecto a las cuatro lenguas originarias a las que se hace referencia en este estudio, se sabe que, a nivel normativo, el quechua y el aimara se normalizaron, en 1985, mediante Resolución Ministerial N°1218-85-ED (1985); el ashaninka, en 2008, a través de la Resolución Directoral N°0606-2008-ED (2008); y el awajún, en 2009, mediante Resolución Directoral 2554-2009-ED (2009).

27 De manera general, se puede afirmar que el desarrollo de las cuatro lenguas estudiadas es un proceso reciente por los siguientes

o estándares de escritura recientes, muy distintos de los usos orales de las lenguas, circunscritos a variantes locales o comunales.

Otra característica importante es la creciente valoración de la EIB por parte de la comunidad a la que pertenece la escuela. La mayoría de entrevistados así lo percibe. Como señalan tanto los especialistas de las UGEL como los acompañantes PELA y de soporte pedagógico intercultural, al inicio, los padres de familia mostraban resistencia a la EIB, debido a la asociación que se hacía de la lengua originaria con el atraso escolar, ignorancia y discriminación. Se pensaba que la EIB suponía el uso exclusivo de la lengua originaria y el consecuente descuido del aprendizaje del castellano. Incluso, para algunos padres de familia era imposible apostar por la EIB, pues les preocupaba la discontinuidad e interrupción del aprendizaje de la lengua originaria a partir de la educación secundaria, y, mucho más, en la educación superior. Asimismo, se visibilizaba la posibilidad de que los estudiantes migraran a las zonas urbanas en donde hay menor presencia de la lengua y la cultura originarias, y en cuyos contextos hay predominancia del uso del castellano.

A pesar de que todavía existen resistencias y prejuicios frente a la EIB, según los informantes, ha habido un incremento en la valoración de la EIB, debido, entre otros factores, al trabajo de sensibilización que han realizado los ASPI que buscaba difundir la importancia de la EIB para el aprendizaje y para el fortalecimiento de la identidad. Actualmente, se avizoran los avances en la aceptación de la EIB por parte de la comunidad. El siguiente es un testimonio de un docente de Puno que recaló la importancia del aprendizaje en su propia lengua originaria.

Es como si un siglo hubiera pasado y recién todos despertamos (...) “¿Y dónde estaba?” “¿Cómo?”. Eso es lo que los papás en un inicio querían decirme a mí, “sí profesora, hace años eso, y ¿por qué?”. Pero incentivando, conversando, dialogando con ellos, no sé, como que ellos comprenden y dicen, “hay razones ¿no? ¿Por qué nuestra cultura debemos olvidar?, no debemos de olvidar”. (...) Así es y es muy interesante para mí como docente trabajar y partir desde nuestras costumbres, nuestras realidades. (...) Es muy interesante porque y así el aprendizaje va a ser mucho mejor.

Los hallazgos hasta aquí identificados, en especial los referidos al contexto socioeconómico en el que se ubican las escuelas visitadas, inciden en la poca presencia del Estado en las zonas rurales y entre la población con lengua originaria, así como en el limitado desarrollo social logrado por el país en estos sectores de la población. En tales condiciones, no solo será difícil esperar que los docentes se encuentren motivados, se capaciten e innoven; sino también que haya un rendimiento adecuado entre los estudiantes. Todos estos aspectos externos vinculados con la EIB son cruciales para que el modelo de atención de fortalecimiento cultural y lingüístico alcance o no el éxito.

Asimismo, los resultados recalcan la necesidad de apreciar al sistema educativo de forma integral²⁸. Los avances en la primaria EIB pueden encontrar límites si no se garantiza la continuidad de su implementación en la educación secundaria y superior, pues se ha observado que estas tienen un mayor auge en las zonas urbanas en donde predomina la formación occidental. Hay autores que explican que “lo indígena y lo occidental no pueden verse como entidades autónomas, sino que se necesitan para enriquecerse” (Zavala y Córdova, 2003, p. 20). En este caso, se sabe que existen incentivos a la migración de la juventud indígena hacia las ciudades. Tal migración

motivos: (a) bajo nivel de acceso de los hablantes de las cuatro lenguas a recursos escritos en sus lenguas (diccionarios, gramáticas y didácticas de enseñanza de la lengua); (b) experiencias atomizadas a nivel nacional de enseñanza de estas lenguas, tanto en la EBR como en la educación básica alternativa; (c) actitudes de rechazo hacia las cuatro lenguas estudiadas promovidas por docentes y directores, referidas por varios actores educativos de las II.EE. visitadas, en particular por parte de adultos con respecto a su propia educación.

²⁸ El Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe contempla estrategias para atender los tres niveles de la población escolar EIB. La meta, al 2021, es que el 67% de niños, niñas y adolescentes indígenas culminen oportunamente la secundaria. Esto sentará las bases para la articulación con la educación superior.

podría generar un proceso de pérdida progresiva de la lengua y el reemplazo de los valores culturales de origen, dada la situación social y económicamente vulnerable que suele primar en estos procesos migratorios. Nuevamente, la defensa de la lengua originaria y de la identidad étnica originaria impulsada por la EIB puede encontrar serios límites.

Además, para que la implementación del modelo de atención de fortalecimiento cultural y lingüístico encuentre mayor respaldo de la comunidad, será importante considerar las expectativas de la población en referencia al sector educación, principalmente, en las zonas de predominancia indígena. Esto resulta fundamental, pues, en muchos casos, la única presencia del Estado en el distrito o centro poblado es la institución educativa, la cual, como se ha evidenciado, se encuentra en condiciones de precariedad.

Otro aspecto que se debe considerar es el de la importancia de los pueblos amazónicos en materia de organización y de conciencia sobre su identidad étnica, que está más avanzada que la de los pueblos andinos. Aquello se ha reflejado en la capacidad de presión social y política, así como con en el interés de sus integrantes en formarse en la docencia EIB, en participar en el proceso educativo, en vigilar el cumplimiento de sus derechos, en la implementación de una agenda política, entre otros (Ballón y Miguel, 2015; Albó, 2008). Por ese motivo, su participación podría incidir en todo aquello que favorezca la implementación del derecho a la EIB, por ejemplo, en el uso de los materiales educativos en las escuelas.

Para asegurar la pertinencia de los modelos de atención EIB y de los materiales repartidos, es necesario garantizar la adecuada identificación de las II.EE. que se denominan EIB y de sus respectivos escenarios lingüísticos. En el caso encontrado, resulta preocupante que cerca de la mitad de las II.EE. visitadas, todas ellas ubicadas en redes y acompañadas por personal contratado por la Digeibir, no evidencien predominancia de la lengua originaria. En estas II.EE., los materiales EIB en lengua originaria no serán pertinentes para los estudiantes que los reciben. Por tanto, es necesario replantear mecanismos de actualización del registro de II.EE. EIB, de tal manera que pueda conocerse cuántas debe atender el Estado en el contexto EIB.

3.1.2 Resultados relacionados con las características del docente

La segunda dimensión aborda las características del docente. Esta dimensión busca identificar qué caracteriza la práctica docente y sus percepciones respecto del uso de materiales educativos, en particular de los cuadernos de trabajo, en su práctica pedagógica.

Las encuestas aplicadas a los docentes incluyeron preguntas sobre la condición laboral, la edad y la carga horaria. Con respecto a la condición laboral²⁹, de un total de 45 docentes, el 66,66% son contratados; el 26,66% son nombrados; y el 6,66% son encargados. En cuanto al tiempo que han laborado en la IE, alrededor de la mitad de los docentes (47%) se encuentra trabajando en la misma escuela por más de dos años, y el 38% labora allí por primera vez. En lo que concierne a los docentes contratados, los ASPI refieren que el logro de los objetivos que plantea el acompañamiento pedagógico podría perder continuidad cuando se trabaja con este tipo de docentes. Esto suele ocurrir, por ejemplo, en regiones como Amazonas.

Otra característica de los docentes es su ingreso salarial. El ingreso promedio de los docentes que conforman la muestra varía según su condición laboral: contratados (S/2128), encargados (S/2735) y nombrados (S/2294). Estos ingresos provienen de los bonos³⁰ que aquellos reciben

²⁹ La Resolución Viceministerial N° 021-2015 (2015) aprueba la norma técnica que regula los concursos públicos de ingreso a la carrera pública magisterial y de contratación docente en instituciones educativas públicas de educación básica.

³⁰ En la Resolución Ministerial N°069-2016-MINEDU (2016), se aprueban los padrones de instituciones educativas públicas y se esta-

por laborar en una escuela EIB rural. Los ingresos tendrían alguna relación con la participación de los docentes en las capacitaciones, pues algunos comentaron que sus remuneraciones no les alcanzan para trasladarse a las sedes en donde se realizan estas capacitaciones organizadas por la UGEL, ya que el costo de transporte desde la zona rural a la zona urbana es elevado.

En cuanto a su formación inicial, se encontró que la mayoría de los docentes encuestados carece de formación inicial EIB: solo el 11% (5 de 45) cuenta con esta formación, y el 4% hizo alguna especialización en EIB. En consecuencia, solo el 20% de los docentes encuestados tendría la formación esperada para laborar en las escuelas EIB. Sin embargo, el 73% de docentes encuestados cuenta con experiencia laboral (de más de dos años) en II.EE. EIB. Esto significa que muchos de los docentes encuestados han tenido a su cargo, por más de dos años, la enseñanza en aulas EIB sin contar con la formación requerida para ello.

Los resultados anteriores muestran un desafío en la implementación de la EIB, el cual está expuesto en el Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe. En este documento, se planteó como objetivo estratégico número tres lo siguiente: "Asegurar la formación en servicio de docentes a través de diversos modelos formativos, que permitan atender la demanda de EIB en todos los niveles de EBR" (Resolución Ministerial N° 629-2016-MINEDU, 2016, p. 31). Asimismo, propone la implementación de programas de formación en EIB, y desarrolla diversas modalidades y estrategias de formación en servicio. Los objetivos del Plan Nacional EIB pretenden cerrar la brecha de docentes con formación EIB que se necesitan en las más de 20 000 II.EE. que atiende la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe (DEIB) del Minedu.

Lograr los objetivos propuestos en el Plan Nacional EIB es importante, pues es en la formación inicial en la cual se enraízan y fundamentan los enfoques pedagógicos y las particularidades de cada una de las especialidades de la rama educativa. Al considerar los aportes de Díaz (2006), lo adquirido en la formación inicial EIB y la experiencia en aulas EIB constituyen el saber pedagógico del docente, lo cual influenciará su práctica pedagógica. En este caso, más de la mitad de los docentes tienen la experiencia, pero no la formación en EIB.

De otro lado, si no se asegura que los docentes sean bilingües, y que tengan alguna formación en EIB, ¿cómo se espera que usen los cuadernos en lengua originaria y cómo desarrollarán la propuesta EIB? Esta situación ha sido comentada por los propios especialistas EIB de algunas UGEL. El siguiente es el testimonio de un especialista EIB de Junín:

Lo que de repente ahorita tenemos problemas es con los maestros que no dominan el idioma o no hablan el idioma del niño. No realiza como le digo hacer un diagnóstico antes y te dicen "no el EIB es una trafa", sino que nosotros no vemos más allá del niño y como insertar y convertir esos cuadernos en un aprendizaje.

En alusión a lo anterior, se cuenta con los resultados de la evaluación³¹ del dominio oral de la lengua originaria del 77% (41 de 45) de los docentes evaluados. Así, el 40% alcanzó el nivel avanzado, y el 49%, el nivel intermedio. También, se dispone de información sobre 47 docentes (de los 53 de la muestra total) en la evaluación del dominio escrito de la lengua originaria. En este aspecto, solo el 15% alcanzó el nivel avanzado, y el 36%, el nivel intermedio. Al cruzar la información se observa que son muy pocos los docentes que poseen un nivel avanzado oral y escrito de la lengua originaria.

blece que constituyen el único instrumento habilitante para percepción de las asignaciones a que se refieren los DD.SS. N° 014-2014-EF, 226 y 227-2015-EF. En aquella, se explica cómo la ruralidad de la IE es considerada para la designación de montos.

31 Los datos reportados se extrajeron de los resultados preliminares de la evaluación docente del dominio de la lengua originaria correspondiente al período 2015, la cual estuvo liderada por el equipo de planificación y monitoreo de la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe de la Digeibira.

Los resultados de la Evaluación del Dominio de la Lengua Originaria 2015 demostraron que todavía hay un déficit de docentes cuyo alto nivel en el dominio escrito de la lengua originaria les permita desarrollar los procesos educativos en ambas lenguas. Esto podría perjudicar el desarrollo del bilingüismo aditivo³² en el aula, puesto que si el docente no tiene un nivel aceptable de dominio de la lengua originaria de los estudiantes, no podrá ayudarles a adquirir una segunda lengua sin desterrar la primera. Cabe recalcar que, en la Norma que Regula los Concursos Públicos de Ingreso a la Carrera Pública Magisterial y de Contratación Docente en Instituciones Educativas Públicas de Educación Básica, se indicó lo siguiente: “Para postular a una plaza en una IE EIB, el postulante debe manejar la lengua materna de los educandos y conocer la cultura local” (Resolución Viceministerial N°021-2015-MINEDU, 2015, p. 9). En los casos reportados, esto no se produce de acuerdo con lo esperado.

Los resultados indicaron la preponderancia del dominio oral de la LO en comparación con el dominio escrito. Si se espera que los docentes desarrollen el dominio suficiente para promover el uso de estos materiales en el aula y aquellos no lo poseen, entonces, es muy probable que el material no sea utilizado. La respuesta inmediata a esta dificultad debe ser atendida por el Minedu a través de programas formativos para que los docentes desarrollen estas competencias lingüísticas.

Aún más, considerando que los cuadernos de trabajo están escritos en lengua originaria, se evidencia la condición implícita que supone que el docente tenga un nivel aceptable de dominio de la lengua originaria, sobre todo, en la competencia escrita. Los resultados; sin embargo, encuentran una debilidad en este aprendizaje por parte de los docentes encuestados.

Otra característica importante de los docentes, además de su formación inicial y su dominio de la lengua originaria, son sus percepciones con respecto a la EIB. Los resultados indicaron que la intervención de los acompañantes de soporte pedagógico intercultural ha repercutido en la valoración y práctica del docente. Esto se expresa en el siguiente comentario de un docente de Ayacucho:

Que está bien, para que los alumnos no tengan problemas, no solamente L2 sino también L1, vale la pena, porque es una necesidad que ellos cuando van a que aprendan las dos lenguas, otro que siga aprendiendo, que aparezca lo que está desapareciendo ya algunas partes, que los estudiante ya no hablan quechua, puro castellano, eso es lo que estoy viendo yo en otros lugares, nosotros todos desde inicial ya están en castellano ya no hablan el quechua, pero desde la escuela estamos viendo que todos hablen quechua.

Algunos acompañantes han recibido los comentarios de los docentes que han sido víctimas de discriminación por ser hablantes de alguna lengua originaria. Ello, según explican los propios docentes, ha sido la causa de la tendencia a no difundir el aprendizaje de la lengua originaria y así evitar que sus estudiantes se conviertan en víctimas de discriminación. Así se aprecia en el testimonio de un ASPI de Matemática en Ayacucho:

(...) porque también la gente ha tenido una experiencia, una mala experiencia, por ejemplo, recuerdo en un docente que es en Colca, dice lo siguiente “yo no quiero quechua por la sencilla razón ¿cuál es? Que yo cuando fui de mi comunidad a la costa yo no sabía hablar castellano, hablaba quechua, en lo cual a mí me han dicho que yo era de la sierra, por lo tanto a mí me ha discriminado, he tenido mala experiencia y yo no puedo querer a mis niños que sean discriminados como yo”

32 Según Lambert (1975), citado en Bermúdez y Fandiño (s/f), el bilingüismo aditivo considera que la adquisición de una segunda lengua, sin desterrar ni reemplazar a la primera, representa un enriquecimiento cultural.

eso es lo que dice él y él no quiere cambiar de eso, no quiere cambiar hasta el momento no quiere cambiar, pero como que nosotros ya estamos convencidos, nosotros conversamos, dialogamos, por qué EIB, lo hacemos entender y cuando lo hacemos entender ellos aceptan que sí, está muy bien.

Es importante resaltar que las valoraciones referentes a la LO reflejarían mayor importancia al aprendizaje y uso del castellano, en lugar de la lengua originaria. Probablemente, esto se deba (como fue mencionado por algunos actores de la comunidad) a la percepción de utilidad que representa para ellos el castellano en un país marcado por el uso (principal y mayoritariamente) de este idioma. De manera inversa al bilingüismo aditivo, las percepciones que mantienen algunos docentes en cuanto a la visión jerárquica entre el castellano y las lenguas originarias, en la cual el primero tiene una posición dominante (se presenta como mejor, más útil y superior), revela la todavía existente apuesta por el bilingüismo sustractivo, es decir, por aquel bilingüismo que enfatiza el aprendizaje de una segunda lengua en detrimento y reemplazo de la primera.

Los resultados de las características de los docentes permiten considerar que el buen funcionamiento del modelo de atención de la EIB estriba en que los docentes dispongan de formación inicial o alguna especialización en EIB. Para este caso, en las II.EE. visitadas, solo la quinta parte de docentes declaró haber desarrollado alguna formación de este tipo. En el marco de la consolidación de una EIB de calidad, no basta con que aquel domine la lengua originaria para implementar una EIB en el aula; es necesario que tenga alguna formación en EIB (inicial o en servicio). Para lograr este objetivo, deben generarse las condiciones necesarias: oferta de calidad en formación docente, incentivos para el estudio, entre otros. No obstante, mientras tal proceso se encuentra en curso, el acompañamiento pedagógico resulta fundamental.

3.1.3 Resultados relacionados con el proceso de distribución e inducción

La distribución de los cuadernos de trabajo. La tercera dimensión de análisis explora el proceso de distribución de los cuadernos de trabajo y la capacitación en torno al uso de estos materiales. En tal sentido, se encontró que las UGEL recibieron los cuadernos de trabajo de manera oportuna; pero muy pocas escuelas las recibieron al inicio del año escolar, y no todas en la cantidad suficiente.

El proceso de distribución de material educativo está regido por la Resolución Ministerial 0543-2013-ED (2013)³³. Cada UGEL debe presentar dos datos importantes para la distribución, esto es (a) la relación de II.EE. bajo su jurisdicción y (b) la cantidad de estudiantes matriculados en dichas II.EE. Con esta información, se elaboran los cuadros de distribución nacional de materiales, que son usados por el Ministerio de Educación para planificar la cantidad de material a distribuir en las II.EE. de la provincia (Resolución Ministerial N°0543-2013-ED, 2013). Asimismo, el proceso de distribución requiere de (a) reporte del censo escolar, (b) el padrón de II.EE. y (c) el presupuesto destinado para la distribución³⁴.

³³ Mediante la RM 0543-2013-ED se aprobaron las normas y procedimientos para la gestión del proceso de distribución de materiales y recursos educativos para las instituciones y programas educativos públicos y centros de recursos educativos.

³⁴ El flujo de procesos del proceso de distribución de los materiales puede encontrarse en la Guía de Orientación para la Asistencia Técnica para el Cumplimiento de Compromisos de Desempeño 2015 (Minedu, 2014b).

Con el reporte del censo escolar³⁵, se puede “adoptar medidas que contribuyan al reporte oportuno de la información estadística, en los plazos establecidos” (Resolución Ministerial N°0543-2013-ED, 2013, p. 5). Según la normativa referida, como parte de las acciones programadas para asegurar el buen inicio del año escolar 2015, los cuadros de distribución debieron elaborarse con el reporte del censo escolar, entre los meses de abril y mayo del 2014; pero no se accedió a esta información. Por ese motivo, la DEIB, como área usuaria³⁶ encargada de elaborar y distribuir los cuadernos de trabajo en lengua originaria, no pudo definir con exactitud las cantidades requeridas para atender a las escuelas EIB en el 2015. Esto se debió a que, ante la falta de información del reporte censal, tuvo que emplear los datos del censo del año 2013.

Lo anterior provocó un desfase entre las cantidades distribuidas y las cantidades requeridas por las II.EE. A pesar de que la DEIB adiciona el 10% de materiales requeridos para cubrir necesidades adicionales, según los docentes encuestados, solo el 37% (16 de las 43 II.EE. con SPI y de las que se tiene información) recibió los cuadernos de trabajo en cantidad suficiente para sus estudiantes matriculados en el período 2015. Esta información requiere un análisis más detallado de la situación. Sin embargo, esta falencia fue una de las justificaciones empleadas por algunos docentes para no usar los cuadernos de trabajo en el aula. Esto fue confirmado por algunos gestores de recursos educativos. A continuación, el testimonio de un gestor de recursos educativos de la región Junín:

Para la distribución lo hacen con data de años anteriores: que sea del 2014 o sino del 2013 y en realidad cuando se hace la visita a las instituciones educativas no estamos encontrando la cantidad adecuada para los chicos ¿no? No están y a los maestros se le pregunta por qué no están trabajando los materiales educativos, ellos suelen decir – (...) “me faltan dos, me faltan tres cuadernos de trabajo y yo no puedo repartirlo porque mis otros niños se sienten mal.

En la Tabla 4, se muestra el total de cuadernos de trabajo recibidos, faltantes y sobrantes según lo reportado por los docentes de las escuelas pertenecientes a las redes educativas visitadas. Como se muestra, son 14 instituciones educativas de las 45 visitadas y que pertenecen a una Red Educativa Rural a las que les faltaron ejemplares para abastecer a todos sus estudiantes (en este caso, de cuarto grado de primaria).

Tabla 4. Estado de la Distribución de los Cuadernos de Trabajo en las RER

Región –RER	Recibió la cantidad necesaria	Faltaron ejemplares completos	Sobraron ejemplares	Encuesta en blanco	Total
Amazonas (Kigkis)	4	3	1	3	11
Ayacucho (Fajardo)	4	5	0	1	10
Junín (Sankori - Cuenca Río tambo)	2	3	1	3	9
Puno (Curva Alegre)	4	3	2	7	16
Total	14	14	4	14	46

35 El censo escolar es un proceso que se realiza anualmente; recolecta datos agregados de alumnos matriculados, según sexo, edad, lengua materna, y necesidades educativas especiales; así como del personal en cada institución educativa o programa del sistema educativo nacional.

36 “Las áreas usuarias del Minedu serán todas las direcciones u oficinas que adquieren y/o elaboran y distribuyen materiales y recursos educativos a nivel nacional” (Resolución Ministerial N°0543-2013-ED, 2013, p. 4).

Adicionalmente al reporte del censo escolar, se requiere identificar a qué escuelas se distribuirá los cuadernos de trabajo. Para ello, se emplea el Registro Nacional de II.EE. EIB, que servirá para focalizar a las escuelas a las que se les distribuirán dichos materiales. En ese sentido, el proceso de identificación de las escuelas es un proceso muy importante.

Para elegir la muestra del presente estudio, se consideró a aquellas escuelas EIB que recibieron los cuadernos de trabajo por ser atendidas bajo el modelo de fortalecimiento cultural y lingüístico, es decir, aquellas que tienen estudiantes cuya lengua principal o dominante es la lengua originaria. Sin embargo, según lo declarado por los docentes, en el 44% (20 de 45) de los casos, las escuelas no albergaban a estudiantes con esta característica. En su lugar, estos dominaban más el castellano que la lengua originaria o solamente aquel. Por tanto, los cuadernos de trabajo que recibieron estos estudiantes no eran pertinentes a sus necesidades lingüísticas.

Aunque la muestra no es representativa, este hallazgo evidenció la necesidad de corroborar algunos datos en relación con la pertinencia de la denominación de las escuelas denominadas EIB con el escenario lingüístico al que pertenecen sus estudiantes. Los resultados también señalaron la importancia de establecer un protocolo de identificación de escuelas EIB, pues lo que señala la Resolución Ministerial 0630-2013-ED (2013) presenta un vacío en cuanto a procedimientos específicos e instrumentos a seguir para la identificación de escuelas EIB. Además, es posible que se hayan omitido algunas pautas que establece la Resolución Ministerial o que quienes determinan si la IE es bilingüe o no hayan antepuesto sus percepciones subjetivas sobre la EIB (es decir, aquellas que podrían estar a favor o en contra de que se implemente el derecho a este tipo de educación).

Estos errores en la focalización de las II.EE. han generado malestar en algunos directores. Así lo manifiestan algunos gestores de recursos educativos de la zona, por ejemplo, un gestor de recursos educativos de Junín:

Es un conflicto tremendo. Yo un día visité y la maestra muy indignada me dice “esta institución educativa señorita no es EIB, no es en la cual yo no voy a recepcionar material EIB, yo quiero materiales en castellano. Para empezar, mis maestros de planta y contratados son puro maestros monolingües. No son bilingües, ninguno: “empezamos por mí”, me dijo la directora. Todos los nombrados son castellano, mis contratadas, castellano; mis niños, castellano; pero yo le digo: “Estás en una comunidad nativa. Estamos en un límite de una comunidad nativa. ¿Aquí quién es el jefe de la comunidad o hay algo, es el jefe de la comunidad?”. Entonces cuando ya hablamos de jefe quiere decir que es una persona ashaninka, entonces le digo: “estás entonces, perteneciendo a una comunidad ashaninka”.

Adicionalmente, según algunos especialistas de las RER, el presupuesto otorgado en el 2015 para la distribución de los materiales no fue el suficiente. Al parecer, las condiciones climatológicas adversas y la condición de ruralidad que dificulta el acceso a las II.EE. eleva los costos de transporte para hacer la distribución de los materiales educativos (en este caso, de los cuadernos de trabajo). Pese a que los costos de distribución se insertan en el plan operativo anual, en el cuadro de necesidades y en el plan anual de contrataciones de los Gobiernos Regionales, ocurre que, en la negociación con las empresas licitantes, es común que la UGEL no logre que todo el cargamento de materiales llegue a distribuirse.

Según señalan algunos especialistas de las UGEL, como cuentan con un presupuesto limitado para realizar un pequeño número de viajes, prefieren reunir todos los materiales que se va a distribuir antes de iniciar el envío, lo cual puede tomar algunos meses. Será necesario indagar si se están subestimando los costos de distribución sin considerar la lejanía de las escuelas y las condiciones climatológicas en algunas zonas; si los presupuestos destinados a la distribución

se están empleando únicamente para este fin o se comparten para atender otra demanda educativa. Asimismo, es pertinente indagar si desde el Minedu se está brindando la asistencia técnica requerida a los especialistas de las regiones para desarrollar sus capacidades de gestión en beneficio de la descentralización de procesos como el de la distribución de los materiales. Al respecto, el encargado de un almacén UGEL en Puno mencionó lo siguiente:

Por diferentes razones, yo siempre he pedido a la UGEL, de que se haga saber la cantidad de presupuesto para distribución y por material que llega para los centros educativos. A veces, digamos, disponen unos ocho mil y el material es un volumen alto. A veces dicen “es mucho el peso” y no quieren ir por ocho mil y entrar hasta aquí a Putinapunko, Alto Inambari e ir por Quiaca por esos lados generan un poquito de descontento con los transportistas. Entonces, tenemos que buscar un transportista que nos diga “bueno, yo me voy con los ocho mil”.

Un aspecto adicional es el reportado por algunos especialistas de las UGEL quienes señalaron que por los procedimientos para la gestión del proceso de distribución de materiales y recursos educativos para las instituciones y programas educativos públicos y centros de recursos educativos, establecidos en la Resolución Ministerial N° 0543-2013-ED (2013), las UGEL operativas quedan dependientes de las UGEL ejecutoras. Estas últimas son las que deben asegurar la programación y ejecución de recursos para distribuir los materiales educativos.

En la distribución de los cuadernos de trabajo, se identificaron tres tramos específicos. Para analizar cómo fue la distribución en cada tramo, se compararon los datos declarados por los docentes, directores y especialistas con lo reportado en el Sistema de Información y Gestión para la Mejora de los Aprendizajes (SIGMA³⁷).

El primer tramo se inicia en el Minedu y llega hasta la UGEL; el segundo se extiende desde la UGEL hasta la escuela; y el tercero, desde el docente de la IE hasta el estudiante (ver Figura 2). En cada uno de estos tramos, se presentaron algunos inconvenientes que perjudicaron la entrega oportuna de los cuadernos de trabajo.

Para analizar el tramo Minedu-UGEL, se contrastaron dos fuentes: (a) la documentación presentada por las dos empresas transportistas contratadas por el Minedu para llevar los materiales a las UGEL y (b) la proporcionada por el SIGMA.

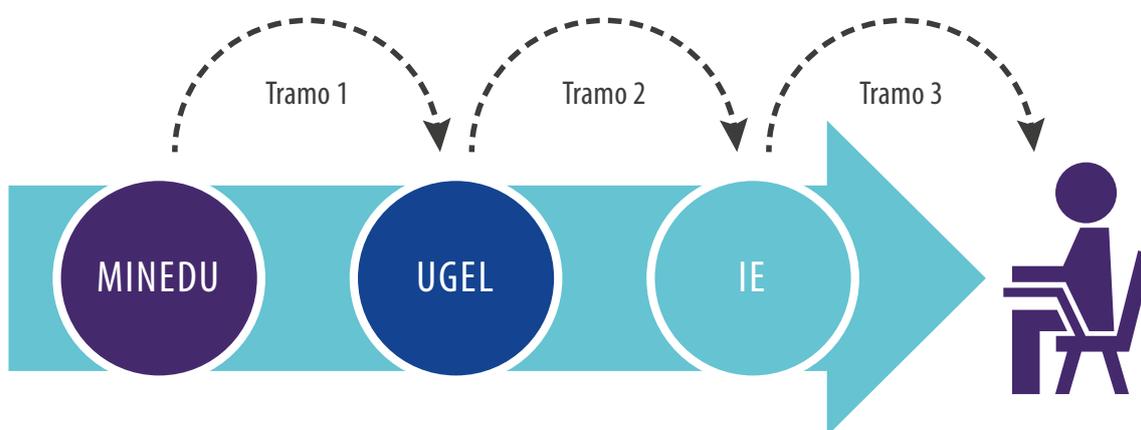


Figura 2. Distribución de los cuadernos de trabajo. Los cuadernos de trabajo se distribuyen en tres tramos. El proceso inicia en el Ministerio de Educación y se espera que finalice en la institución educativa cuando le sea entregado al estudiante.

37 El Sistema de Información y Gestión para la Mejora de los Aprendizajes (SIGMA) es una herramienta que genera información en tiempo real en base al registro de usuarios en el Minedu, DRE y UGEL. A través de ella se logra conocer el estado de la distribución de los materiales educativos.

El reporte de la primera fuente indicó que una empresa distribuyó los materiales solo a la UGEL Condorcanqui en marzo, y la segunda, a las UGEL de Cangallo, Lucanas, Río Tambo, Satipo y UGEL Víctor Fajardo, en enero; y a la UGEL Huancané, Moho y Sandia, en febrero. Al contrastar la documentación de entrega reportada por las empresas se encuentra coincidencia de lo referido por los especialistas con lo reportado en el SIGMA. Esto refleja que las 10 UGEL de la muestra habrían recibido los materiales a más tardar en febrero. En ese sentido, en cuanto al tiempo, se alcanzó la meta de distribución propuesta para este tramo: “El Minedu asegura la distribución de los materiales y recursos educativos hasta todas las UGEL del país (...)” (Resolución Ministerial N°0543-2013-ED, 2013, p. 3).

Para el análisis del segundo tramo, se empleó el reporte de SIGMA y lo declarado por los directores de las II.EE. Los hallazgos revelaron que los materiales habrían llegado al 85% de II.EE. que conforman la muestra del estudio. Sin embargo, la llegada a la totalidad de las II.EE. de la muestra no ha sido la más oportuna; y las dificultades para realizar la distribución de los materiales en este tramo son más complejas en comparación con los otros dos tramos (difícil acceso, costos elevados, ausencia de directores a quienes entregar los materiales, entre otras dificultades).

Adicionalmente, se comparó la información proveniente del Censo Escolar 2015 con lo declarado por los directores de las II.EE. Según este análisis, solo 33 de las 53 II.EE. (62%) recibió los cuadernos de trabajo. En cuanto al tiempo de la distribución, se supo que el proceso se realizó principalmente entre febrero y marzo. No obstante, en algunas II.EE. de Condorcanqui y Cangallo, se realizó en marzo y junio; y a las II.EE. de Lucanas llegaron en febrero y junio. Esta variación en las fechas podría deberse al momento en el que se recogió la información, pues el Censo Escolar 2015 se realizó entre abril y junio; y el trabajo de campo de este estudio, entre agosto y septiembre del 2015.

Según lo declarado por los docentes, para el caso de las 45 escuelas (las que reciben SPI), se encontró que los cuadernos de trabajo llegaron a cerca de dos tercios de las instituciones educativas. Cuando se unieron las tres características esperadas, es decir, (a) que los cuadernos de trabajo lleguen a la escuela, (b) que lleguen a tiempo y (c) en cantidad suficiente, se encontró que solo 10 de las 45 II.EE. recibieron los cuadernos de trabajo a tiempo y en cantidad suficiente.

Por otro lado, dentro de la escuela, son los directores quienes deben garantizar que los docentes distribuyan los cuadernos de trabajo a los estudiantes. En el caso de Río Tambo y Víctor Fajardo, algunos directores los distribuyeron recién en junio o agosto, a pesar de haberlos recibido en febrero, como figura en el SIGMA. Ahora bien, aunque alrededor de la mitad de los docentes (49%) señaló haber distribuido los cuadernos de trabajo a sus estudiantes, lo reportado, según la observación de clases, corroboró que solo en el 34% de las II.EE. (18 de 53) los estudiantes contaban con los cuadernos de trabajo. Sin embargo, cabe precisar que es posible que los estudiantes dejaran sus cuadernos de trabajo en sus domicilios.

Justamente, sobre este último tramo, los ASPI desempeñan un rol importante en la vigilancia de que la distribución de los cuadernos de trabajo a los estudiantes sea efectiva y oportuna. Al respecto, un ASPI de Puno recalca su labor en el monitoreo de este procedimiento.

Nosotros cuando hacemos la asistencia sí hacemos ese monitoreo. Las realizamos porque el texto no debe estar guardado, porque en años anteriores encontrábamos nosotros los textos en la dirección, en almacén y cuando llegábamos ya nosotros, todas las secciones, los materiales deben estar en el aula, en el aula deben tener sus estantes o en un rincón de biblioteca y como usted ve, son su rincón de biblioteca y los niños fácilmente, (tienen) esa facilidad (...).

Como puede verse, (a) la distribución de los cuadernos de trabajo (b) la identificación de las II.EE. EIB y (c) el proceso de evaluación del dominio de la lengua originaria por parte del docente constituyen las condiciones formales para propiciar el uso de los cuadernos de trabajo. Por un lado, en ese sentido, si los cuadernos de trabajo no llegan, no será posible utilizarlos. Si llegan, pero tarde, se reducirán las oportunidades en que puedan ser empleados. Además, dado que los cuadernos de trabajo están diseñados según el calendario socioproductivo de la comunidad, al llegar tarde, se desfasan las actividades que deberían estar realizándose desde el inicio del año escolar. De otro lado, si llegan en cantidad insuficiente, no todos los estudiantes tendrán acceso a estos materiales, lo cual provoca que, en algunos casos, tal como lo señalan algunos docentes, estos prefieran guardarlos y no usarlos a fin de evitar inconvenientes con los estudiantes que no los tienen.

Capacitación en torno al uso de los cuadernos de trabajo. La capacitación sobre el uso de los cuadernos de trabajo estuvo dirigida a los especialistas EIB de las UGEL y a los acompañantes de soporte pedagógico intercultural. Posteriormente, especialistas y acompañantes replicarían la capacitación para los docentes de las II.EE. EIB de sus regiones.

De acuerdo con ello, entre los meses de enero y febrero, los especialistas del Minedu capacitaron a los ASPI en Huampaní (Lima). La capacitación duró un mes y medio aproximadamente. Uno de los aspectos tratados fue el de los cuadernos de trabajo; sin embargo, los asistentes consideraron que el tiempo dedicado a este tema fue insuficiente. Por ejemplo, algunos ASPI señalaron la necesidad de conocer, además de la estructura de los cuadernos, la metodología de uso propuesta para poder explicárselo a los docentes que acompañan, y la forma en que debe planificarse su uso. Es importante resaltar que el uso de materiales contribuye al desarraigo de las prácticas pedagógicas tradicionales que siguen implementando algunos docentes.

También se realizaron capacitaciones dirigidas a los especialistas EIB de las UGEL con la finalidad de que, luego, estos replicaran la capacitación a los docentes de las II.EE. EIB que no reciben acompañamiento SPI. Con ello, se pretendió atender a la mayoría de los docentes de las II.EE. EIB. No obstante, la estrategia de la réplica no funcionó adecuadamente, pues o bien no se hicieron en el tiempo que tendrían que hacerse o bien las temáticas no se abordaron de la manera en que fueron aprendidas.

En cuanto a la capacitación dirigida a los docentes, se supo que solo el 21%³⁸ (11 de 53) declaró haber recibido capacitaciones sobre el uso de los cuadernos de trabajo en marzo. Además, señalaron que estas fueron útiles, pero la duración de la capacitación fue insuficiente. Hay quienes atribuyen el poco uso de los cuadernos de trabajo a la escasez de las capacitaciones que se han impartido sobre este tema. Al respecto, un gestor de recursos educativos de Junín refirió lo siguiente:

(...) quizá le falta un poco más de motivación, capacitaciones que le orienten en el uso adecuado de sus materiales, quizás así una capacitación con todos los materiales, quizás eso. Ellos requieren quizás esa parte, un poquito más motivarles en una capacitación general de todos los EIB y presentarles el material a inicios del año, este es tu material, con esto vas a trabajar, vamos a desarrollar ciertas páginas y así, y entonces con eso ya las maestras se van con su chip metido y dicen no, vamos a trabajar con esto que ha llegado y eso, empiezan a trabajar, sí, me parece que falta más motivación, y la presentación oficial de todos los materiales educativos.

Los acompañantes PELA también realizaron capacitaciones a los docentes que acompañan. Ellos enseñaron las maneras de contextualizar el contenido de los cuadernos de trabajo con el

³⁸ En el 21% están incluidos todos los docentes que conforman la muestra: docentes de II.EE. que no reciben acompañamiento; los que reciben acompañamiento pedagógico en el marco del PELA, y los docentes que reciben acompañamiento pedagógico intercultural.

calendario comunal, por ejemplo, en las zonas andinas a las que se les había enviado cuadernos de trabajo que corresponde a las zonas de habla amazónica. Asimismo, capacitaron en las formas de articular el contenido de los cuadernos con las programaciones curriculares que ya habían elaborado los docentes para el año 2015.

A pesar de que los docentes destacan la labor que realizan los acompañantes PELA, subrayaron la necesidad de recibir capacitaciones para elaborar las unidades didácticas, para diseñar sesiones de aprendizaje, y para desarrollar clases en lengua originaria según la propuesta pedagógica EIB. Un docente PELA de Ayacucho mencionó al respecto:

(...) yo quisiera que las instancias del Ministerio de Educación que nos haga las capacitaciones para poder (saber) cómo utilizar los cuadernos de trabajo, cómo se realiza una clase en EIB. Claro, muchos libros de quechua nos llegan, tenemos, pero no sabemos cómo utilizar. (...) no tenemos una capacitación adecuada sobre cómo utilizar, en qué momentos utilizar (...) nosotros quisiéramos aprender cómo se hace una unidad de aprendizaje en quechua, cómo debemos hacer nuestro diario de clases. Todo debe ser en quechua, para mí y de esa manera nosotros podemos desarrollar con más efectividad nuestra clase.

A manera de conclusión, dada la existencia de una bonificación extra a los docentes que se desarrollan en tales plazas, es posible que existan incentivos para sobreestimar la cantidad de II.EE. EIB. Lo mismo puede suceder con la identificación de docentes bilingües, que son evaluados y categorizados como tales por un comité especial, también conformado en la UGEL. Por ese motivo, será necesario poner atención al proceso de identificación de las II.EE. EIB, en especial porque la identificación de II.EE. determina a quiénes y en qué cantidad deben dirigirse los materiales producidos para este modelo de atención. Los errores en la identificación podrían significar la privación de materiales pertinentes a estudiantes castellanohablantes.

Al respecto, es preciso señalar que los estudiantes de las II.EE. EIB reciben cuadernos de trabajo en lengua originaria y en castellano. No obstante, este último está orientado a que el estudiante aprenda el castellano como segunda lengua, con lo cual se inicia su tratamiento como un área más dentro del conjunto de áreas curriculares que recibe el estudiante. Por ello, se dice que si la IE no está bien identificada y, en realidad, no es una institución EIB, dichos niños no estarían recibiendo los materiales en castellano que sí reciben las escuelas no EIB.

Al ser de vital importancia el rol de las UGEL como punto de centralización de la intervención de todo el sector educación (a nivel local), es preciso fortalecer las capacidades técnicas y operativas de los especialistas, mejorar la partida presupuestal a su disposición y ordenar el proceso de producción y distribución de materiales en el tramo Minedu-UGEL. De este modo, la distribución de los materiales a las II.EE. requerirá un solo viaje y los costos del mismo se pueden minimizar.

Asimismo, los errores en la identificación de las escuelas EIB puede encontrar dos explicaciones: (a) la inexistencia de un protocolo detallado para caracterizar a las escuelas EIB³⁹ o (b) las subjetividades vinculadas con las actitudes y prácticas de los actores educativos hacia la lengua originaria y el castellano. En los casos en que las actitudes hacia la lengua originaria sean desfavorables, los actores educativos pueden sustituir la lengua originaria o disimular su uso y transmisión, o señalar que los estudiantes son castellanohablantes, porque ellos no hablan la lengua originaria.

Así también, existe otro proceso que es el de la evaluación del dominio de la lengua originaria por parte de los docentes a cargo del comité especial conformado por la UGEL. En ese caso,

³⁹ Actualmente, la DEIB está desarrollando los preparativos para realizar el censo de II.EE. EIB.

al igual que en la identificación de las escuelas EIB, podría existir algún sesgo en el proceso de evaluación. Los incentivos monetarios que se otorgan a los docentes que laboran en estos contextos (EIB) y que son bilingües traen consigo el riesgo, común a toda política de incentivos, de que se generen clientelas y actos de microcorrupción a escala local. Esto empañaría el hecho de que el dominio de la lengua originaria constituye un aspecto relevante en el uso de los cuadernos de trabajo, pues se requiere de docentes que posean, por lo menos, un nivel intermedio de la lengua originaria para que puedan promover el uso de esta, así como el empleo de los materiales educativos que reciben los estudiantes y que están escritos en dicha lengua.

En estos términos, resulta necesario avanzar hacia una mayor estandarización de los criterios de identificación y un mayor grado de monitoreo de tal proceso. Hasta el año 2015, cuando se desarrolló esta investigación, los miembros del comité especial desarrollaban el proceso de identificación de las II.EE. EIB bajo criterios heterogéneos, y además, se contaba con pocos mecanismos de control que minimizaran el riesgo de error. Frente a ello, es conveniente establecer mecanismo de comunicación directa entre las II.EE. y el Minedu, sin desconocer la autoridad de las DRE o GRE y las UGEL para alertar sobre posibles casos en los que algunas escuelas EIB hayan sido denominadas como tal sin el debido proceso de identificación pertinente.

Así también, la brecha temporal de dos años entre el registro de II.EE., utilizado en la producción de materiales y la distribución final de estos, debe también ser abordada. Es necesario pensar en mecanismos para reducir tal brecha. De hecho, la necesidad de datos anticipados en el proceso de producción tiene que ver con las cantidades que se debe producir y, por lo tanto, con las licitaciones asociadas con ello. Sin embargo, en sentido estricto, la estimación de cantidades es más bien un requisito para la distribución, que se define poco tiempo antes de la repartición final.

Por ello, cabe pensar en la posibilidad de producir un stock de materiales para más de un año, de modo que se tome de aquel lo necesario cada año y así se reduzca los problemas de insuficiencia de material que aqueja a algunas II.EE. De esta manera, la actualización de los datos para la distribución tendría tan solo los datos del año anterior. Esto reduciría el margen de error en las cantidades enviadas.

Con respecto a la estrategia de “replicar” la capacitación recibida en Lima por parte de los especialistas del Minedu, cabe preguntarse lo siguiente: ¿Cómo asegurarse de que este mecanismo funcione? ¿Cómo aminorar la distancia entre los mensajes y orientaciones previstas en el proceso de producción de los materiales, y aquellos mensajes y orientaciones expresados en la capacitación que recibe el docente? ¿Cómo están interpretando los docentes el mensaje que se pretende hacer llegar desde el Minedu con respecto al uso de los cuadernos de trabajo?

En ese sentido, ¿cómo se está garantizando que las interpretaciones que el docente realice sobre el uso de los cuadernos sea la más adecuada? Una posibilidad para prevenir errores de este tipo es la de elaborar cartillas informativas que lleguen directamente a los docentes en el kit de materiales. También, convendría distribuir a los acompañantes pedagógicos del marco del PELA y a los especialistas EIB cartillas informativas sobre la manera en que se espera desarrollar la EIB y cuáles podrían ser las formas de usar los cuadernos de trabajo en beneficio de una buena práctica pedagógica.

3.1.4 Resultados de la práctica pedagógica y del uso de los cuadernos de trabajo

Previamente, es necesario precisar que los reportes del uso se extrajeron de las programaciones de clase de Comunicación y Matemática, y de las descripciones de las sesiones observadas.

Asimismo, los motivos del uso o no de los cuadernos de trabajo provienen, principalmente, de las entrevistas realizadas a los docentes luego de la observación a su práctica pedagógica, y también de los datos obtenidos a partir de la encuesta.

De las 114 sesiones observadas, se analizaron las 74 programaciones de clase presentadas por los docentes. En el análisis, se encontró que el 30% de las programaciones hizo referencia al uso de los cuadernos de trabajo (ver Figura 3) y, además, la mención es muy limitada, pues solo se indica qué páginas se desarrollarán en clase o como tarea domiciliaria.

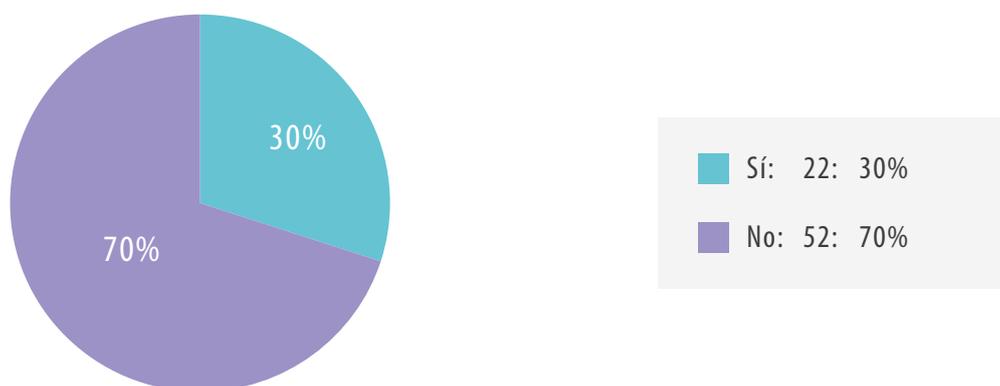


Figura 3. Uso del cuaderno de trabajo en la programación de clase. Se muestra los resultados para el uso de los cuadernos de trabajo registrado en las programaciones de clase correspondientes a las sesiones observadas.

Es probable que las descripciones superficiales que se encontraron en las programaciones reflejen la poca reflexión que hay detrás del proceso de elaboración de estas por parte del docente. Según el estudio de Lebrun, Moresoli y Hasni (2012), en el discurso de los docentes, hay poca reflexión en torno al uso y adaptación del material educativo en la etapa de la planificación de la enseñanza.

Ahora bien, al considerar solo las programaciones de clase de las escuelas que reciben acompañamiento pedagógico intercultural (45), se encontró que en el 82% de estas se contaba con la planificación de la clase; y de este grupo, solo en ocho programaciones (22%), se mencionó el uso de los cuadernos de trabajo. Además, según la observación, también se usó estos materiales. En tal sentido, los resultados sugieren que si el docente cuenta con la planificación de la clase y si en esta se programa usar los materiales, probablemente estos se empleen durante la clase.

Para analizar el uso de los cuadernos de trabajo en las sesiones de clase, se han considerado tres tipos de actividades según los momentos de aquella: (a) introducción a la clase, (b) consolidación de los aprendizajes y (c) cierre. Dicha información proviene de la observación de las sesiones de clase de Comunicación y Matemática en LO como primera lengua, y de las entrevistas realizadas a 12 docentes inmediatamente después de la observación de su práctica pedagógica. Entre los 12 docentes, se encuentran cuatro que reciben acompañamiento SPI, cuatro que reciben acompañamiento pedagógico en el marco del PELA, y cuatro que no reciben ninguno de estos acompañamientos. Asimismo, de manera general, tal como se aprecia en la Figura 4, los cuadernos de trabajo se emplearon, principalmente, en las actividades de consolidación de los aprendizajes (70%) y en menor medida en las actividades de cierre (12%).

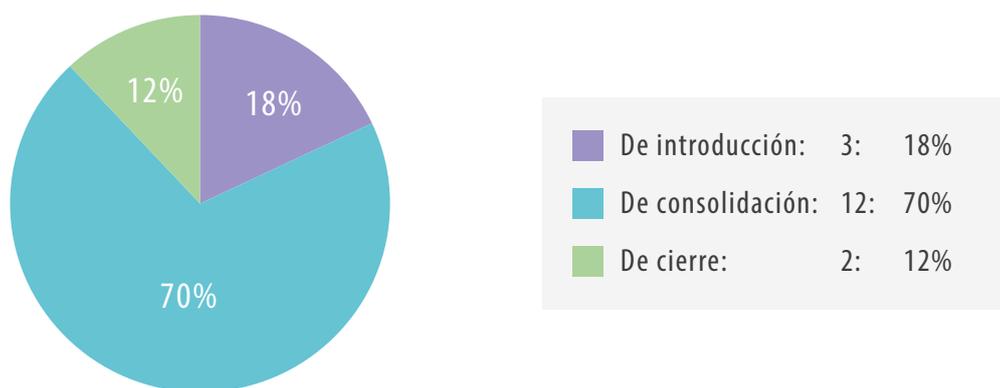


Figura 4. Uso de los cuadernos de trabajo en la sesión de clase. Se muestra los momentos y las actividades en los que se observa el uso de los cuadernos de trabajo durante el desarrollo de la clase.

En el primer momento, se explora el uso de los cuadernos de trabajo en el desarrollo de las actividades indagatorias. En este lapso, se enfatiza el desarrollo de la oralidad, por ejemplo, la recuperación de los saberes de los estudiantes sobre el contenido de la clase, la articulación entre lo que ellos conocen con los nuevos conocimientos, entre otros aspectos. Al analizar las 48 sesiones observadas, se encontró que el uso de los cuadernos de trabajo durante las actividades de inicio de la clase fue mínimo, pues solo se empleó en el 7% de las II.EE. (3 de 45). En ese escaso porcentaje, se observó el desarrollo de actividades de lectura, uso de imágenes por parte del docente para explicar algún contenido, entre otros. Así también, se observó el uso de papelógrafos y elementos de la zona (piedras, hojas, semillas, entre otros) en este momento de la clase.

En el segundo momento, se analiza el uso de los cuadernos de trabajo en el desarrollo de las actividades que contribuyen a consolidar los aprendizajes. Esto implica, por ejemplo, resolver problemas matemáticos, leer, comprender y producir textos, entre otros. Los resultados reflejan que del 37% (17) de II.EE. en las que se usó los cuadernos de trabajo, la predominancia del uso se centró en el desarrollo de actividades de consolidación de los aprendizajes (70%). Además, solo en seis de las 45 II.EE. se incorporaron los saberes culturales de la comunidad, y solo en dos (4%) se invitó a algún miembro de la comunidad a compartir sus saberes relacionados con el contenido de la clase.

Durante las actividades de consolidación de lo aprendido, el uso de los cuadernos de trabajo fue mayor en relación con los otros dos momentos (inicio y cierre). Específicamente, en 12 II.EE. se encontró que los estudiantes emplearon los cuadernos de trabajo para responder preguntas de comprensión lectora (ver Anexo 3) o para resolver problemas de matemática (ver Anexo 4). Es importante señalar que, durante el desarrollo de estas actividades, hubo casos en los que el docente ayudó a los estudiantes a traducir algunos términos en lengua originaria.

Adicionalmente, los docentes emplearon otros materiales para su práctica. Así, por ejemplo, se observó el uso de materiales elaborados por ellos mismos, el uso de material concreto, láminas, papelotes y el cuaderno de trabajo Aprende Conmigo.

En el tercer momento, se observa si los cuadernos de trabajo se emplean para realizar actividades de cierre de la clase, es decir, si se usan para designar tareas domiciliarias, para evaluar los aprendizajes de la clase o para otros fines. Al respecto, se encontró que en el 2% de las sesiones observadas se usaron los cuadernos de trabajo para realizar actividades de cierre.

Cabe precisar, además, que, en este último momento de la clase, aunque la evaluación no fue una actividad recurrente, sí hubo casos en los que el docente formuló preguntas de metacognición para generar la reflexión en torno a lo aprendido; designó tareas domiciliarias; los estudiantes copiaron de la pizarra todo lo desarrollado durante la clase; el docente evaluó los aprendizajes, entre otras actividades. Sobre esta, se observó que la mayoría de docentes no comunicaba a los estudiantes, los aprendizajes esperados para la clase.

En relación con la evaluación, según la observación y las entrevistas realizadas, algunos docentes no mostraban claridad en cuanto al aprendizaje esperado para la clase. Paradójicamente, el 33% (4 de 12) de ellos consideró que sus estudiantes alcanzaron el objetivo propuesto. Como refirió Minedu (2013b), muchas veces, los docentes no tienen claro un objetivo de aquello que pretenden lograr en su práctica pedagógica.

En general, las sesiones de clase no suelen tener una estructura clara de donde se desprenda qué aprendizajes se quieren lograr con las actividades realizadas. En muchas oportunidades, las actividades planteadas por las docentes no muestran ni articulación entre ellas ni un objetivo común. (p. 110).

Básicamente, los docentes entrevistados manifestaron que sus estudiantes lograron el aprendizaje esperado, porque mostraron interés en el contenido de la clase. ¿Cómo podrían saber los docentes si los estudiantes alcanzaron el objetivo de la clase (aprendizaje esperado), si no tienen claridad respecto de lo que se espera y sin establecer claramente los criterios de evaluación?

Tal como afirmó Vergara (2011), "(...) la importancia [que otorgue el docente a la evaluación], les conduce a seleccionar determinadas prácticas e instrumentos que, de una u otra forma, afectan la calidad de los procesos formativos con efectos no siempre deseados en los estudiantes" (p. 5). Aquello permitiría suponer que muchos maestros no prestan mayor importancia a la evaluación de los aprendizajes ni al claro planteamiento de lo que pretenden evaluar.

Asimismo, para la etapa de cierre de la clase, algunos docentes usaron los cuadernos de trabajo para designar tareas domiciliarias. Sin embargo, según sus programaciones de clase, el uso de los cuadernos de trabajo no estaba planificado, más bien, obedeció al hecho de que los estudiantes no concluyeron el trabajo designado por el docente. En consecuencia, quedaron las actividades inconclusas, las que luego fueron designadas como tarea domiciliaria. En ese sentido, el uso de los cuadernos en el aula quedaría supeditado a una adecuada planificación del tiempo. En el siguiente extracto de la descripción de una de las sesiones observadas, se muestra este hallazgo. Esta corresponde a la observación de una sesión de Comunicación en Ayacucho:

(...) al finalizar, el docente ordena desarrollar las actividades de las páginas 56 y 57 del cuaderno de trabajo del área de Comunicación; sin embargo, en este momento suena el silbato y la clase ha concluido. El docente designa las actividades del cuaderno de trabajo como tarea domiciliaria.

Otro aspecto que se observó en clases fue el uso de la lengua originaria por parte del docente. Se espera que la lengua originaria se use como un medio⁴⁰ para el desarrollo de los aprendizajes en las áreas de Comunicación y Matemática. En ese sentido, el 44% (20 de 45) de los docentes encuestados declaró su preferencia hacia el uso del castellano durante las clases en detrimento del uso de la lengua originaria. Esto, según explican algunos docentes, se debe a que los estudiantes dominan más el castellano que la lengua originaria; mientras que otros

⁴⁰ En la Propuesta Pedagógica de Educación Intercultural Bilingüe, se señaló que la lengua originaria y el castellano son utilizadas en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje para construir los conocimientos. Es, decir que dichas lenguas se convierten en instrumentos de comunicación (Minedu, 2013a).

(11 docentes) consideran que el castellano es una lengua más útil para la vida. Al respecto, se recogió la percepción de un especialista de la UGEL en Puno:

Así lo piensan los maestros. Que nos tienen con esa educación y que no podemos llegar más allá, porque si vamos a llegar más allá, enseñando el aimara nos quedamos en nuestras casas. Porque ellos dicen que, en las computadoras, en los textos que vienen, en los exámenes de admisión, no hablan nuestra lengua aimara. Entonces, por ese lado, nosotros no queremos que hablen.

Adicionalmente, se encontró que el 18% (8 de 45) de docentes encuestados declaró su inclinación por el uso de la lengua originaria durante las clases; y el 29% (13 de 45) consideró que suele programar el uso de ambas lenguas durante las clases. Estos hallazgos develan la preferencia de los docentes encuestados por el uso solo del castellano en desmedro del solo uso de la lengua originaria. Esto fue corroborado en la observación de las clases.

Así, de las 120 sesiones observadas de las que se tiene información, en el 53% de estas (63 sesiones), los docentes emplearon solo el castellano durante la clase; en el 33% (30 sesiones), solo la lengua originaria; y en el 14%, combinaron el uso del castellano y de la lengua originaria (ver Figura 5). Cabe resaltar que las sesiones observadas correspondían a las clases de Comunicación y Matemática en L1; por tanto, se esperaba un mayor uso de la lengua originaria. Asimismo, su poco uso durante el desarrollo de las clases podría deberse al poco dominio de esta⁴¹ por parte de los estudiantes, tal como se recogió en las encuestas aplicadas a los docentes.



Figura 5. Uso de la lengua originaria en clase por parte del docente. Se muestra los resultados de la observación del uso de la lengua originaria, el castellano o la combinación de ambas lenguas por parte del docente, sobre la base de 120 sesiones observadas de las cuales se tiene registro.

Según el Plan Nacional EIB, el modelo de servicio EIB de fortalecimiento cultural y lingüístico estableció que esta forma de atención esté orientada a “atender de manera pertinente a estudiantes de pueblos originarios y/o indígenas que tienen la lengua originaria como lengua materna y que deben aprender el castellano como segunda lengua” (Resolución Ministerial N° 629-2016-MINEDU, 2016, p. 8). Además, se indicó que tanto la lengua originaria como el castellano serán abordados como área o como medio para la construcción de los aprendizajes. Sin embargo, al respecto, se evidencia un alto porcentaje de docentes (53%) que solo está empleando el castellano para la construcción de los aprendizajes.

⁴¹ Debe resaltarse que el uso de la LO fue variable. La aplicación de una ficha estructurada, como todo instrumento cuantitativo, obliga a perder de vista el detalle, de modo que el uso de la LO pudo ser marginal o ser fundamental en el desarrollo de la sesión.

Ahora bien, el uso de una u otra lengua está determinado, en gran medida, por el horario establecido para el desarrollo de la L1 y L2 en clase. En el caso de las 45 II.EE. que están focalizadas en SPI, se registró que el 74% (es decir 39) contaba con el horario de clases para el desarrollo de la L1 y L2. De este grupo de escuelas que sí cuentan con el horario para el uso de lenguas, solo en 15 se usó la lengua originaria según lo establecido en el referido horario. Además, en nueve de estas se usaron los cuadernos de trabajo.

Otro aspecto importante son las percepciones de los docentes respecto de lo que contribuye al logro de los aprendizajes. La mayoría de los entrevistados consideró que (a) el uso de materiales concretos, (b) el desarrollo de estrategias vivenciales, (c) el uso de cuadernos de trabajo y (d) la participación activa de los estudiantes son elementos que contribuyen a que estos logren los aprendizajes previstos. Fueron pocos los docentes que consideraron que (a) la elaboración de las programaciones de clase, (b) la participación de los sabios y (c) el uso de la lengua originaria contribuyen al logro de los aprendizajes. El siguiente fragmento recoge la percepción de un docente de Ayacucho que reconoce el valor del uso de la lengua originaria para lograr los aprendizajes:

Sí, sí se ha logrado. Algunos, claro que no todos. Siempre en un salón no todos son alumnos excelentes. Tenemos algunas dificultades. Otros son mejores; otros son de repente un poco menos. Siempre se logra en su propia lengua, trabajando en su propia lengua.

Asimismo, los docentes identificaron algunos criterios que emplean, intuitivamente, para seleccionar los materiales que se empleará en el aula. Estos son la disponibilidad, la utilidad, así como la adecuación a la edad de los estudiantes, al tema programado para la clase y a la practicidad en el uso. En consecuencia, podría deducirse que si el docente considera que cuenta con la cantidad suficiente de cuadernos de trabajo para sus estudiantes, (a) estos materiales son útiles para alcanzar sus propósitos pedagógicos, (b) son adecuados para los estudiantes del grado en donde piensa emplearlos, (c) se vinculan al tema que ha previsto desarrollar. Asimismo, si considera que son prácticos de usar, probablemente decida usarlos durante la clase.

Como señaló Méndez (2001), la elección y el uso del material estará ligado a la metodología que emplee el docente: "La forma de intervención metodológica con los alumnos condiciona la elección y el uso de uno u otro material curricular, o de varios a la vez" (p. 223). La siguiente cita recoge el testimonio de un docente de Ayacucho que decidió emplear los cuadernos de trabajo, debido a la vinculación que encontró entre el contenido de estos materiales y el tema que desarrollaría en clase:

Buenos los materiales que estaban en mis manos: el papelote, el cuaderno de trabajo...ahí estaba busqué la relación con mi tema, entonces era necesario utilizar el cuaderno de trabajo. El multimedia igual que se relacionaba con el tema.

Así también, se indagó por las percepciones respecto de los cuadernos de trabajo. Por un lado, se analizaron las percepciones de los docentes de las II.EE. que reciben acompañamiento pedagógico intercultural en lo que concierne a los cuadernos de trabajo. Por otro lado, se analizaron las percepciones de los que pertenecen a las II.EE. que reciben acompañamiento de soporte pedagógico intercultural, acompañamiento pedagógico en el marco del PELA, y de los docentes que no reciben ninguna de estas intervenciones. Este análisis se basa en la entrevista realizada luego de la observación de clase.

En cuanto a las percepciones de los cuadernos de trabajo de los docentes que reciben acompañamiento de soporte pedagógico intercultural, se analizaron los resultados a partir de tres situaciones: (a) la primera, en la que aquellos dominan la oralidad y la escritura de la lengua

originaria (a nivel intermedio y/o avanzado) y sus estudiantes se ubican en los escenarios 1 o 2 (es decir, que tienen la lengua originaria como L1); (b) la segunda, en la que el docente tiene algún nivel de dominio de la oralidad y la escritura de la lengua originaria, y sus estudiantes se ubican en los escenarios 3 o 4, es decir, tienen la lengua originaria como L2; y (c) la tercera, en la que el docente tiene algún nivel de dominio de la oralidad y del nivel básico de la escritura en lengua originaria, y sus estudiantes se ubican en los escenarios 1 o 2, es decir, tienen una lengua originaria como L1. Para el caso de las tres situaciones, se considera solo a los docentes que pudieron revisar los cuadernos de trabajo (46 de los 53, en total).

En la primera situación, se encuentra el 33% (15 de 45) de los docentes encuestados. El 80% de este grupo considera que los cuadernos de trabajo tienen pertinencia lingüística con la lengua originaria que hablan los estudiantes. Asimismo, el 87% (13 de 45) de docentes considera que el lenguaje empleado en los cuadernos de trabajo puede ser comprendido por los estudiantes; y el 80% (12 de 45) refiere que estos materiales les ayuda a trabajar en aulas multigrado.

De la segunda situación participa el 31% (14 de 45) de los docentes encuestados que cumplen con los requisitos mencionados. En este grupo, el 50% (7 de 14) considera que los cuadernos de trabajo tienen pertinencia lingüística con la lengua originaria que hablan los estudiantes. Además, el 43% (6 de 14) destaca que los cuadernos de trabajo emplean un lenguaje que puede ser comprendido por los estudiantes y que estos materiales ayudan a trabajar en aulas multigrado. En este caso particular, los resultados podrían deberse a que los estudiantes no dominan la lengua originaria y que los cuadernos de trabajo están orientados, específicamente, a los estudiantes que tienen la lengua originaria como L1.

Probablemente, en escenarios como este, en los que los estudiantes no dominan la lengua originaria, comprender los cuadernos de trabajo resulte más complejo de lo que se espera. El testimonio de un docente de Ayacucho refuerza esta idea:

Los cuadernos de trabajo deberían ser más sencillos, porque algunos recién estamos tratando de enseñar su lengua originaria. Para mí es sencillo; pero para los niños es complicado. Entonces, más sencillos deben ser (...) en cuanto a las interrogantes, en cuanto a las palabras para que entiendan. Un poquito extensas algunas preguntas, como el quechua es aglutinante, entonces se pierden. (...) El docente refiere que en cuanto a la extensión de los textos: "casi no hay textos narrativos". Yo sugiero que eso se debería agregar. Eso les llama la atención.

En la tercera situación se ubica el 36% (17 de 45) de los docentes encuestados que reúnen las condiciones antes mencionadas. Los resultados reflejan que el 76% (13 de 17) considera que los cuadernos de trabajo tienen pertinencia lingüística con la lengua originaria que hablan los estudiantes, y que estos materiales pueden ser empleados para trabajar en aulas multigrado. Además, el 82% (14 de 17) refirió que el lenguaje empleado en los cuadernos de trabajo puede ser comprendido por los estudiantes.

Como se aprecia, la primera situación refleja el escenario deseado para el desarrollo de la EIB: el docente tiene un nivel de dominio oral y escrito de la lengua originaria por encima nivel básico, y sus estudiantes se ubican en los escenarios 1 o 2. Además, la percepción de este conjunto de docentes es favorable con respecto a los cuadernos de trabajo, pues la mayoría de ellos considera lo siguiente: (a) los materiales tienen pertinencia lingüística con la lengua originaria de los estudiantes; (b) el lenguaje empleado en estos puede ser comprendido por los estudiantes, y (c) los materiales pueden ser empleados para trabajar en aulas multigrado.

Ahora bien, en cuanto a las percepciones de los docentes entrevistados que reciben acompañamiento SPI, PELA, y de los que no reciben ningún tipo de acompañamiento,

en referencia a los cuadernos de trabajo, se encontró que alrededor de la mitad de los 12 entrevistados percibe lo siguiente: (a) los cuadernos de trabajo no pueden emplearse en aulas multigrado; (b) estos presentan números difíciles de leer por representar cantidades grandes; y (c) los contenidos no corresponden al contexto de la comunidad. Perciben, además, que los cuadernos de trabajo no tienen pertinencia lingüística, pues contienen términos que no corresponden a la lengua originaria de los estudiantes, sino a alguna variante de esta. El siguiente testimonio de un docente de Junín recoge este tipo de percepciones:

Los gráficos son excelentes, porque concuerdan con el calendario comunal y el defecto es que el libro (cuaderno de trabajo) tiene dos idiomas: el asheninka⁴² que es de Chanchamayo, de Puerto Bermúdez y el ashaninka también está ahí y los niños prácticamente no lo comprenden el libro, pero sí con ayuda de mí, de los maestros lo comprenden el libro con la ayuda en cuanto al idioma que nosotros lo hablamos perfectamente el ashaninka.

Son pocos los casos en los que los docentes refieren que los cuadernos de trabajo presentan textos muy extensos, que los ejercicios de matemática tienen poca claridad en su planteamiento, o que las preguntas de comprensión lectora son muy sencillas. Asimismo, de los 12 docentes entrevistados, se recogieron también algunas percepciones positivas; pero que no representan la percepción mayoritaria. Por ejemplo, algunos mencionan que las imágenes son del agrado de los estudiantes, que los temas sugeridos en los cuadernos de trabajo se pueden articular con la programación curricular, que son muy útiles para enseñar la lengua originaria, que los cuadernos de trabajo del área de comunicación presentan textos variados (en cuanto a tipos y formatos), y que las actividades propuestas en estos materiales se vinculan con el calendario comunal.

En relación con la vinculación del contenido del cuaderno de trabajo con el calendario comunal, un ASPI de Ayacucho recalcó que esto es muy útil y que sirve como un instrumento para la autoidentificación con su pueblo:

Los contenidos del RIMANA, como le comento, están en relación al calendario agrofestivo, cultural del pueblo de nosotros, entonces, cuando tú revisas con los chicos y vas trabajando con los maestros entonces te encuentras contigo mismo.

A pesar de las valoraciones positivas, llama la atención el poco uso de los cuadernos de trabajo. Por un lado, en el 74% (39 de 53) de II.EE. no se desarrolló ninguna actividad propuesta en estos materiales; y, por otro lado, solo en el 30% de estas se evidenció el desarrollo de algunas actividades en dichos materiales. El promedio de uso de los cuadernos de trabajo fue de dos páginas en las áreas de Comunicación y Matemática. En la siguiente cita, que proviene de un coordinador regional de Amazonas, se revela esta situación de poco uso de los cuadernos de trabajo:

En la mayoría lo usan, pero hay una parte que no, que por más que les digas no lo usan, no se les encuentra en la sesión de aprendizaje ni siquiera poner ahí voy a usar este cuaderno, nada. E inclusive en algunas instituciones encontramos que ni siquiera lo han tocado el cuaderno están forrados en su paquete todavía, pero la mayoría sí están avanzando, pero por presión del ASPI no ves que el ASPI llega ahí como ponen su compromiso al final de irse del aula y dicen cuando venga quiero ver que hayas (avanzado) aunque sea.

42 Según la Base de Datos de Pueblos Indígenas u Originarios del Ministerio de Cultura (s. f.), el asheninka es un pueblo indígena al cual se le conoce también como "ashaninka del Gran Pajonal", y que, por la ubicación geográfica coincidente con el ashaninka (selva central), se le ha relacionado con dicho pueblo. Ambos comparten una lengua proveniente de la familia lingüística arawak, pero con distintas variantes.

A pesar de tener altas valoraciones sobre los cuadernos de trabajo, algunos docentes no llegan a establecer un vínculo entre estas y sus creencias sobre el uso de estos materiales. Según Díaz (2001), "(...) una vez que los profesores consolidan sus creencias, son estas las que definitivamente dirigen y controlan su conducta" (p. 92). Aquello podría explicar la actitud de los docentes. Probablemente, es poco viable esperar que estos renuncien a viejas prácticas pedagógicas que descartan o limitan el uso de materiales educativos, aunque se enfatice las ventajas de trabajar con estos.

Considerando la información proveniente de la encuesta aplicada a los docentes, se identificaron algunos factores que podrían influir en el uso de los cuadernos de trabajo. El poco o nulo uso obedecía a diversos motivos. Como manifestó el 23% de los docentes encuestados, dichos materiales no llegaron a sus escuelas; por tanto, se deduce que, en estas, no se usaron los cuadernos de trabajo.

Como anteriormente se mencionó, el 61% de docentes recibió los cuadernos de trabajo en cantidad insuficiente. Al respecto, durante la entrevista, algunos docentes declararon que prefieren guardar los materiales cuando no cuentan con la cantidad suficiente para distribuirlos a todos sus estudiantes. Por tanto, es posible que ese 61% haya decidido guardar los materiales en lugar de usarlos.

Asimismo, la escasa capacitación en torno al uso de los cuadernos de trabajo habría sido otro motivo para su poco uso, pues es probable que el 81% de los docentes que no recibió capacitaciones no los haya usado o los haya empleado con poca frecuencia. Así también, el poco dominio escrito de la lengua originaria por parte del docente, según los resultados preliminares de la Evaluación del Dominio de la Lengua del 2015, sumado al poco dominio de la lengua originaria por parte de los estudiantes, que en este caso, representó al 43% de la muestra, habría incentivado el poco o ausente uso de los cuadernos de trabajo. Todos estos motivos fueron ratificados en la entrevista.

Por otro lado, en la entrevista, se identificaron otros motivos que estarían asociados al poco uso o desuso de los cuadernos de trabajo. Así, por ejemplo, algunos docentes explican que los padres de familia manifiestan rechazo hacia la enseñanza de la lengua originaria, lo que ocasionaría que los docentes prioricen el aprendizaje y desarrollo del castellano, y que, en consecuencia, no usen los cuadernos de trabajo.

Como se precisó en otras secciones del documento, (a) la ausencia de la planificación del tiempo destinado al desarrollo de cada una de las actividades de la sesión de clase, (b) la carencia de horarios para el desarrollo de la L1 y la L2, y (c) las características adversas del contexto socioeconómico y cultural en el que se ubica la IE estarían asociados con el poco uso o desuso de los cuadernos de trabajo. Se esperaba que, en las I.E.E. que reciben acompañamiento pedagógico intercultural (SPI), se usaran más los cuadernos de trabajo, pues, en estas, los docentes reciben orientaciones que contribuyen a desarrollar la EIB por parte de los ASPI. Sin embargo, los resultados no reflejan diferencias significativas entre los tres tipos de escuelas referidas.

A modo de conclusión, se considera que la distribución, el acceso, la capacitación, la revisión y las percepciones de los docentes en torno a los cuadernos de trabajo, son aspectos formales y fundamentales para el uso de estos materiales, que desde el sector educativo se deben mejorar. Si no hay acceso a los cuadernos de trabajo, no hay revisión posible de estos materiales. Sin embargo, habrá que considerar otros aspectos que aseguren la transformación de la práctica docente en reemplazo de aquellas que se caracterizan por el uso excesivo de la pizarra, el dictado, el copiado, entre otras prácticas.

Por un lado, si se espera que el acompañamiento pedagógico intercultural propicie mejores prácticas pedagógicas y que impulse el uso de materiales educativos (entre ellos, los cuadernos de trabajo), habrá que trazar medidas que comprometan más a los acompañantes pedagógicos en esta tarea. Será importante que los acompañantes pedagógicos brinden las orientaciones respectivas a los docentes, de manera que estos programen sus clases guiados por los aprendizajes que desean que sus estudiantes alcancen.

Asimismo, resultará conveniente que los acompañantes orienten a los docentes en cuanto a las ventajas del uso de los cuadernos de trabajo en la práctica pedagógica, pues, como se sabe, estos materiales (a) promueven el aprendizaje y el desarrollo de capacidades a través del calendario comunal; (b) fomentan el empleo de otros materiales manipulativos; (c) presentan una secuencia didáctica a seguir; (d) presentan imágenes motivadoras para los estudiantes, entre otras funciones. El rol del acompañante resulta fundamental en el fomento del uso de los cuadernos de trabajo por parte de los docentes. Es probable que, si estos asumen un mayor compromiso en esta labor, se incremente el porcentaje de uso adecuado de dichos materiales.

Por otra parte, no bastará con que las escuelas cuenten con el horario para el desarrollo de la L1 y la L2. Habrá que garantizar que, en las escuelas que reúnen las condiciones para el ejercicio de la EIB (docentes y estudiantes que dominan la lengua originaria, y que cuentan con los cuadernos de trabajo), se promueva el bilingüismo aditivo. Este es el que impulsa el aprendizaje de la L2 sin desvalorar o desplazar la L1.

Así también, deberá impulsarse el monitoreo de las estrategias e intervenciones que realiza el Estado en las II.EE. Esto incluye no solo el monitoreo de la dotación oportuna y suficiente de los cuadernos de trabajo, sino también el del uso de estos materiales. Para ello, se debe garantizar que los directores y docentes de las escuelas reciban el apoyo y las orientaciones por parte de sus autoridades educativas locales y regionales para lograr la implementación del derecho a la EIB.

Capítulo 4

RESULTADOS POR REGIÓN



En este capítulo, se presentan los hallazgos principales a nivel regional, en relación con las cuatro dimensiones abordadas en el presente estudio. Asimismo, se plantean algunas recomendaciones como resultado de los datos recogidos en cada región. En la Tabla 5, se expone los resultados específicos correspondientes a las II.EE. de las cuatro regiones visitadas, que reciben soporte pedagógico intercultural.

Tabla 5. Resultados Específicos según Región

Características	Amazonas		Junín		Ayacucho		Puno	
	f	%	f	%	f	%	f	%
II.EE. multigrado	9	81	9	100	6	67	15	94
Cantidad estudiantes de escenarios 1 o 2	10	91	9	100	5	56	1	6
IE recibió los cuadernos de trabajo	10	91	5	56	8	89	9	56
Docente contratado	11	100	7	78	3	33	9	56
Docente con formación inicial EIB	2	18	3	33	0	0	0	0
Docente capacitado en el uso de los CdT	3	27	2	22	0	0	1	6
Total II.EE. con SPI visitadas	11	100	9	100	9	100	16	100

4.1 Resultados por Región

En este apartado, se exponen los resultados de acuerdo con las regiones analizadas. Estas son las siguientes: (a) Amazonas, (b) Junín, (c) Ayacucho y (d) Puno. A continuación, se detalla cada uno de estos elementos.

4.1.1 Región Amazonas

En las siguientes líneas, se expone los resultados de la región a partir de cuatro aspectos.

Contexto socioeconómico y cultural de la IE. Se considera los siguientes resultados:

- Según el Censo Nacional del 2007 (INEI, 2008), el distrito de Nieva alberga poblaciones ubicadas en zonas altamente rurales (85,3%). Asimismo, en este distrito, predomina la lengua originaria como lengua materna (84,6%). Además, las actividades económicas predominantes son la agricultura, la ganadería, la caza, la pesca o la silvicultura (74,50%).

Finalmente, en esta misma fuente, se señaló que la tasa de analfabetismo de la población mayor de 15 años alcanza el 17,6%.

- Según el Mapa de Pobreza Provincial y Distrital, el distrito de Nieva bordea el 68,8% de pobreza, con lo cual sobrepasa el promedio nacional, que fue de 23,9% para ese año (INEI, 2013).
- Según el Sistema de Información Regional para la Toma de Decisiones del INEI que se basa en los datos de la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2010), la región Amazonas es una de las regiones que presenta el índice de desnutrición más alto. En precisión alcanza el 27,1% y supera el 17,5% de promedio nacional.
- En la Encuesta Nacional de Hogares (INEI, 2014), se señaló que el promedio de años de escolaridad en la región Amazonas es de 8,4. Aquello está por debajo de lo esperado para la EBR, que es de 11 años, y del promedio nacional, que fue de 10,1 años.
- El 81% de las II.EE. visitadas son multigrado.
- Según lo declarado por 10 de los 11 docentes visitados en la región, los estudiantes de dichas escuelas pertenecen a los escenarios lingüísticos 1 o 2.
- La aceptación de la EIB ha experimentado un avance progresivo gracias al trabajo de sensibilización de los ASPI.

Características del docente. Se considera los resultados que se muestran a continuación.

- Los 11 docentes encuestados en la región tiene condición laboral de contratados.
- La edad promedio de los docentes encuestados en la región es 41 años.
- La mayoría de docentes son varones y tienen una carga horaria de 30 horas semanales. No cuentan con la formación inicial EIB nueve de los 11 docentes encuestados.
- El promedio de experiencia laboral en II.EE. EIB de los docentes encuestados en la región es de seis años.
- Según los resultados preliminares de la Evaluación del Dominio de la Lengua Originaria 2015, todos los docentes encuestados en la región tienen mayor dominio oral que escrito de la lengua originaria: seis tienen nivel avanzado en el dominio oral, y uno tiene nivel avanzado en el dominio escrito de la lengua originaria.
- Los docentes poseen una alta valoración de la EIB.

Distribución y capacitación en torno al uso de los cuadernos de trabajo. Se considera los siguientes resultados:

- Los cuadernos de trabajo se distribuyeron a 10 de las 11 II.EE. visitadas en la región.
- Según los entrevistados, la distribución de los cuadernos de trabajo en la región presentó algunos inconvenientes: (a) el traslado del material depende del nivel del caudal del río, y a veces no se puede realizar la distribución en el tiempo que se espera; (b) la fecha de llegada de los materiales suele coincidir con el período vacacional, por lo que el director de la escuela está ausente; y (c) la ubicación rural de la escuela dificulta el acceso; por ello, debe solicitarse el apoyo a los miembros de la comunidad para llevar el material a la institución educativa o a las áreas de coordinación de instituciones educativas (ACIES). Asimismo, se han reportado casos de poca pertinencia en cuanto a los materiales recibidos. Se recibieron cuadernos de trabajo en lengua shawi en lugar de awajún.

- Solo tres de los 11 docentes encuestados recibieron capacitación en relación con el uso de los cuadernos de trabajo.

Práctica pedagógica y uso de los cuadernos de trabajo. Se considera los resultados que se expone a continuación.

- El 48% (15 de 31) de las programaciones presentadas por los docentes reflejaron la planificación del uso de los cuadernos de trabajo.
- En el 43% (14 de 32) de las sesiones observadas, se emplearon los cuadernos de trabajo durante la clase.
- En el 63% (20 de 32) de las sesiones observadas, el docente empleó la lengua originaria durante la clase.
- Algunos docentes entrevistados consideran fundamental (a) el uso de LO, (b) el uso del cuaderno de trabajo, (c) la participación del sabio en el aula y (d) la realización de actividades vivenciales para lograr los aprendizajes esperados.
- Los docentes entrevistados perciben que los cuadernos de trabajo son los únicos soportes disponibles para hacer la clase, y que estos materiales son prácticos, porque los estudiantes pueden escribir directamente en ellos. También, se percibe que estos deberían (a) incluir la parte conceptual de los contenidos de la clase; (b) incrementar los ejercicios de problemas en matemática, y (c) asemejarse a los libros de texto que se distribuye a las II.EE. que no son EIB.
- Algunos docentes atribuyeron el poco uso de los cuadernos de trabajo al poco dominio de la lengua originaria por parte de los estudiantes, al desconocimiento de las actividades de la comunidad por parte de los docentes foráneos que laboran en las II.EE. visitadas, y a la descontextualización de estos materiales en relación con el calendario comunal.

4.1.2 Región Junín

A continuación, se expone los resultados de la región a partir de cinco aspectos.

Contexto socioeconómico y cultural de la IE. Este aspecto supone los siguientes resultados:

- Según el Censo Nacional 2007 (INEI, 2008), las II.EE. visitadas se ubican en distritos altamente rurales: Río Negro (52,5%) y Río Tambo (92,1%). Asimismo, en el distrito de Río Tambo, predomina la lengua originaria como lengua materna, con 71,0%, y en Río Negro, solo alcanza el 21,8%. Las actividades económicas como la agricultura, la ganadería, la caza, la pesca o la silvicultura predominan en 79,60% en el distrito de Río Negro y, en 78,90%, en Río Tambo. La misma encuesta reveló que la tasa de analfabetismo de la población de 15 años a más en Río Tambo y Río Negro es de 17,1% y 9,8%, respectivamente.
- Según el Mapa de Pobreza Provincial y Distrital, la tasa monetaria alcanzó el 34,6% y 37% en los distritos de Río Negro y Río Tambo respectivamente. Ambas superaron el promedio nacional de ese año, que fue de 23,9%.
- Según el Sistema de Información Regional para la Toma de Decisiones del INEI que se basa en los datos de OMS (2010), la región Junín tiene un alto índice de desnutrición (24,2%), el cual supera el promedio nacional, que es de 17,5%.
- En la Encuesta Nacional de Hogares (INEI, 2014), se señaló que el promedio de años de

escolaridad en la región Junín es de 10 años, relativamente similar al promedio nacional que es de 10,1 años. El promedio no dista mucho del total de años de escolaridad esperado: 11 años en la EBR.

- Las nueve II.EE. que reciben SPI y que fueron visitadas en la región son escuelas multigrado.
- A partir de la declaración de todos los docentes encuestados, se estableció que los estudiantes de las nueve II.EE. visitadas pertenecerían a los escenarios lingüísticos 1 o 2.
- Especialistas y ASPI coincidieron al reportar que los estudiantes han recibido una formación castellanohablante, y que aquello ha generado que los estudiantes se avergüencen de su lengua originaria.

Características del docente. Este aspecto abarca los resultados que se exponen a continuación.

- De los nueve docentes encuestados, siete son contratados.
- La edad promedio de los docentes es de 40 años, y estos tienen una carga horaria de 31 horas semanales en promedio.
- Solo tres de nueve docentes encuestados tienen formación inicial EIB.
- La experiencia docente en II.EE. EIB es de seis años en promedio.
- En los resultados preliminares de la Evaluación del Dominio de la Lengua Originaria del año 2015, se estableció que la mayoría de los docentes posee altos niveles de dominio de la lengua originaria, tanto a nivel oral como escrito: seis de nueve obtuvieron nivel oral avanzado, y cinco de nueve tienen nivel escrito avanzado.

Distribución de los cuadernos de trabajo. Este aspecto involucra los siguientes resultados:

- Solo cinco de las nueve II.EE. visitadas en la región recibieron los cuadernos de trabajo.
- La distribución reflejó, además, algunos inconvenientes y características que condicionan la distribución: (a) se evidencian desajustes entre las cantidades repartidas y las cantidades requeridas a nivel de UGEL; (b) el clima lluvioso dificulta la distribución; (c) la rotación de los especialistas de la UGEL retrasa el proceso de coordinación para la distribución; (d) la fecha de llegada de los cuadernos de trabajo es inadecuada, pues estos arriban cuando el director de la escuela está ausente por las vacaciones de fin de año; (e) el bajo presupuesto y las dificultades logísticas para trasladar el material a las II.EE., y (f) los problemas de focalización de las II.EE. Además, se supo que algunas II.EE. devuelven los cuadernos de trabajo a la UGEL, porque aducen no ser II.EE. EIB.

Capacitaciones en torno a los cuadernos de trabajo. Se expone el resultado siguiente: solo dos de los nueve docentes recibieron capacitaciones en torno al uso de los cuadernos de trabajo.

Práctica pedagógica y uso de los cuadernos de trabajo. Este aspecto involucra los resultados que se plantean a continuación:

- En solo siete de 23 programaciones de clase presentadas por los docentes se identificó la planificación del uso de los cuadernos de trabajo.
- En el 46% (13 de las 28) de las sesiones observadas se emplearon los cuadernos de trabajo.
- En el 60% (17 de 28) de las sesiones observadas, el docente empleó la lengua originaria durante la sesión de clase.

- En general, los docentes consideran que los cuadernos de trabajo son útiles para la aplicación práctica de los aprendizajes, y que las actividades del calendario comunal coinciden con las de la zona. Sin embargo, también identifican la existencia de términos pertenecientes a otras lenguas o variantes de la lengua originaria hablada por los estudiantes (asheninka y matsigenka en lugar de ashaninka).
- Según refieren los docentes entrevistados, la principal dificultad para emplear los cuadernos de trabajo ha sido la poca pertinencia lingüística, puesto que contienen términos que no corresponden a la lengua originaria de los estudiantes.

4.1.3 Región Ayacucho

A continuación, se presentan los resultados de la región según cuatro aspectos.

Contexto socioeconómico y cultural de la IE. Implica los elementos que se exponen a continuación.

- Según el Censo Nacional de Población y Vivienda del 2007 (INEI, 2008), los distritos con mayor ruralidad son San Pedro (93,7%) y Chuschi (55,2%). Colca y Alcamenca presentan menor población rural: 41,5% y 22,4%, respectivamente. Asimismo, en la misma encuesta, se evidenció que, en los cuatro distritos, predominan quienes poseen la lengua originaria como lengua materna: San Pedro (80,8%), Colca (83,1%), Alcamenca (93,5%) y Chuschi (98,0%). En cuanto a las actividades económicas que predominan en la zona, el censo reportó que más del 50% de la población se dedica a la agricultura, la ganadería, la caza, la pesca o la silvicultura: San Pedro (70,20%), Colca (69,70%), Alcamenca (53%) y Chuschi (79%). Finalmente, la encuesta reveló que la tasa de analfabetismo de la población de 15 años a más en San Pedro, Colca, Alcamenca y Chuschi alcanzan el 29,1%, 20%, 22,8% y 29%, respectivamente.
- Según el Sistema de Información Regional para la Toma de Decisiones del INEI, que se basa en los datos de la OMS (2010), entre las cuatro regiones, Ayacucho alcanza el 28% de desnutrición, con lo cual supera el 17,5% del promedio nacional.
- Según el Mapa de Pobreza Provincial y Distrital, la tasa de pobreza monetaria en Ayacucho supera el 50%. Asimismo, en el resto de distritos alcanza las siguientes cifras: San Pedro (69,9%), Colca (71,6%), Alcamenca (70,9%) y Chuschi (83,1%).
- La Encuesta Nacional de Hogares (INEI, 2014) determinó que el promedio de años de escolaridad en Ayacucho es de 8,9 años, lo cual se encuentra por debajo del promedio nacional (10,1 años).
- La mayoría (66%) de las II.EE. visitadas (6 de 9) en la región son multigrado.
- En el 56% (5 de 9) de las II.EE., los estudiantes pertenecerían a los escenarios lingüísticos 1 o 2.
- Con respecto a la valoración de la EIB en la región, los entrevistados comentaron que existe cierto rechazo a la EIB, lo cual devela la defensa del monolingüismo que restringe al quechua solo a los espacios domésticos o comunales.
- Además, se mencionan casos de discriminación, vergüenza, miedo, olvido, negación de quechuahablantes y jóvenes con expectativas de emigrar para estudiar la secundaria.
- Se piensa que el quechua es la lengua del hogar, y el castellano, la de la escuela.

Características del docente. Este aspecto involucra los elementos que se muestran a continuación.

- Se encontró tres tipos de condición laboral que caracterizan a los nueve docentes encuestados en la región: tres son docentes contratados; tres, nombrados y tres, encargados.
- Asimismo, la edad promedio de los docentes encuestados es de 44 años, y estos asumen, en promedio, 31 horas semanales de carga horaria en la escuela.
- Ninguno de los nueve docentes encuestados en la región recibió formación inicial EIB.
- Los docentes tienen, en promedio, seis años laborando en II.EE. EIB.
- Solo se cuenta con los resultados preliminares de la Evaluación del Dominio de la Lengua Originaria 2015 de cinco de los 10 docentes visitados en la región. Se supo que solo dos alcanzaron el nivel intermedio en el plano oral, y cuatro, el nivel intermedio en el plano escrito.

Distribución de los cuadernos de trabajo. Se expone, de modo detallado, los resultados siguientes:

- Los cuadernos de trabajo se distribuyeron a ocho de las nueve escuelas que reciben SPI y que se visitó en la región.
- Los docentes encuestados refirieron que los cuadernos de trabajo llegaron a la escuela de manera tardía, pues no lo hicieron durante los primeros meses del año. Asimismo, indicaron que recibieron los cuadernos de trabajo en cantidad insuficiente para ser distribuidos a sus estudiantes.
- Ningún docente encuestado reportó haber recibido alguna capacitación en relación con el uso de los cuadernos de trabajo. Los ASPI mencionaron problemas para capacitar a los docentes. Al respecto, la fuerte rotación de los docentes de Ayacucho fomenta que los nuevos docentes deban ser sensibilizados, y luego concientizados sobre todos los recursos pedagógicos puestos a su disposición.
- Los ASPI señalan la existencia de actitudes de rechazo por parte de los docentes: no asisten a capacitaciones, no cumplen sus compromisos de acompañamiento, no siguen las recomendaciones de los ASPI, no cumplen con los horarios de tratamiento de lengua, entre otras actitudes.

Práctica pedagógica y uso de los cuadernos de trabajo. Se desprenden de este aspecto los siguientes resultados:

- Solo el 21% (cinco de 24) de las programaciones incluyó el uso de los cuadernos de trabajo.
- En el 61% (17 de 28) de las sesiones, el docente empleó la lengua originaria durante la clase.
- Según los resultados preliminares de la Evaluación del Dominio de la Lengua Originaria 2015, de los cinco docentes sobre los que se tiene información, se supo que dos igualan o superan el nivel intermedio en el dominio oral de la LO, mientras que cuatro tienen nivel intermedio en el dominio escrito de la LO. Solo un docente tiene nivel básico en el plano escrito.
- Los estudiantes del 56% (5 de 9) de las II.EE. visitadas pertenecerían a los escenarios lingüísticos 1 o 2.

- Según lo referido por algunos docentes entrevistados (a) la escasez de capacitaciones con respecto al uso de los cuadernos de trabajo, (b) el poco dominio de la LO por parte de los estudiantes, (c) el desconocimiento del docente de algunos términos de la LO, (d) la poca familiaridad con estos materiales, y (e) la percepción de descontextualización de estos materiales en relación con la comunidad estarían desfavoreciendo el uso de los cuadernos de trabajo.

4.1.4. Región Puno

Con respecto a esta región, se exponen cuatro aspectos.

Contexto socioeconómico y cultural de la IE. Este criterio abarca los siguientes resultados:

- Según el Censo Nacional de Población y Vivienda del 2007 (INEI, 2008), los tres distritos visitados en la región se caracterizan por ser altamente rurales: Vilque Chico (94,6%), San Pedro de Putina Punco (85,4%) y Conima (77,2%). Dicha encuesta reveló también que más del 40% de la población tiene una lengua originaria como lengua materna: Vilque Chico (93,6%), Conima (93,2%) y San Pedro de Putina Punco (43,9%). Asimismo, se supo que la tasa de analfabetismo de la población de 15 años a más varía entre los tres distritos visitados. Vilque Chico es el que posee la tasa más alta (29%), seguido por Conima (19,9%) y, en menor porcentaje, San Pedro de Putina Punco (4,2%).
- Según el Mapa de Pobreza Provincial y Distrital del 2013, el distrito más pobre de los tres visitados es Conima (69,7%), seguido de Vilque Chico (57,3%) y San Pedro de Putina Punco (3,9%).
- De acuerdo con el Sistema de Información Regional para la Toma de Decisiones del INEI que se basa en los datos de la OMS (2010), el índice de desnutrición en Puno es el más bajo de las cuatro regiones visitadas, pues alcanza el 19%. Pese a ello, este porcentaje supera el promedio nacional, que es de 17,5%.
- Según la Encuesta Nacional de Hogares del 2014 (INEI, 2014), el promedio de años de escolaridad en la región es de 9,7 años, y está por debajo del promedio nacional, que es de 10,1 años.
- De las 16 II.EE. visitadas en Puno, 15 son multigrado.
- Solo una de las 16 II.EE. visitadas alberga a estudiantes que se ubican en el escenario lingüístico 1, pues la mayoría de los estudiantes tienen como lengua materna o dominan más el castellano que la lengua originaria. Cabe resaltar que es en Puno en donde se ha encontrado la mayor cantidad de inconsistencias en la denominación de las escuelas EIB.
- Hay posiciones opuestas con respecto a la valoración de la EIB. Algunos padres de familia están en desacuerdo con la EIB, porque ellos han recibido una educación monolingüe; y otros consideran que este cambio es positivo, y que es una oportunidad de aprender a escribir y leer la lengua aimara.

Características del docente. Este criterio implica los resultados que se exponen a continuación.

- Solo nueve de los 16 docentes encuestados en Puno son contratados.
- La edad promedio de los docentes encuestados es 40 años, y asumen, en promedio, una carga laboral de 30 horas semanales en la escuela.

- Ninguno de los 16 docentes encuestados recibió formación inicial EIB.
- Los docentes tienen, en promedio, cuatro años de experiencia en II.EE. EIB.
- Se cuenta con los resultados preliminares de la Evaluación del Dominio de la Lengua Originaria 2015 para 11 de los 16 docentes encuestados en la región. A partir de aquello se supo que 11 docentes alcanzaron el nivel intermedio en el dominio oral de la LO.
- En cuanto a la valoración de la lengua originaria, hay docentes que consideran que la ausencia del aimara en la escuela ha sido perjudicial para la lengua y la cultura.

Distribución de los cuadernos de trabajo. Este aspecto supone los resultados que se explican a continuación.

- El 56,25% (nueve de 16) de II.EE. visitadas en Puno recibió los cuadernos de trabajo en el 2015. La distribución reflejó, además, algunos inconvenientes y características que condicionan la distribución: (a) llegaron materiales en cantidad insuficiente para abastecer las necesidades de atención estudiantil, y (b) se contó con poco presupuesto para costear los gastos de distribución. El responsable de almacén de la UGEL señaló que los transportistas solicitan entre S/10 000 y S/12 000 para trasladar los cuadernos de trabajo a los distritos de Putinapunco, Alto Inambari y Quiaca; pero el presupuesto asignado para la distribución de los materiales solo es de S/8000. Asimismo, las lluvias que hay en la zona han dificultado el traslado del material a las II.EE., además de la ausencia del director de la escuela durante la época vacacional, lo cual ha impedido realizar la entrega directa de los materiales a la escuela. No se sabe si la entrega al director de la IE se hizo efectiva.
- Los ASPI señalan que han capacitado a los docentes en microtalleres para aprender a usar los cuadernos de trabajo. Sin embargo, solo el 6,25% (uno de 16) de docentes señaló haberla recibido.
- Entre los inconvenientes identificados en la capacitación sobre el uso de los cuadernos de trabajo se identificaron los siguientes: (a) la descontextualización de los cuadernos de trabajo con respecto a la realidad de la zona en la que se distribuyen; (b) la lejanía y las dificultades de los ASPI para acceder a las II.EE., y (c) las estancias breves de los ASPI en las II.EE.

Práctica pedagógica. Los resultados asociados con este aspecto son los que siguen:

- Ninguna de las 16 programaciones recogidas en las sesiones de clase observadas incluyeron el uso de los cuadernos de trabajo.
- Solo en el 2,8% (una de 36) de las sesiones observadas se usaron los cuadernos de trabajo para designar tareas domiciliarias.
- En 32 de las 36 sesiones observadas se usó solo el castellano. Esto se debería al poco dominio de la lengua originaria por parte de los estudiantes.
- Algunos aspectos que dificultan el uso de los cuadernos de trabajo, según los docentes, es la poca pertinencia lingüística que estos materiales presentan en cuanto a la escritura del aimara, pues incluyen préstamos del castellano. Además, señalaron que los contenidos del calendario comunal no representan lo que se realiza en la zona. El escenario lingüístico de los estudiantes, en el cual predomina el castellano, ha dificultado el uso de los cuadernos de trabajo.

Capítulo 5

CONCLUSIONES



Como objetivo general, el estudio busca describir qué factores inciden en el uso y las formas de uso de los cuadernos de trabajo en lengua originaria, producidos por la Digeibira y repartidos en el año 2015 en las II.EE. de cuatro redes educativas rurales (RER) de Amazonas (awajún), Ayacucho (quechua chanka), Junín (ashaninka) y Puno (aimara).

No está de más resaltar que tal respuesta, como se desprende de la metodología utilizada en el análisis de los resultados, no pretende establecer causalidades lineales ni mucho menos estimar el peso de cada factor en cuanto al grado de su efecto estadístico en el uso de los cuadernos de trabajo. En la metodología mixta utilizada, se ha priorizado el análisis cualitativo; vale decir, el entendimiento profundo y detallado de las múltiples relaciones que existen entre determinados factores y el uso concreto de los materiales en cuestión.

De manera general, la situación encontrada en torno al uso de los cuadernos de trabajo ha coincidido con la que enfrenta la implementación de la estrategia de la elaboración de materiales, que se implementa en el Ministerio de Educación desde hace algún tiempo. Los problemas comunes en el uso de los materiales educativos que se distribuyen tanto en las II.EE. EIB como en las que no lo son se refieren a los siguientes aspectos: (a) la escasa capacitación que reciben los docentes en torno al uso; (b) la ausencia de la planificación curricular que incluya el uso de los materiales; (c) el poco dominio disciplinar del docente; (d) los problemas vinculados con la elaboración de los materiales; (e) el acceso y la revisión de los materiales, y (f) la descontextualización de su contenido. Cabe precisar que si bien los cuadernos de trabajo se han elaborado en relación con el calendario comunal, estos no necesariamente responden a todos los ámbitos que abarca el pueblo. Podría haber ocurrido que la percepción de descontextualización del cuaderno de trabajo se deba a este aspecto.

Particularmente, en el caso de la EIB, la situación se torna más compleja aun, pues a estos desafíos o dificultades se suman elementos inextricables de mayor escala. Estos son los que siguen: (a) la complejidad para identificar los escenarios socio y psicolingüísticos sobre la base de los cuales se realiza la distribución de los materiales; (b) la alta brecha existente con respecto a los docentes que dominen la lengua originaria y que, a su vez, posean formación inicial EIB o al menos en servicio; y (c) el reto que constituye impulsar y difundir el desarrollo educativo de las lenguas originarias en las II.EE., y, en particular de la lectura y escritura de estas lenguas entre sus hablantes de diferentes edades, en diferentes ámbitos y desde diversos sectores.

Las principales conclusiones a las que se arribó en el estudio muestran la coexistencia de condiciones externas e internas que se producen en paralelo al empleo de los cuadernos de trabajo. Las condiciones externas en las que se analiza el uso de los cuadernos de trabajo revelan la precariedad de las condiciones de vida de la población indígena y las valoraciones opuestas a la EIB en la sociedad peruana. Una muestra de aquello son los altos índices de ruralidad, pobreza monetaria, desnutrición y analfabetismo que han superado el promedio nacional en todas las regiones estudiadas.

Las conclusiones vinculadas con las cuatro dimensiones propuestas para analizar el uso de los cuadernos de trabajo pueden agruparse y presentarse a través de tres cadenas de condiciones: (a) externas, (b) formales y (c) internas. La primera cadena comprende las características exógenas de la IE. Estas se relacionan con el contexto socioeconómico y cultural en el que se ubica la escuela y en el que no se involucra al sector educación como generador de condiciones favorables al uso de estos materiales.

La segunda cadena, que corresponde a las condiciones formales, engloba las condiciones que, en teoría, deberían cumplirse según las normativas. En aquella, por ejemplo, se encuentran tres procesos que, de cumplirse, favorecerían el uso de los cuadernos de trabajo: (a) la distribución de estos, (b) la identificación de las II.EE. EIB, lo cual garantizaría la pertinencia de la intervención en la IE, y (c) el proceso de evaluación docente, el cual debe asegurar la identificación de los docentes que verdaderamente dominen la lengua originaria oral y escrita.

Finalmente, la cadena interna corresponde a las condiciones endógenas a la IE. Estas agrupan los horarios de clase que incluyen el desarrollo de la L1 y la L2. Abarcan, además, la existencia de las programaciones de clase que reflejen la inclusión de los cuadernos de trabajo.

5.1 Las Condiciones Externas a la IE EIB: Contexto Socioeconómico y Cultural

Es preciso considerar el efecto que diversas variables de contexto, externas a la oferta EIB, pueden tener en el desarrollo de este modelo de atención, el cual implica el uso de materiales educativos en la lengua originaria, cuestión que guía este análisis. Como se mostró en la primera sección de resultados del informe, las II.EE. visitadas se caracterizan por encontrarse en contextos rurales donde los índices de pobreza monetaria, desnutrición y analfabetismo superan los promedios nacionales. Del mismo modo, en estas zonas se desarrollan de forma mayoritaria actividades económicas agropecuarias, de pesca artesanal y de silvicultura, que son las de menor productividad y concentran los ingresos más bajos.

Se configura, así, un escenario que presenta grandes retos para la EIB. Esto se debe a que las posibilidades de éxito personal y familiar, así como de mejora en las condiciones de vida, suelen estar asociadas con procesos migratorios hacia los centros urbanos, en donde, generalmente, hay escasa presencia de II.EE. EIB en las cuales se desarrolle el modelo de fortalecimiento cultural y lingüístico. A este proceso contribuye el sesgo urbano del sistema educativo. Los colegios secundarios se encuentran en centros urbanos, y la educación superior, en las capitales de provincia o departamento.

Asimismo, es necesario tener presente la existencia de valoraciones opuestas a la EIB en sectores amplios de la población peruana, en general, y de las poblaciones originarias, en particular. En algunos padres de familia, e incluso en algunos docentes, persiste la idea de que el castellano es mejor para la vida y que la lengua indígena se asocia con el atraso y la inferioridad. Algunos entrevistados, en el estudio, señalaron que varios de los padres y madres de familia que se oponen a la EIB temen que sus hijos sean discriminados. En tal sentido, se recogieron testimonios de docentes que sufrieron tal situación.

Ahora bien, por un lado, al considerar las características exploradas en la primera dimensión, se puede apreciar que la ruralidad estaría muy ligada a la distribución de los cuadernos de trabajo, pues el difícil acceso complejiza la llegada de dichos materiales a la escuela. Con ello, afecta el uso de estos por parte de los estudiantes. La presencia de la lengua originaria constituye un aspecto favorable, pues, como se señala en los resultados, esta se encuentra fuertemente presente en estas zonas, y ofrece, así, condiciones favorables para el desarrollo

de la lengua originaria, principalmente en su transmisión de abuelos a padres, y de estos a sus hijos. Las actividades económicas que se desarrollan en las zonas visitadas estarían fuertemente vinculadas con el diseño de los cuadernos de trabajo, pues estos fueron elaborados sobre la base del calendario comunal, y refieren a aquellas actividades conocidas por los estudiantes como son la agricultura, la ganadería, la caza, entre otras.

Asimismo, la pobreza monetaria estaría ligada a la migración del campo a la ciudad, en donde se corre el riesgo de la falta de continuidad del modelo de fortalecimiento cultural y lingüístico que se desarrolla en las escuelas EIB. Además, es evidente que la secundaria EIB no está muy presente en la zona urbana. Por otro lado, el nivel de analfabetismo y los pocos años de escolaridad que caracterizan a un buen porcentaje de pobladores de las zonas visitadas podría estar vinculado al hecho de que los padres de familia no puedan acompañar a sus hijos en el aprendizaje de la escritura en la lengua originaria, que es un requisito para poder usar los cuadernos de trabajo.

Con respecto a lo anterior, la EIB puede y debe trabajar en (a) la sensibilización, (b) la revaloración de las culturas originarias y (c) la formación de valores orientados a construir una ciudadanía intercultural y democrática. Sin embargo, sus avances serán limitados si las condiciones estructurales de la sociedad peruana que alimentan tales valoraciones no experimentan cambios sustanciales. Es importante resaltar este punto, pues la EIB, a diferencia de otros modelos de atención, se enfrenta con variables de contexto que complejizan y dificultan de manera particular su desarrollo y su apropiación por parte de la población beneficiaria.

5.2 Las Condiciones Formales: Identificación, Distribución y Evaluación

La identificación de las II.EE. EIB es un proceso que ayuda a gestionar la distribución de materiales que se distribuyen en las II.EE. Así, previamente a la distribución de materiales, debe realizarse el cálculo de las cantidades que deben ser producidas y repartidas. Para ello, se necesita el padrón de II.EE. EIB. Los datos se toman del Registro Nacional de Instituciones Educativas EIB y del reporte del Censo Escolar, aunque la identificación de las II.EE. EIB es anterior a la estimación de estudiantes matriculados por nivel y grado. Sin embargo, existe una brecha temporal de dos años que repercute en la suficiencia del material entregado en las II.EE.

Las II.EE. que reciban los cuadernos deben ser, idealmente, de escenarios sociolingüísticos 1 o 2, en los cuales los estudiantes tienen la lengua originaria como lengua materna. A juzgar por la declaración de los docentes encuestados, cerca de la mitad de aquellas no serían de escenarios 1 o 2, sino que pertenecerían a los escenarios 3 o 4, en los que la lengua originaria no es la lengua materna, sino la segunda lengua, o no es hablada por los niños y las niñas. El caso más claro al respecto es Puno, específicamente, la red Curva Alegre, en la provincia de Sandia, que reúne a 16 de las II.EE. de la muestra. Todos los docentes visitados señalaron que las II.EE. eran de escenarios 3 o 4 (opinión compartida por los ASPI), y se encontró que, en solo una de estas II.EE., se utilizaron los cuadernos de trabajo.

Dado que el comité especial desempeña una función importante en la identificación de las II.EE. EIB, lo cual permite realizar los procesos de gestión en cada región, es preciso crear mecanismos que aseguren el uso de criterios estándar para realizar el proceso de identificación de las escuelas EIB a nivel nacional, así como un mecanismo de monitoreo y de control de calidad que reduzca el grado de discrecionalidad en este proceso. Considerando lo expuesto, la distribución de cuadernos de trabajo se realizará a aquellas II.EE. que cumplan con las características formales necesarias para recibirlos. Si el proceso de identificación no es el adecuado, los cuadernos llegarán a II.EE. donde no resultarán pertinentes.

Al respecto, se proponen dos premisas. La primera consiste en que los materiales lleguen a la escuela a tiempo y en cantidad suficiente. En este caso, si se toma las 45 II.EE. ubicadas en las cuatro redes consideradas en el estudio y que reciben SPI, se encuentra que, de acuerdo con lo declarado por los docentes, los cuadernos llegaron a cerca de dos tercios de las instituciones educativas. La cantidad es menor cuando se consideran otros filtros como el tiempo de llegada y la suficiencia de la cantidad de materiales que arribaron. En efecto, solo en el 22% (10 de 45) de II.EE. se cumplen las condiciones esperadas en el proceso de distribución, es decir, que los cuadernos lleguen a tiempo y en la cantidad necesaria.

Si los materiales no llegan, no es posible utilizarlos. Si llegan tarde, su rol potencial en el proceso pedagógico se restringirá a los meses en los que se encuentra en la escuela. Si llegan en cantidad insuficiente, los cuadernos, pensados originalmente para ser desarrollados en condiciones en las que cada estudiante cuenta con un ejemplar, serán probablemente usados en grupo o simplemente guardados y no utilizados. En la Figura 6, se resume lo hallado en cuanto a las condiciones formales para el uso vinculadas con la distribución.

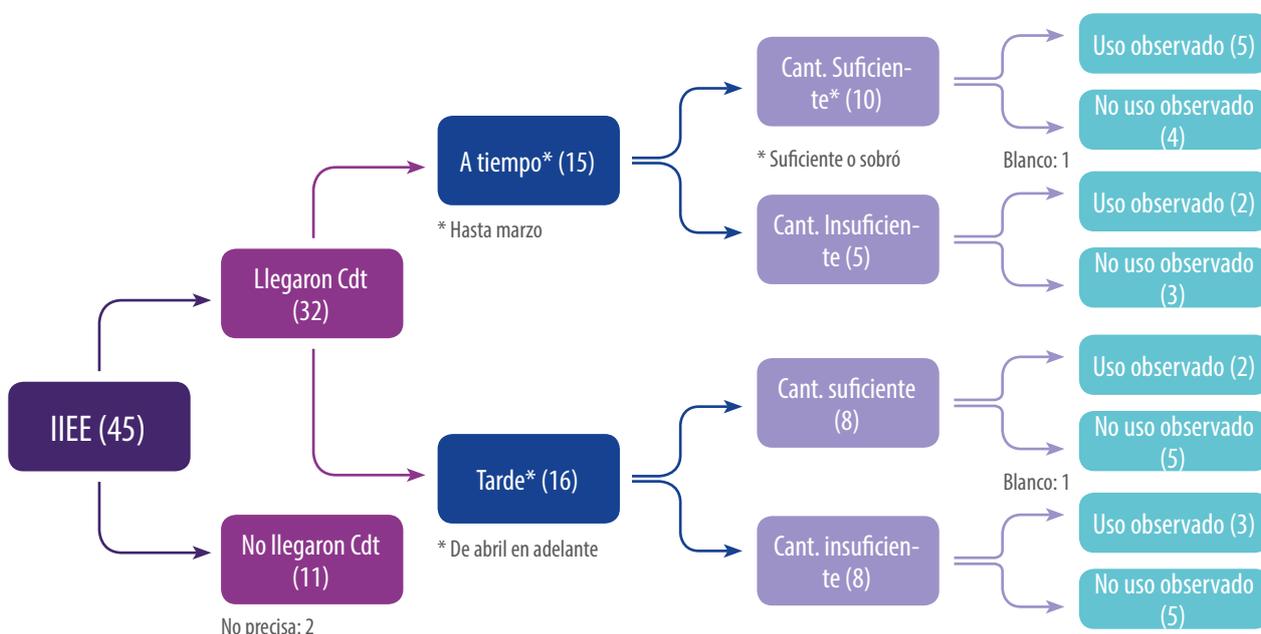


Figura 6. Condiciones formales para el uso vinculadas con la distribución. Se señalan las condiciones formales vinculadas con la distribución de los cuadernos de trabajo y que favorecen el uso de estos materiales. Total de uso observado considerando todos los casos (17); total de no uso observado (27), y total de escuelas no observadas (1). Cdt. equivale a ‘cuadernos de trabajo’.

Tomando como total las 45 II.EE. de las cuatro regiones visitadas, solo en 32 se observó que llegaron los cuadernos de trabajo. Entre estas, solo en 15 se confirmó que los cuadernos de trabajo llegaron a tiempo (es decir, hasta marzo). Asimismo, solo en 10 se verificó que la cantidad de cuadernos de trabajo era suficiente para la cantidad de estudiantes. Finalmente, solo en cinco se observó el uso efectivo de los cuadernos de trabajo.

A lo anterior se suma un segundo procedimiento: la evaluación del dominio de la lengua originaria por parte del docente, que tiene especial relevancia entre los factores que favorecen el uso de los cuadernos de trabajo. Si el docente habla la lengua, pero tiene dificultades para leer y escribir en ella, será poco probable que utilice los cuadernos. Al respecto, se comprobó que el 68% (36 de 53) de docentes presenta mayor dominio oral que escrito, igual o superior al nivel intermedio, y que solo el 45% (24 de 53) alcanzó estos niveles en el dominio escrito de

la lengua originaria. En los demás casos, es admisible esperar que los docentes no utilicen los cuadernos de trabajo o que los utilicen aprovechando de forma bastante limitada su potencial pedagógico en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La instancia encargada de evaluar es el mismo comité especial conformado por la UGEL para el proceso de identificación. Nuevamente, es preciso preguntarse qué mecanismos existen para asegurar evaluaciones con el menor sesgo y con criterios comunes que puedan ser verificados.

En la Figura 7, se muestra que en 25 de las 45 II.EE. visitadas se confirma que el escenario de la IE corresponde al escenario 1 o 2, en el cual los estudiantes hablan la LO como primera lengua. De este conjunto, solo en 11 casos el docente es bilingüe, es decir, tiene dominio intermedio o avanzado de la lengua originaria; y en seis casos, el docente se siente preparado para utilizar los cuadernos, lo que implica que fue adecuadamente capacitado. Finalmente, se observó que solo en cuatro II.EE. se utilizó el cuaderno por lo menos en una de las sesiones observadas. En la Figura 7, se aprecia la situación de estas tres condiciones vinculadas con el uso de los cuadernos de trabajo.

5.3 Posibles Incentivos Perversos: el Bono por Escuela EIB y por Docente Bilingüe

Los procesos de identificación de las II.EE. EIB y de evaluación de docentes en el dominio de la lengua originaria son especialmente importantes, porque, adicionalmente, están asociados con incentivos monetarios⁴³. Actualmente, un docente que enseña en una escuela considerada EIB recibe S/50 más en su haber mensual, y S/100 más si es, además, un docente bilingüe acreditado en la lengua de los estudiantes. Aquel incentivo resulta valioso para impulsar la EIB, pues busca motivar a los docentes que se desempeñan en estos contextos y atraer a docentes con buenos puntajes en los exámenes de nombramiento, entre otros aspectos. No obstante, también puede traer consigo un conjunto de riesgos.

⁴³ En el Decreto Supremo N° 014-2014-EF, se estableció la vigencia, características, criterios y montos de las asignaciones por tipo y ubicación de institución educativa. Así se precisó en la Resolución Ministerial N°069-2016-MINEDU (2016).

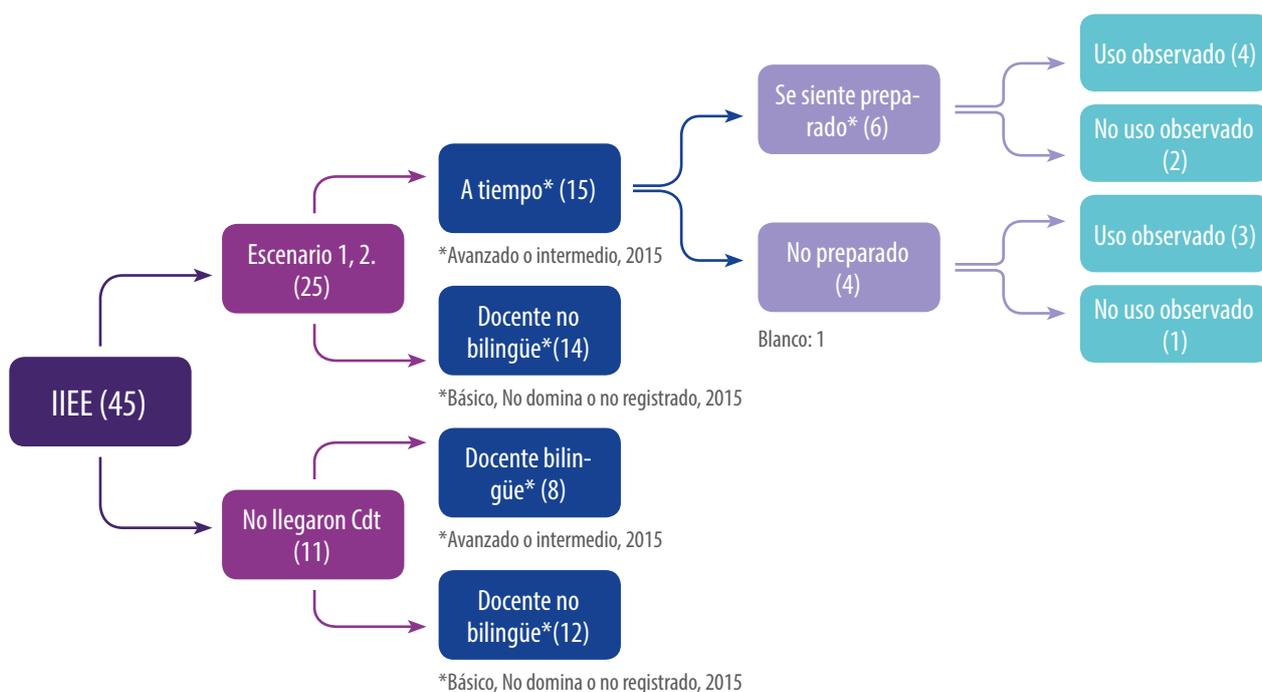


Figura 7. Condiciones formales para el uso. Se presentan tres condiciones básicas que favorecen el uso de los cuadernos de trabajo: (a) escenario lingüístico que determina el dominio de la LO por parte de los estudiantes; (b) dominio de la LO por parte de los docentes; y (c) nivel de preparación que posee el docente con respecto al uso de dichos materiales. Total de uso observado considerando todos los casos (17); total de no uso observado (27), y total de escuelas no observadas (1).

Si el proceso de identificación de II.EE. EIB y de evaluación del dominio de la LO se concentra en la escala local, es decir, en la UGEL, y no cuenta con mecanismos de control de calidad que aseguren la objetividad y neutralidad en su desarrollo, es posible que existan casos en los que se conformen redes clientelares y de microcorrupción a escala local. Estas pueden identificar como II.EE. EIB a instituciones que no lo son y a certificar como bilingües a docentes que no hablan ni escriben la lengua originaria de sus estudiantes.

5.4 Las Condiciones Internas: el Horario de Clases y la Planificación Curricular

Se había mencionado que coexisten condiciones internas que se producen en paralelo al empleo de los cuadernos de trabajo. Para este caso, se consideran dos condiciones inherentes a la formación docente que revierten en su práctica: (a) el horario y el uso de la LO, y (b) la programación y planificación del uso de los cuadernos de trabajo.

En relación con el horario escolar para el desarrollo de la L1 y L2, se constató que solo el 89% (39 de 44) de docentes contaban con dicho horario (ver Apéndice A). De aquellos, solo el 38% (15 de 39) realizó la sesión de clase en lengua originaria según el horario establecido. Además, en nueve de las 15 sesiones que se desarrollaron en lengua originaria, se usaron los cuadernos de trabajo en por lo menos una sesión observada (ver Figura 8).

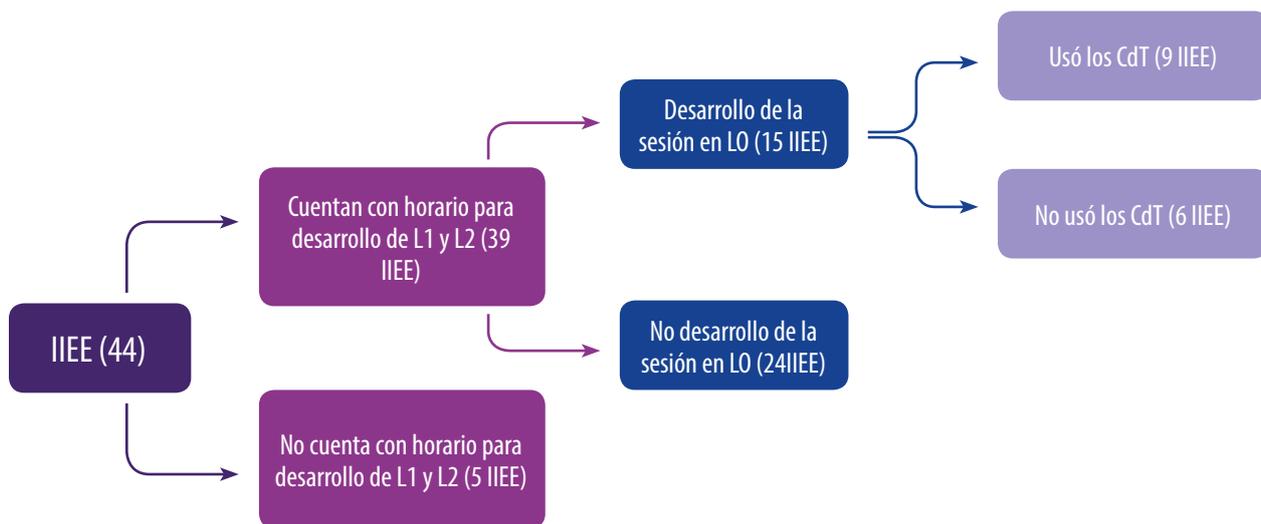


Figura 8. Implementación de clases según horario. Se muestra una segunda condición interna que favorece (aunque no de manera determinante) el uso de los cuadernos de trabajo en lenguas originarias. Dicha condición se refiere a la elaboración del horario de clases que promueva el desarrollo de la L1 y L2 como parte del desarrollo de las clases.

Con respecto a la planificación de la clase, el 70% (37 de 53) de II.EE. contaron con la programación de la clase. De aquel conjunto, solo el 22% (ocho) de docentes incluyó el uso de los cuadernos de trabajo. Sin embargo, las II.EE. que cumplieron con estas condiciones sí emplearon los cuadernos de trabajo en el aula (ver Figura 9).

En referencia a lo anterior, la existencia de un horario de clases y de la planificación curricular favorece el uso de los cuadernos de trabajo. La vinculación entre estas dos condiciones es importante. Si no se cuenta con un horario de clases que asegure el desarrollo de la lengua originaria y del castellano, es probable que disminuyan las posibilidades de que el docente desarrolle sus clases considerando el desarrollo de la lengua originaria, ya sea de Comunicación, Matemática u otra área.

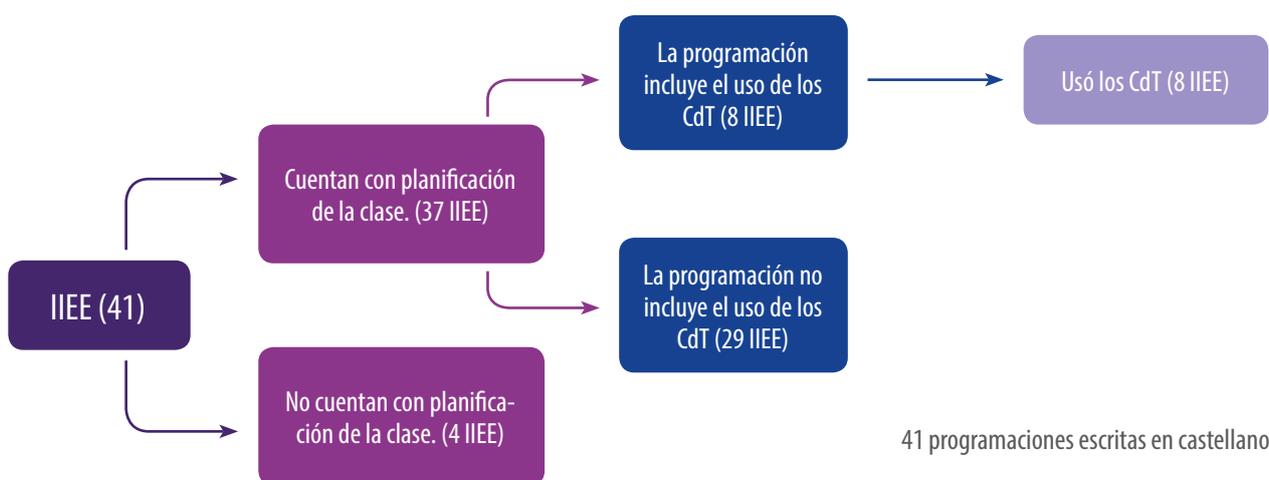


Figura 9. La planificación de la clase: condición interna para el uso del cuaderno de trabajo. Se muestra la planificación de clase que señala el propósito de uso de los cuadernos de trabajo como una condición interna que favorece, aunque no de manera determinante, el uso de estos materiales en el aula.

La condición anterior (el horario de clases para L1 y L2), a su vez, está fuertemente vinculado con el dominio de la lengua originaria que tenga el docente y con sus percepciones sobre la EIB. En el caso de los docentes que no dominan la lengua originaria, será poco probable que organicen un horario de clases que contemple el desarrollo de la L1 y la L2 y, terminarán por centrar su práctica pedagógica únicamente en el desarrollo del castellano. En consecuencia, los cuadernos de trabajo no se emplearán en el aula.

Asimismo, la planificación de la sesión de clase está ligada, también, al dominio de la lengua originaria del docente. Nuevamente, si este no tiene dominio de la lengua originaria, es muy probable que planifique sus sesiones sin considerar el uso de los cuadernos de trabajo. Esta omisión provocará que dichos materiales no se usen.

Como se aprecia, el dominio de la lengua originaria, el horario de clases y la planificación curricular están vinculados, y representan condiciones que, de ser positivas, favorecerán el uso de los cuadernos de trabajo.

5.5 Uso Reducido de los Cuadernos de Trabajo

Luego de analizar el conjunto de condiciones externas, internas y formales que se espera se cumplan para favorecer el uso de los cuadernos de trabajo, se analizó el uso que realizó el docente en relación con estos materiales tanto en la planificación de la clase como en el transcurso de esta.

Al respecto, los resultados reportaron bajas frecuencias en el uso de los cuadernos de trabajo. Para el caso de las programaciones de la sesión de clase, las referencias al uso de estos materiales fueron muy superficiales y poco descriptivas, pues en muchos casos solo se mencionaban como recurso que se debía usar en algún momento de la sesión o, en el mejor de los casos, por lo menos se explicitaba las páginas a desarrollar. Sin embargo, no se señaló de qué manera serían empleados los cuadernos de trabajo (ver Apéndice 3 y Apéndice 4).

Similar situación se encontró durante la observación de clase. El uso fue superficial y primó su utilización en las actividades entre el inicio y el cierre de la clase; es decir, en aquellas en las que se promueven y desarrollan los aprendizajes con mayor profundidad. Empero, en muchos casos, el uso de los cuadernos de trabajo quedaba restringido al tiempo que quedase disponible al final de la clase. Aquello se debió principalmente, como puede observarse en las programaciones, a la ausencia de la dosificación y planificación del tiempo que debía ser empleado para realizar las actividades propuestas. En estos casos, el docente indicaba realizar las actividades del cuaderno de trabajo, iniciadas en clase, como tarea domiciliaria.

Los resultados muestran que la generación de condiciones (externas, internas y formales) fue reducida. Para los casos en los que sí pudieron cumplirse algunas o todas esas condiciones, se observó que el uso de los cuadernos de trabajo no se aproximaba a lo esperado, tal como se señaló en la sección de resultados. Frente a ello, surgen dos premisas: (a) la importancia de generar las condiciones necesarias que fomenten el uso, y (b) la necesidad de brindar el soporte pedagógico pertinente que ayude a optimizar el uso de los cuadernos de trabajo en la línea desde la que se diseñaron.

Los resultados muestran que no bastará con generar las condiciones básicas y necesarias para fomentar el uso adecuado de los cuadernos de trabajo. Con dichas condiciones, puede lograrse que el docente use estos materiales. No obstante, queda pendiente descubrir qué concepciones del docente tendrían que deconstruirse y reconstruirse para generar la reflexión

sobre la práctica docente, de manera tal que, por ejemplo, el docente valide la posibilidad de incluir y usar de los materiales educativos en general, y en especial, de los cuadernos de trabajo de manera pertinente y acorde con lo esperado. Dicha deconstrucción, según algunos autores como Chirinos, Rondón y Padrón (2011):

(...) constituye una invitación a una indagación crítica sobre su práctica educativa, es el cambio de lo tradicionalmente usual a lo nuevo, lo novedoso. De allí su interés de desmontar su práctica educativa para comprender y reflexionar sobre su acción durante su labor docente, y promover la enseñanza de manera radicalmente diferente. (p. 105).

Capítulo 6

RECOMENDACIONES



Las siguientes recomendaciones se desglosan de los resultados del estudio y tienen la finalidad de aportar sugerencias para la toma de decisiones de manera pertinente. Las recomendaciones están agrupadas de acuerdo con la dimensión a la que hacen referencia y aluden a los distintos equipos involucrados en la toma de decisiones. Deben ser leídas paralelamente al informe preliminar del citado estudio.

6.1 Medidas según las dimensiones

Actualizar la Normativa de la RM 630-2013-ED para la Identificación de las II.EE. EIB. Se recomienda actualizar la norma técnica denominada Procedimientos para el Registro de Instituciones Educativas de Educación Intercultural Bilingüe, de Educación Intercultural y de Docentes Bilingües en Lenguas Originarias (Resolución Ministerial N° 0630-2013-ED, 2013). Dicha actualización deberá esclarecer los procedimientos que se deben seguir para identificar a las II.EE. EIB que conformarán el padrón actualizado, además, de las etapas en las que debe realizarse la actualización del padrón.

Esto responde a la necesidad de actualizar el padrón vigente creado hace cuatro años. Adicionalmente, deberían incluirse los procedimientos para atender las demandas de identificación que reclaman algunas II.EE. Asimismo, la actualización del padrón demanda la elaboración de protocolos e instrumentos que puedan emplearse para identificar a las II.EE. EIB y para definir el modelo de atención que estas requieren.

Actualizar la Normativa de la RM 630-2013-ED para la Evaluación y Certificación del Dominio de la Lengua Originaria por Parte del Docente. Se recomienda elaborar el protocolo para la evaluación del dominio de la lengua originaria por parte de los docentes. Este deberá establecer cómo se conformarán los comités especiales encargados de la evaluación, quiénes serán los responsables de dicho proceso (por instancia y por actor) y cuáles serán sus funciones en este. Asimismo, es recomendable incluir información con respecto a las etapas de la evaluación y a las orientaciones que contribuyan a garantizar el éxito de la convocatoria y la participación en la evaluación del dominio de la lengua originaria.

UGEL y DRE Lideran el Proceso de Identificación. Se recomienda conformar equipos de trabajo dentro de cada DRE o GRE y UGEL que lideren los procesos de identificación de las II.EE. EIB y de la evaluación del dominio de la lengua originaria por parte de los docentes. Esto optimizará el proceso de gestión de recursos para atender las demandas de las II.EE. También, debe incorporarse un equipo de monitoreo en el Minedu, la DRE y la UGEL que garantice el cumplimiento de lo establecido en la norma técnica.

Mejorar los Procesos de Gestión Descentralizada. Para mejorar los procesos de gestión descentralizada, son necesarias dos acciones básicas: (a) formular lineamientos que articulen y organicen las funciones que debe asumir cada instancia educativa (nacional regional y local); y (b) plantear talleres de fortalecimiento de capacidades técnicas dirigidas a los especialistas de las DRE y UGEL para que puedan ejercer la gestión educativa descentralizada en las regiones. Dichas capacitaciones deberían apuntar a la planificación presupuestal, el uso de la información para la gestión, la gestión de los procesos a nivel de DRE y UGEL, entre otros fines.

Además de la articulación entre las instancias educativas, debe procurarse, también, la articulación entre las direcciones del Ministerio de Educación que se ocupan o están involucradas en las acciones de distribución y uso pedagógico de los materiales educativos.

Comunicación Directa entre Minedu e IE. Se recomienda desarrollar mecanismos de comunicación directa entre la población beneficiaria (específicamente de las II.EE.) y el Minedu. Esta acción no eximiría a las DRE o GRE ni a la UGEL del cumplimiento de sus responsabilidades para garantizar que las II.EE. EIB reúnan las características estipuladas en la RM 630-2013-ED; pero sí contribuiría a dinamizar y recoger directamente las percepciones de los usuarios o conocer información que alertara sobre alguna irregularidad o inconformidad respecto de (a) la pertinencia del modelo de atención recibido en la IE, (b) la información relacionada con la distribución de materiales a la IE, o (c) el cumplimiento de los procesos normados para caracterizar a la IE. Esto favorecerá la articulación de acciones de mejora desde el sector con las UGEL y DRE o GRE correspondientes.

Priorizar el Dominio de la Lengua Originaria para la Enseñanza. Se sabe que, en algunos casos, las instancias educativas locales tienen que recurrir a la contratación de docentes que carecen del dominio adecuado de la lengua originaria para poder iniciar el año escolar. Asimismo, se conoce también la importancia del aprendizaje de la lectoescritura desde los primeros años de la escolaridad. Por ese motivo, se recomienda designar a los docentes de la IE que tengan el mayor dominio oral y escrito de la lengua originaria para la enseñanza en los primeros grados (primer y segundo grado de primaria). Con ello, se procura sentar las bases del aprendizaje de la lengua originaria para seguir aprendiendo.

Se recomienda identificar al docente de la escuela con mayor dominio de la lengua originaria para que organice talleres con sus colegas que no la dominen. La designación del docente estaría supeditada a los resultados de la evaluación a cargo del Minedu. Dicha medida demandaría la implementación de un bono adicional para el docente que desarrolle esta función. Además, en las escuelas cuyo número de estudiantes permita agruparlos en un salón, se podría implementar la propuesta de realizar la polidocencia en lengua originaria, con lo cual se favorecería el uso de esta a nivel de la institución educativa.

Validar los Cuadernos de Trabajo. Considerando que los cuadernos de trabajo constituyen una estrategia para impulsar el desarrollo de la EIB y para fomentar el aprendizaje en las II.EE. EIB, es necesario validar los materiales en lengua originaria. En ese sentido, se recomiendan dos acciones puntuales: la primera consiste en solicitar al Observatorio Nacional de Textos Escolares⁴⁴ (Obnate) la asistencia técnica para construir los criterios pedagógicos de los cuadernos de trabajo en lengua originaria. Con ello, podría evaluarse si dichos materiales cumplen los estándares de

⁴⁴ El Observatorio Nacional de Textos Escolares (Obnate) es el Sistema Aplicativo del Observatorio Nacional de Textos Escolares, a cargo del Ministerio de Educación, creado por la Ley N° 29839, cuya finalidad es alcanzar información a la comunidad educativa relativa a los textos escolares. El Obnate ofrece los criterios pedagógicos e indicadores de calidad que los textos escolares deben tener (Minedu, 2013d).

calidad necesarios para atender las necesidades de aprendizaje de los estudiantes según su modelo de atención EIB.

La segunda recomendación consiste en evaluar en qué medida los cuadernos de trabajo deben ser modificados o reajustados para cumplir con las demandas de aprendizaje de los usuarios. Para ello, se sugiere recoger las opiniones y percepciones de los docentes, acompañantes pedagógicos, especialistas EIB y estudiantes de las II.EE. EIB para evaluarlas.

Se recomienda que, en cada visita de acompañamiento, se rescaten, registren y evidencien las buenas prácticas sobre el uso de los cuadernos que identifiquen los ASPI. Aquellas experiencias podrían ser replicadas en otras II.EE. y contribuirán a mejorar los materiales.

UGEL y DRE Fomentan el Uso de los Cuadernos de Trabajo. La producción y distribución de cuadernos de trabajo debe acompañarse de planes y estrategias de fomento y monitoreo del uso de estos. Es importante que las UGEL exhorten a los directores de las II.EE. bajo su jurisdicción a promover el uso pedagógico de estos materiales y los demás recursos educativos distribuidos por el Minedu dentro de sus II.EE. Asimismo, considerando la estrategia de soporte pedagógico intercultural que se implementa en algunas II.EE., se recomienda monitorear el uso de los cuadernos de trabajo a través de informes mensuales presentados por los ASPI a partir de fichas de cotejo que puedan completar durante la observación de clases.

Elaborar Guías Metodológicas. Se recomienda elaborar una guía metodológica que oriente el trabajo pedagógico del docente en cuanto al uso de los cuadernos de trabajo. Además, es importante que este insumo contenga la información necesaria para conocer qué características tienen estos materiales, cómo están estructurados, qué metodología de trabajo presentan (con incidencia en las aulas multigrado), cómo y cuándo se espera que se desarrollen las unidades, ejemplos de uso en la planificación curricular, en la sesión de clase, entre otros.

Adicionalmente, se recomienda elaborar y distribuir un tutorial, en versión virtual, que incluya las orientaciones correspondientes a la guía metodológica. Este material, junto con la guía metodológica y los cuadernos de trabajo de muestra para el docente, debería ser entregado a las II.EE. en las que se distribuyen los cuadernos de trabajo en lengua originaria.

Elaborar Módulos de Capacitación. Se recomienda elaborar y difundir folletos de capacitación que contengan la información consensuada desde la DEIB en torno al uso de los cuadernos de trabajo. Dichos folletos deben elaborarse sobre la base de la guía metodológica del cuaderno de trabajo antes mencionada. Esta medida busca garantizar que todos los involucrados en el uso de los materiales educativos, llámese especialistas EIB de las DRE y UGEL, acompañantes pedagógicos y docentes, accedan a la información difundida en las capacitaciones realizadas por los especialistas del Minedu.

Asimismo, se recomienda trabajar articuladamente entre los acompañantes de soporte pedagógico y los especialistas EIB de la UGEL en talleres que incluyan las maneras de introducir el uso de los cuadernos de trabajo en la sesión de clase y en la planificación.

Brindar Capacitación Virtual. Se recomienda emplear la plataforma de Perú Educa para difundir los aspectos metodológicos relativos al uso pedagógico de los cuadernos de trabajo. En este espacio, se podría emplear los videos tutoriales antes mencionados.

Elaborar Materiales Adicionales de Consulta. Adicionalmente a la elaboración de los cuadernos de trabajo, se recomienda elaborar libros de texto que sirvan de apoyo a la labor docente. Es necesario considerar que los docentes no disponen de muchos recursos educativos escritos en lengua originaria que puedan emplear en su práctica pedagógica. Dichos textos escolares tendrían que articularse a lo propuesto en los cuadernos de trabajo.

Minedu Fortalece el Desarrollo de las Competencias Lingüísticas de los Docentes. Se recomienda implementar una estrategia de desarrollo de competencias lingüísticas basada en material autoinstructivo para lograr docentes bilingües coordinados⁴⁵. Este material estaría dirigido, principalmente, a los docentes que laboran en las I.I.EE. EIB, y promovería el uso del alfabeto oficial de las lenguas originarias reconocidas hasta el momento.

Podría establecerse una alianza con el Ministerio de Cultura con la finalidad de reforzar las condiciones para la implementación de la EIB en las regiones⁴⁶, especialmente en aquellas en las que se hablan las lenguas originarias que se están impulsando en los talleres emprendidos por el Ministerio de Cultura en el 2015. La articulación entre ministerios favorecería el aprendizaje y el desarrollo del dominio escrito de la LO, y mejoraría la práctica docente.

Minedu Impulsa la Carrera de EIB. Con la finalidad de cerrar paulatinamente la brecha de docentes con formación inicial EIB, se recomienda fomentar la creación de centros de educación superior para el desarrollo de la carrera de EIB. Estas deben tener, principalmente, sucursales en las zonas más alejadas del país en donde existan jóvenes que hablan alguna lengua originaria.

Asimismo, se recomienda promover incentivos económicos para evitar la deserción de los estudiantes que se estén formando para ser docentes de EIB. Por eso, es importante dinamizar las campañas informativas sobre los requisitos para acceder a Beca 18, y, además, facilitar los trámites de postulación para los candidatos, especialmente, para los que se encuentran en las zonas más alejadas del país.

Se recomienda, también, garantizar la calidad de la educación impartida en los centros de educación superior que ofrecen la especialidad de EIB. Para cumplir esta medida, deben realizarse acciones de sensibilización sobre la necesidad de fortalecer la carrera EIB. Es necesario, además, trabajar arduamente, en las zonas andinas, amazónicas y en todo el país, impulsando la revalorización de la educación intercultural bilingüe. Para este fin, se recomienda emplear el espacio de difusión La escuela del aire⁴⁷, dado que las sedes de sus emisoras se ubican en aquellas zonas en las que se necesita impulsar la valorización y la apuesta por la carrera EIB.

Minedu Mejora la Formación en Servicio del Docente. Es indispensable elevar el presupuesto destinado a la formación en servicio. El Estado debe promover talleres de aprendizaje de la lengua originaria para aquellos docentes que necesitan adquirir un grado de dominio aceptable respecto de la lengua originaria de los estudiantes a los que atienden. Asimismo, la formación en servicio debe propugnar la capacitación docente en materia de la propuesta y enfoque pedagógico de la EIB.

⁴⁵ El bilingüe coordinado es, según Weinreich (1953), citado en Signoret (2003), el sujeto que desarrolló dos sistemas lingüísticos paralelos y que habla las dos lenguas como si fuera una persona monolingüe única en cada lengua, y sin realizar mezclas entre ambas.

⁴⁶ El Ministerio de Cultura, a través de la Dirección de Lenguas Indígenas y del Museo Nacional de la Cultura, promovió, en el año 2015, el desarrollo de talleres para aprender awajún en 16 sesiones de clases teóricas y prácticas (Ministerio de Cultura, 2016).

⁴⁷ La Escuela del Aire (LEA) es el programa radial del Ministerio de Educación destinado a promover la EIB con la participación de 65 equipos de producción distribuidos en todo el país.

Optimizar la Labor de Acompañamiento Pedagógico. Se recomienda que el plan de acompañamiento pedagógico contemple metas distintas para cada etapa del acompañamiento, es decir, (a) que se establezcan metas para el período inicial en el que se realice la inducción al docente, (b) que se identifiquen las necesidades de acompañamiento, y (c) que se establezca la ruta o mapa de progreso esperado para los docentes acompañados.

Esta etapa debería lograr la sensibilización del docente frente al acompañamiento, de manera que se parta de un clima adecuado para las áreas que necesitan soporte pedagógico. Sin una adecuada sensibilización sobre la labor de acompañamiento y el trabajo que demanda la EIB, los docentes ofrecerán resistencia al acompañamiento y perjudicarán la implementación de la EIB.

Sensibilizar a la Población en el Reconocimiento y Valoración de la Cultura y la Lengua Originaria. Se recomienda que tanto los acompañantes como los especialistas EIB trabajen en la sensibilización de la EIB en la región Junín. Es pertinente (a) plantear estrategias de identificación con la cultura; (b) recuperar la memoria del pueblo ashaninka, y (c) aprender a enfrentar cualquier tipo de discriminación a través del fortalecimiento de su cultura. Si los miembros de la comunidad no valoran su cultura, se pone en riesgo la implementación de la EIB.

REFERENCIAS

- Albó, X. (2008). *Movimientos y poder indígena en Bolivia, Ecuador y Perú*. La Paz, Bolivia: Centro de Investigación y Promoción del Campesinado. Recuperado de http://escuelapnud.org/biblioteca/pmb/opac_css/doc_num.php?explnum_id=541
- Askerud, P. (2002). *A framework for The Development of National Policies for the Provision of Learning Materials*. París, Francia: UNESCO.
- Ávila, H. (2006). *Introducción a la metodología de la investigación*. Recuperado de <https://books.google.com.pe/books?id=r93TK4EykfUC&pg=PA89&dq=muestra+intencional&hl=es-419&sa=X&ved=0ahUKEwjJ75p4bUAhXCG5AKHdXTBcsQ6AEIMDAC#v=onepage&q=muestra%20intencional&f=false>
- Ballón, F., y Miguel, E. (2015). Política de la supervivencia: Las organizaciones de los pueblos indígenas de la Amazonía peruana. *Apuntes: Revista de Ciencias Sociales*, 0(20), 105-119.
- Benavides, M., Díaz, J., y Villarán, V. (2009). Presupuesto evaluado: materiales educativos. Informe final. Recuperado de https://www.mef.gob.pe/contenidos/presu_public/ppr/eval_indep/2009_materiales_educativos.pdf
- Bermúdez, J., Fandiño, Y. (s/f). *El fenómeno bilingüe: perspectivas y tendencias en bilingüismo*. Recuperado de <http://revistas.lasalle.edu.co/index.php/ls/article/viewFile/1982/1848>
- Candau, V. (1987). *La Didáctica en cuestión. Investigación y enseñanza*. Madrid, España: NARCEA.
- Castro, J., y Rolleston, C. (2015). *Explaining the Urban-Rural Gap in Cognitive Achievement in Peru: The role of Early Childhood Environments and School Influences*. Recuperado de <http://www.younglives.org.uk/content/explaining-urban-rural-gap-cognitive-achievement-peru>
- Chadwick, C. B. (1999). *El Uso de los Principios de Diseño de Enseñanza-Aprendizaje en la Preparación de Textos Escolares*. Recuperado de <http://reduc.cl/reduc.chad.pdf>
- Chirinos, N., Rondón, E., y Padrón, E. (2011). Deconstrucción de la práctica docente en la formación del Ingeniero. *Opción*, mayo-agosto, 102-111.
- Creswell, J., y V. Plano (2011). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Davis-Kean, P. (2005). The Influence of Parent Education and Family Income on Child Achievement: The Indirect Role of Parental Expectations and the Home Environment. *Journal of Family Psychology*, 19(2), 294-304. <http://doi.org/10.1037/0893-3200.19.2.294>
- Defensoría del Pueblo. (2011). *Aportes para una Política Nacional de Educación Intercultural Bilingüe a favor de los pueblos indígenas del Perú*. Serie de Informe Defensoriales. Informe N° 152. Recuperado de http://www.drelp.gob.pe/DIGEIBIRA/COMUNICADOS/ID152EBI_JUL2011.pdf

- Díaz, J. (2001). *El proceso de toma de decisiones en la programación de la educación física en las etapas obligatorias de educación. Una aportación a la formación del profesorado* (Tesis doctoral), Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona, España.
- Díaz, V. (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. *Laurus Revista de Educación*, 12(ext.), 88-103.
- Eguren, M., Gonzales, N., y De Belaunde, C. (2012). Articulando recursos: mejorando el desempeño docente y la comprensión lectora a través de una intervención centrada en el uso de materiales educativos. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(3), 65-80.
- Eguren, M., De Belaunde, C., y González, N. (2013). Capacitación docente, uso de materiales educativos y aprendizajes: los modelos de dotación de material educativo en el Perú. *Apuntes*, 40(72), 57-83.
- Fanjiang, G., y Kleinman, R. E. (2007). Nutrition and performance in children. *Current Opinion in Clinical Nutrition and Metabolic Care*, 10(3), 342-347. <http://doi.org/10.1097/MCO.0b013e3280523a9e>
- Instituto Nacional de Estadística e Informática [INEI]. (2008). *Censo Nacional de Población y Vivienda 2007*. Recuperado de <http://censos.inei.gob.pe/cpv2007/tabulados/#>
- Instituto Nacional de Estadística e Informática [INEI]. (2013a). *Censo de infraestructura educativa 2013*. Recuperado de http://inei.inei.gob.pe/microdatos/Consulta_por_Encuesta.asp
- Instituto Nacional de Estadística e Informática [INEI]. (2013b). *Mapa de Pobreza Provincial y Distrital 2013*. Recuperado de https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1261/Libro.pdf
- Instituto Nacional de Estadística e Informática [INEI]. (2014a). *Encuesta Nacional de Hogares (ENAHO) 2014*. Recuperado de <http://escale.minedu.gob.pe/ueetendencias20002015>
- Instituto Nacional de Estadística e Informática [INEI]. (2014b). *Encuesta Demográfica y Salud Familiar*. Recuperado de https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1151/
- Instituto Nacional de Estadística e Informática [INEI]. (2010). Sistema de información regional para la toma de decisiones. Recuperado de <http://webinei.inei.gob.pe:8080/SIRTOD/inicio.html#app=8d5c&d4a2-selectedIndex=1&d9ef-selectedIndex=0>
- Lebrun, J., Moresoli, C., y Hasni, A. (2012). Funciones de los textos escolares: un análisis comparativo del contexto de Quebec y Ontario. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa* 2012, 5 (3), 81-97. Recuperado de <https://revistas.uam.es/index.php/riee/article/view/4284/4609>
- Lee, J.-S., y Bowen, N. K. (2006). Parent Involvement, Cultural Capital, and the Achievement Gap Among Elementary School Children. *American Educational Research Journal*, 43(2), 193-218. <http://doi.org/10.3102/00028312043002193>
- Martínez, R., y Fernández, A. (2006). *Desnutrición infantil en América Latina y el Caribe*. CEPAL y UNICEF. Recuperado de [http://www.unicef.org/lac/Desafiosnutricion\(13\).pdf](http://www.unicef.org/lac/Desafiosnutricion(13).pdf)

- Méndez, J. (2001). El papel de los materiales curriculares en la intervención educativa. *XXI, Revista de Educación*, 3, 221-229.
- Ministerio de Cultura. (s.f.). Base de datos de pueblos indígenas u originarios [Base de datos]. Recuperado de <http://bdpi.cultura.gob.pe/>
- Ministerio de Educación [Minedu]. (2006). *De la Capacitación hacia la Formación en Servicio de los docentes. Aportes a la política (1995-2005)*. Recuperado de <http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/474/266.%20De%20la%20capacitaci%C3%B3n%20hacia%20la%20formaci%C3%B3n%20en%20servicio%20conti-nua%20de%20los%20docentes.%20Aportes%20a%20la%20pol%C3%ADtica%20%281995-2006%29..pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ministerio de Educación [Minedu]. (2013a). *Hacia una Educación Intercultural Bilingüe de Calidad. Propuesta pedagógica (Minedu)*. Recuperado de http://www.minedu.gob.pe/minedu/archivos/a/002/01-general/2-propuesta_pedagogica_eib_2013.pdf
- Ministerio de Educación [Minedu]. (2013b). *Estudio exploratorio sobre acceso, uso y percepciones de las Rutas del Aprendizaje* [Documento inédito].
- Ministerio de Educación [Minedu]. (2013c). Fascículo 1: Caracterización sociolingüística. Conociendo el uso de lenguas en nuestra comunidad e institución educativa. Recuperado de http://www.drelp.gob.pe/DIGEIBIRA/COMUNICADOS/Caracterizaci%C3%B3n%20Socio%20linguistica_fasciculo%201.pdf
- Ministerio de Educación [Minedu]. (2013d). *Observatorio Nacional de Textos Escolares*. Recuperado de <http://www.obnate.minedu.gob.pe/Criterios/FormCriterioConsulta.aspx>
- Ministerio de Educación [Minedu]. (2014a). *Informe final del estudio de línea de base en el uso pedagógico de materiales* [Documento inédito].
- Ministerio de Educación [Minedu]. (2014b). *Compromisos de desempeño 2015. Guía de orientación para la asistencia técnica para el cumplimiento de los compromisos de desempeño 2015*. Recuperado de <http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/3680/Gu%C3%ADa%20de%20orientaci%C3%B3n%20para%20la%20Asistencia%20T%C3%A9cnica%20para%20el%20cumplimiento%20de%20Compromisos%20de%20Desempe%C3%B1o%202015.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ministerio de Educación [Minedu]. (2015a). *Resultados de la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) 2014*. Recuperado de <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2015/02/ECE-2014-Web-270215-27febv2.pdf>
- Ministerio de Educación [Minedu]. (2015b). *Distribución de cuadernos de trabajo en lenguas originarias y en castellano como segunda lengua para uso*. [Documento interno].
- Ministerio de Educación [Minedu]. (2016a). *Diagnóstico descriptivo de la situación de los pueblos originarios y de los pueblos originarios y de la política de Educación Intercultural Bilingüe en el Perú (julio 2016)*. Recuperado de <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/4651>

- Ministerio de Educación [Minedu]. (2016b). *Cómo usamos los materiales educativos en la Educación Primaria Intercultural Bilingüe* [Documento en validación].
- Ministerio de Educación [Minedu]. (2016c). *Oficio Múltiple 003-2016-MINEDU/SPE-OSEE-UE- Informe metodológico sobre la asignación de categoría rural/urbano a las II.EE.*
- Ministerio de Cultura. (2016, 19 de junio). Ministerio de Cultura promueve talleres para aprender lenguas y culturas aimara, awajún y quechua. Recuperado de <http://www.cultura.gob.pe/comunicacion/noticia/ministerio-de-cultura-promueve-talleres-para-aprender-lenguas-y-culturas-aimara>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2015). Informe de *Seguimiento de la EPT en el mundo. La Educación Para Todos, 2000-2015: Logros y desafíos*. París, Francia: Unesco. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002324/232435s.pdf>
- Peré, N., y Rodés, V. (2006). *Módulo Educación a Distancia*. Recuperado de http://www.capacitacion.edu.uy/files/investigacion/proyectos/educacion_distancia/02_unidad_2.pdf
- Ramos, M., y Schlautmann, V. (2001). *Los materiales del Proyecto Experimental de Educación Bilingüe Puno: Uso e impacto en el Sistema Educativo Peruano*. Lima, Perú: MED-GTZ.
- Resolución Directoral N°0606-2008-ED. Aprueba el alfabeto de la lengua ashaninka. Ministerio de Educación del Perú (2008).
- Resolución Directoral 2554-2009-ED. Aprueba el alfabeto de la lengua awajún. Ministerio de Educación del Perú (2009).
- Resolución Ministerial N°0543-2013-ED. Normas y procedimientos para la gestión del proceso de distribución de materiales y recursos educativos para las instituciones y programas educativos públicos y centros de recursos educativos. Ministerio de Educación del Perú (2013).
- Resolución Ministerial N° 0630-2013-ED. Crear el Registro Nacional de Instituciones de Educación Intercultural Bilingüe; de Instituciones Educativas de Educación Intercultural y el Registro Nacional de Docentes Bilingües de Lenguas Originarias del Perú. Ministerio de Educación del Perú (2013)
- Resolución Ministerial N°069-2016-MINEDU. Aprueban padrones de instituciones educativas públicas y establecen que constituyen el único instrumento habilitante para percepción de las asignaciones a que se refieren los DD.SS. Ministerio de Educación del Perú (2016). Recuperado de <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWVpbnxnZXN0aW9uZGlnZWliaXJhfGd4OmlwZmVIYmU5N2M3MzE2MQ>
- Resolución Ministerial N° 556-2014-MINEDU: Normas y orientaciones para el desarrollo del año escolar 2015 en la Educación Básica. Ministerio de Educación del Perú (2014).
- Resolución Ministerial N° 629-2016-MINEDU. Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe al 2021. Ministerio de Educación del Perú (2016).

Resolución Ministerial N°1218-85-ED. Ministerio de educación oficializa el alfabeto y las normas de ortografía y puntuación para la escritura de quechua y aimara. Ministerio de Educación del Perú (1985).

Resolución Viceministerial N° 021-2015- MINEDU. Norma Técnica que regula los concursos públicos de ingreso a la Carrera Pública Magisterial y de Contratación Docente en Instituciones Educativas Públicas de Educación Básica Perú. Ministerio de Educación del Perú (2015).

Signoret, A. (2003). Bilingüismo y cognición: ¿Cuándo iniciar el bilingüismo en el aula? *Perfiles Educativos*, 25(102), 6-21. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13210202>

Sirin, S. (2005). Socioeconomic Status and Academic Achievement: A Meta-Analytic Review of Research. *Review of Educational Research*, 75(3), 417-453. <http://doi.org/10.3102/00346543075003417>

Taras, H. (2005). Nutrition and Student Performance at School. *Journal of School Health*, 75(6), 199-213. <http://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2005.tb06674.x>

Unidad de Estadística de la Calidad Educativa [Escale]. (2010). *Escuelas* [Base de datos]. Recuperado de <http://escale.minedu.gob.pe/web/inicio/padron-de-iiiee;jsessionid=25f7c8e1dd9f1a0d6f4610ebd5a9>

Unidad de Estadística de la Calidad Educativa [Escale]. (2016). Censo Escolar 2016. Recuperado de http://escale.minedu.gob.pe/resultado_censos

Valdivia, M. (2006). *La producción de material educativo para la educación bilingüe intercultural en Ecuador, Perú y Bolivia*. Lima, Perú: EIBAMAZ-UNICEF. Recuperado de <http://www.unicef.org/peru/files/Publicaciones/Educacionbasica/ProduccionMaterialesEIB.pdf>

Vergara, C. (2011). Concepciones de evaluación del aprendizaje de docentes destacados de educación básica. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 11(1), 1-30.

Zavala, V., y Córdova. G. (2003). *Volver al desafío: Hacia una definición crítica de la educación bilingüe intercultural en el Perú*. Recuperado de <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/542>

Apéndice A: Horarios de programación de L1 y L2

SECCIÓN A		HORARIO DEL ESCENARIO 01 DE LA COMUNIDAD			
		RED: <i>Edes</i>	DREA: AMAZONAS		
HORA	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
8:00-8:45	COM.L1 AWAJUN	MATEMÁTICA EN L1	MATEMÁTICA EN L1	COM.L1 AWAJUN	MATEMÁTICA EN L1
8:45-9:30	COM.L1 AWAJUN	MATEMÁTICA EN L1	MATEMÁTICA EN L1	COM.L1 AWAJUN	MATEMÁTICA EN L1
9:30-10:15	MATEMÁTICA EN L1	COM.L2 CASTELLANO	COM.L1 AWAJUN	MATEMÁTICA EN L1	CIENCIA Y CIUDADANIA EN L1
10:15-10:45		E	C	B	D
10:45-11:30	MATEMÁTICA EN L1	COM.L2 CASTELLANO	COM.L1 AWAJUN	MATEMÁTICA EN L1	CIENCIA Y CIUDADANIA EN L1
11:30-12:15	CIENCIA Y CIUDADANIA EN L1	ARTE EN L2	CIENCIA Y CIUDADANIA EN L1	COM.L2 CASTELLANO	ED.FISICA EN L2
12:15-1:00	CIENCIA Y CIUDADANIA EN L1	ARTE EN L2	CIENCIA Y CIUDADANIA EN L1	COM.L2 CASTELLANO	ED.FISICA EN L2

SECCIÓN B		Distribución del Tiempo				
HORA	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	
8:00-8:30	de inicio	Actividad				
8:30-9:10	Comunicación L2	Matemática	Comunicación L1	Matemática Intercultural	Tutoría	
9:10-10:25					Ed. religiosa	
10:25-11:15	R E C E S O					
11:15-11:55	Comunicación	Matemática AM	Comunicación	Matemática	Arte	
11:55-12:00	A L M U E R Z O					
12:00-12:55	Ciencia y Ambiente	Comunicación L1 Laptop	Personal Social	Ed. física		
12:55-13:30					Ciencia Ambiente	

Figura A1. Horarios de programación de L1 y L2. La sección A presenta el horario de una IE de Amazonas que recibe acompañamiento pedagógico intercultural (SPI) y la sección B muestra el horario de clases de una IE de Puno que no recibe acompañamiento pedagógico intercultural.

Apéndice B: Programación de Sesión de Clase-Use del Cuaderno de Trabajo

Tabla B1. Programación de Sesión de Clase-Use del Cuaderno de Trabajo

Área curricular	: Matemática
Número de observación	: Segunda
Fecha	: 20 de agosto del 2015
Hora de inicio	: 08 : 47 am
Hora de termino	: 10 : 20 am
Denominación de la sesión	: Resuelven problemas con el uso de la lengua originaria
Lengua	: Quechua

PROCESO DE DESARROLLO

Inicio

Mediante un diálogo por participación sobre de la actividad, las preguntas de su actividad ¿Cómo podemos resolver el problema? ¿Qué cantidad tenemos? ¿Cómo podemos? ¿Qué precio tiene? ¿El precio sea igual como de su vida?

Cierre

¿Podemos plantear problemas de nuestra actividad? ¿Cómo formulamos los problemas?

Construcción de conocimientos

Comprendiendo del problema

- Traducción del problema planteado por los estudiantes
- Leer el problema hasta comprender
- Extraer datos del problema

Aplicación de estrategias

- Explorar material
- Buscar la estrategia adecuada para resolver
- Aplicar la estrategia adecuada para resolver el problema
- Representar el problema con un material
- Resolver el problema
- Comparar con la ayuda del docente
- Transcribir en sus cuadernos el problema resuelto, teniendo en cuenta la caligrafía y la ortografía
- Resolver cuaderno de trabajo "Yupana" del H.O.D. Pág.

EVALUACIÓN METACOGNITIVA

¿El docente realiza el cierre según lo que está reflexionando? ¿Cómo aprenden? ¿Cómo lo aprenden?

10. INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

- Hoja de aplicación Registro de Evaluación final
- Lista de coteo

11. MEDIOS Y MATERIALES

- Láminas de secuencia, papeles, cinta masita, papeles, pinta, plumas, cuaderno, pizarra, lápiz.
- Cuaderno de trabajo del MINEDU
- Texto digitado

USO EN ACTIVIDADES DE CIERRE

EN EL LISTADO DE MATERIALES

Figura B1. Programación de sesión de clase-uso del cuaderno de trabajo. Fotografía tomada de una programación de clase de Ayacucho, sesión de Matemática.

Apéndice C: Descripción Sesión de Comunicación-Uso del Cuaderno de Trabajo

A continuación, se reproduce una ficha descriptiva de una sesión de Comunicación en el contexto del uso del cuaderno de trabajo.

I. Datos de la sesión observada

Área curricular	:	Comunicación
Número de observación	:	Primera
Fecha	:	02 de agosto de 2015.
Duración	:	45 minutos.
Denominación de la sesión	:	Comprensión lectora en LO
Lengua	:	Aimara

II. Desarrollo de la sesión:

La docente inicia la sesión saludando a los estudiantes: “Niños y niñas, buenos días”. Los niños responden el saludo.

La docente solicita a los niños que relaten o cuenten las historias que conocen, de la zona donde viven. Además, la docente indica que deberán hacerlo en aimara. Los niños se preparan para realizar la actividad.

La profesora indica qué niño saldrá primero al frente a narrar la historia. El niño relata en aimara lo siguiente:

Había un joven llamado Antonio que se fue a pastar sus animales en lo más alto del cerro, después caminando llegó a una carretera para irse a su casa, pero ningún carro lo quiso llevar a él, al ver eso Antonio se fue a una casa desconocida por que ya era noche, y en esa casa vivía un condenado, en la cual el condenado lo invitó a comer, pero Antonio no se dio cuenta de que era condenado, pero de pronto al prender la vela se notó que era un condenado, Antonio al ver eso se fue corriendo a su casa, finalmente Antonio también se volvió un condenado. (Relato estudiante Puno, 4to grado- traducido)

La profesora interroga al niño: ¿Quién te contó esta historia? – el niño responde que fueron sus abuelitos. La profesora prosigue: ¿Quién es el personaje principal? Y todos los niños responden: “Antonio”- la profesora los felicita.

Luego indica a otro niño salir al frente a narrar una historia. El niño dice: *Kamaqu'e achacunpi* es decir el zorro y el ratón, *ma cutisti achakusti mantataima ma utaru queso mank'iri*.

El niño empieza el relato en aimara:

“Un día un ratón se entró a una casa a comer queso y comió hasta decir basta, luego se fue a su casita, y de pronto se encontró con el zorro y le pregunto ¿Qué estás haciendo zorro por aquí? Y el zorro respondió buscando comida tengo mucha hambre y quiero comerte dijo el zorro, a mí no me comas yo te daré comida, el ratón le invitó una zanahoria, pero el zorro muy renegado le dijo ahora si te comeré a ti, el ratón muy triste le dijo antes de que me comas me despediré de mi familia, mientras tu zorrito le dijo que se apoyara a la piedra para que no se caiga y así luego me comerás, el zorro tan confiado obedeció al ratón, mientras el ratón huyó del zorro. – el zorro se pregunta a ese ratón me engañó. Finalmente el ratón se fue muy lejos con toda su familia y vivieron muy felices. – muy bien dice la profesora, ahora les preguntare. ¿Quiénes son los personajes principales?... los niños responden el zorro y el ratón” (Relato, estudiante Puno, 4to grado- traducido)

En seguida la docente indica sacar los cuadernos de trabajo y buscar la página 20. Los niños encuentran el texto titulado: “Yapu jark 'aqiritha”. La docente indica leer el texto en forma silenciosa. Los niños obedecen la indicación. Posteriormente, la docente les dice que ahora leerán en voz alta. Algunos estudiantes presentan dificultades para entender las palabras del texto, pero la profesora les ayuda a traducir las palabras. [**Uso del cuaderno de trabajo: lectura silenciosa y en voz alta**].

Al terminar la lectura les indica sacar sus lápices para responder las preguntas de las páginas 20 y 21. Deberán escribir en aimara. [**Uso del cuaderno de trabajo: actividades de aplicación**].

La profesora va monitoreando el trabajo que realizan los estudiantes, y los ayuda a comprender lo leído mediante preguntas orales: ¿Qué será un yapu jark 'aqiritha? Los niños responden la pregunta, pero algunos no logran entender nada, niños ahora respondan la pregunta. La profesora hace todo lo posible para que los niños entiendan. [**Uso del cuaderno de trabajo: monitoreo para la comprensión**].

Se observa que algunos niños no han podido desarrollar la actividad y no han escrito nada en sus cuadernos de trabajo. Falta poco para la hora de recreo y los niños se muestran impacientes por salir.

Finalmente la profesora designa como tarea para la próxima clase: traer un cuento en aimara. Para ello, les recomienda preguntarles a sus abuelos, a sus padres o tíos. Dicho esto, les indica salir al recreo.

Apéndice D: Descripción Sesión de Matemática-Uso del Cuaderno de Trabajo

A continuación, se reproduce una ficha descriptiva de una sesión de Matemática en el contexto del uso del cuaderno de trabajo.

I. Datos de la sesión observada

Área curricular	:	Matemática
Número de observación	:	Segunda
Fecha	:	26 de agosto de 2016
Duración	:	90 minutos
Denominación de la sesión	:	Resolución de problemas
Lengua	:	Quechua chanka

II. Desarrollo de la clase

El docente inicia la clase comunicándose en lengua originaria [**Uso de la LO**], ordenando las carpetas de los estudiantes y registrando la asistencia, a continuación pregunta a los estudiantes: “¿Cómo amanecieron: contentos o tristes? y ¿por qué se encuentran así?”. Un estudiante responde “Me encuentro alegre porque tomé leche”.

Enseguida les indica que entonarán la canción de “El torito”, pero que esta vez lo harán en quechua. Al finalizar la canción, les pregunta: “¿Ustedes conocen al toro?, ¿quiénes tienen toro?”. Los estudiantes responden que sí conocen al toro y que sus compañeros Luz y Asunción tienen toros.

El docente continúa preguntando: “¿Qué come el toro?, ¿para qué sirve el toro?”. Ellos responden en coro que el toro se alimenta de pasto e ichu y sirve para arar la tierra. A continuación el docente pregunta: “¿Ustedes han ayudado a amarrar al toro?, ¿Qué actividades se realiza en esta costumbre?”. La mayoría de los estudiantes responden que sí han colaborado en “el amarre del toro” (“Toro qapiy” o también conocido como “Turu watay”) y las actividades de esta costumbre son generalmente: masticar coca, hacer pagos a la tierra, beber chicha y trago, cantar harawi, etc. [**Recuperación de saberes previos**]

El docente menciona que el señor Wilmer un comunero (Yachay) ingresará al aula invitado por su persona para explicar a los estudiantes sobre las actividades que se realiza en el “Turu watay”. El señor Wilmer se presenta, saluda a todos los oyentes, solicita un plumón y explica de la siguiente manera:

Primero elaborar la taklla (arado que sirve para abrir surcos en la tierra) luego se requiere de una minka (trabajo colectivo) y sogas para amarrar al toro porque es bravo. Para el pagapu (pago a la tierra con coca, chicha, trago y cigarro), se debe colocar tres pares de coca, es decir, seis hojas de coca, igualmente los claveles. Algunos ya saben porque me han ayudado y han visto esta actividad.

*Para preparar chicha de jora o maíz, hay un encargado para servir la chicha, los compadres también asisten llevando flores, en la casa se prepara la comida, las flores lo entierran en el campo en que se realiza el arado, cantando el harawi, luego regresan a casa y continúan tomando, incluso hasta el día siguiente. [**Ayacucho, Participación de un miembro de la comunidad**].*

El docente indica a los estudiantes que realicen sus preguntas al señor Wilmer. Uno de ellos pregunta: “¿Usted solo puede atar un toro?” el señor responde que sí lo puede atar siempre en cuando sea un toro manso y menciona además que el toro es útil para arar la tierra y sembrar maíz, trigo, cebada, papa, etc.” El docente y todos los estudiantes agradecen la explicación y el señor Wilmer se despide y abandona el aula.

Luego, el docente pregunta a los estudiantes: “¿Cuántas hojas de coca se necesita para el pagapu?, ¿Cuántos claveles se necesita para el pagapu?”. Los estudiantes responden rápidamente: “Seis hojas de coca y seis claveles”. “¿Qué más se necesita?” pregunta el docente. Los niños responden: “Trago, chicha, flores...”. Enseguida pregunta el docente: “¿Para amarrar al toro, se requiere de una sola persona?”. “No, tienen que hacerlos muchos porque es bravo”, responden ellos.

A continuación el docente indica que saquen sus cuadernos de trabajo de Matemática y desarrollen las actividades que propone la página 83 para ambos grados. Dos estudiantes del tercer grado trabajan con el cuaderno de trabajo de cuarto grado y los otros dos con el de su grado, cuatro estudiantes del cuarto grado se agrupan en pares y cinco trabajan individualmente, la resolución de los problemas. [**Tipos de uso del cuaderno de trabajo: actividades de consolidación de los aprendizajes**]

El docente monitorea, por momentos, el trabajo de los estudiantes, los apoya y asiste absolviendo sus dudas sobre cómo desarrollar las preguntas y para ayudarles a traducir los términos que no conocen.

Cuando los estudiantes terminan la actividad de la página 83, el docente forma grupos (dos de cuatro y uno de cinco integrantes). Coloca sobre una de las carpetas tres papeles bond doblados y llama a los coordinadores de cada grupo para que elijan al azar uno de los papeles, cada uno de estos contiene un problema. Enseguida ordena resolver dichos problemas y entrega a cada grupo papelote, plumones y el material concreto Base 10.

El docente asiste a cada grupo y solicita a cada uno de los integrantes leer el problema planteado y los orienta hacia la solución, interrogándolos permanentemente sobre la secuencia a seguir para resolver los problemas.

Para finalizar la clase, los estudiantes exponen sus trabajos y el docente los evalúa grupalmente e indica copiar en los cuadernos de matemática los problemas resueltos en los papelotes.

