

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ
FACULTAD DE CIENCIAS Y ARTES DE LA COMUNICACIÓN



Estrategias de comunicación para la mejora pedagógica en zonas rurales del Perú. El caso del proyecto “Maestros y Escuelas que cambian tu vida” en Santa Rosa de Cochabamba, Ayacucho.

TESIS PARA OPTAR EL TÍTULO PROFESIONAL DE LICENCIADA EN COMUNICACIÓN PARA EL DESARROLLO

AUTORA

FRIDA ROCIO BALDEON MIRANDA

ASESOR

FERNANDO HECTOR ROCA ALCAZAR

Lima, Abril, 2018

Resumen

El presente estudio está vinculado al proyecto “Maestros y Escuelas que cambian tu vida 2013-2015”, implementado por Cáritas del Perú en la escuela rural Santa Rosa de Cochabamba en la región Ayacucho. Esta investigación responde a la pregunta ¿cuáles son las estrategias de comunicación de mayor contribución para la mejora pedagógica aplicadas por el proyecto, desde la percepción de actores? Y se justifica porque los resultados son de utilidad para que decisores políticos y gestores de proyectos incorporen elementos de la comunicación intercultural al momento de diseñar estrategias de comunicación. Se realizó una revisión exhaustiva de la base teórica centrada en el modelo de comunicación estratégica que considera el encuentro y reconocimiento de los elementos socioculturales para entender las dinámicas y prácticas comunitarias. La metodología de investigación responde a un método mixto y la triangulación de información a nivel de campo con encuestas, entrevistas, observación no participante, y *focus group* a los actores de la comunidad educativa, que abarca a los estudiantes, docentes, madres y padres de familia. Así, se halló que las estrategias, entendidas como las relaciones humanas basadas en el trato horizontal, la participación activa, y el acompañamiento y retroalimentación, se relacionan con el modelo de Educación Intercultural Bilingüe, en tanto promueven la valoración de la identidad cultural y el desarrollo de competencias interculturales como el respeto, afectividad y empatía para el relacionamiento entre actores. De igual manera, existe complementariedad entre las estrategias, dado que el acompañamiento y retroalimentación fortalecen capacidades para el trato horizontal, lo cual incide en la participación de los actores en los procesos de aprendizaje. Por tanto, las tres estrategias mencionadas han contribuido a la mejora pedagógica expresada en el incremento del rendimiento académico y el fortalecimiento de capacidades sociales de los estudiantes.

A mi abuela Ofelia



ÍNDICE

Resumen	2
Agradecimientos	9
Introducción	10
Capítulo I: Presentación y planteamiento del tema de investigación	12
1.1 Planteamiento del tema de investigación.....	12
1.2 Justificación.....	16
1.3 Objetivos de la investigación.....	17
1.4 Hipótesis	17
1.5 Matriz de consistencia	17
Capítulo II: Marco teórico de la investigación	19
2.1 La educación rural en el Perú	19
2.1.1 La Educación Intercultural en el Perú	22
2.1.2 Tendencias actuales en Educación Intercultural: desarrollo del modelo Educación Intercultural Bilingüe en el contexto peruano	24
2.1.2.1 Avances en logros de aprendizaje	28
2.1.2.2 Desafíos pendientes para el desarrollo del modelo EIB	30
2.2 El rol de la comunicación en el desarrollo educativo	31
2.2.1 Teorías de comunicación relevantes para el desarrollo educativo	35
2.2.2 La comunicación intercultural en la educación	36
2.2.3 El rol de la comunicación en la intervención social.	39
2.3 Estrategias de comunicación para la mejora pedagógica	40
2.3.1 La definición de mejora pedagógica para el desarrollo integral del estudiante	40
2.3.2 La definición de estrategias de comunicación para el cambio social	40
2.3.3 La definición de recursos comunicacionales	42
2.3.4 Modelos de intervenciones pedagógicas en zonas rurales: componentes fundamentales.....	44
2.3.5 Características de las estrategias y recursos de comunicación para la mejora educativa.....	46
2.3.6 Estrategias de comunicación en zonas rurales. Experiencias peruanas.....	48
2.4 Descripción del Proyecto “Maestros y Escuelas que cambian tu vida” en la Escuela Santa Rosa Cochabamba	51
2.4.1 Contexto de la zona de ejecución: Santa Rosa de Cochabamba.....	52
2.4.2 Justificación y antecedentes del proyecto.....	53
2.4.3 Objetivo, resultados y descripción de los principales actores involucrados..	54
2.4.4 Enfoques del proyecto de desarrollo: participativo, interculturalidad, derechos y democracia.....	56
2.4.5 Metodología y principales actividades del proyecto	57
Capítulo III: Diseño metodológico de la investigación.....	60
3.1 Tipo de investigación.....	60
3.2 Enfoque metodológico.....	60

3.3 Unidades de análisis y población.....	62
3.4 Descripción del área de estudio	63
4.5 Herramientas de investigación y estrategia de acceso.....	65
3.6 Etapas de investigación	67
Capítulo IV: Presentación analítica de resultados	71
4.1 Caracterización de la comunidad educativa	71
4.1.1 La comunidad educativa.....	71
4.1.2 Valoración de la educación escolar y la escuela.....	76
4.2 Caracterización y análisis de los recursos comunicacionales empleados por el proyecto, desde la percepción de los actores	80
4.2.1 “Método gráfico” de solución de problemas	81
4.2.2 Bodeguita escolar	83
4.2.3 Rincón de estudios	84
4.2.4 Visitas domiciliarias a madres y padres de familia	86
4.2.5 Visita del facilitador en el aula	89
4.2.6 Círculos de Inter-aprendizaje docente	91
4.3 Caracterización y análisis de las estrategias de comunicación, según la percepción de los actores.....	92
4.3.1 Relaciones humanas basadas en el trato horizontal entre estudiantes, docentes, madres y padres de familia	94
4.3.1.1 Sobre la pertinencia cultural.....	95
4.3.1.1.1 La lengua materna	95
4.3.1.1.2 La ambientación del aula.....	97
4.3.1.1.3 Los recursos educativos: el Método Gráfico y la Bodeguita escolar	99
4.3.1.2 Relaciones interpersonales entre los actores de la comunidad educativa.	100
4.3.1.2.1 Elementos de la comunicación verbal: la palabra	101
4.3.1.2.2 Elementos de la comunicación no verbal: el tacto y la kinésica	105
4.3.2 Participación activa de los estudiantes, docentes, madres y padres	108
4.3.2.1 El espacio escolar	109
4.3.2.2. Espacio familiar	117
4.3.3 Acompañamiento y retroalimentación entre docentes, madres, padres y estudiantes	123
4.3.3.1 Perfil del acompañante de Cáritas del Perú	123
4.3.3.2 El acompañamiento en los docentes	125
4.3.3.3 El acompañamiento en las madres y padres de familia	129
4.3.3.4 El acompañamiento en los estudiantes	130
Capítulo V: Conclusiones y recomendaciones	135
Bibliografía y fuentes.....	143
Anexos.....	153

Índice de figuras

Figura 1: Mapa Político de la provincia de Huamanga, Ayacucho, Perú.....	52
Figura 2: Fachada de la Escuela Santa Rosa de Cochabamba.....	64
Figura 3: Traslado de estudiantes a la escuela.....	72
Figura 4: Reunión de coordinación con representantes del Tambo Cochabamba.....	74
Figura 5:Estudiante aplicando el recurso “método gráfico”.....	82
Figura 6:Imagen frontal de la bodeguita escolar “La Caserita”	83
Figura 7: Rincón de estudios de Jhon Efrain.....	85
Figura 8: Salón de clases – quinto grado de primaria.....	97
Figura 9: Campaña para la elección del Municipio Escolar 2015.....	114
Figura 10: Campaña del Municipio Escolar 2015	132
Figura 11:Relacionamiento entre estrategias y recursos de comunicación	134



Índice de cuadros

Cuadro 1: Logros en comprensión lectora de segundo grado de primaria a nivel nacional 2013-2014.....	20
Cuadro 2: Comprensión lectora en lengua originaria y en castellano como segunda lengua- Resultados Evaluación Censal de Estudiantes 2012- 2015	29
Cuadro 3: Descripción de los actores centrales de la investigación	56
Cuadro 4: Principales actividades del proyecto para los docentes	58
Cuadro 5: Principales actividades del proyecto para los estudiantes	59
Cuadro 6: Principales actividades del proyecto para los padres y madres de familia	59
Cuadro 7:Primera variable sobre las estrategias de comunicación.....	61
Cuadro 8: Segunda variable sobre la mejora pedagógica.....	62
Cuadro 9: Segmentación de la población de estudio	63
Cuadro 10: Grupos de entrevistados.....	66
Cuadro 11: Desempeño académico de los estudiantes en el periodo 2013-2015.....	93



Índice de gráficos

Gráfico 1: Distribución de estudiantes, según sexo y grado de estudio	72
Gráfico 2: Distribución de docentes, según sexo	74
Gráfico 3: Percepciones de los estudiantes sobre la escuela Santa Rosa de Cochabamba	77
Gráfico 4: Madres y padres que implementaron el "Rincón de estudios"	86
Gráfico 5: Madres y padres que recibieron visitas domiciliarias	88
Gráfico 6: Docentes que recibieron visitas del facilitador en el aula	90
Gráfico 7: Criterios pedagógicos considerados por el docente para desarrollar las clases	98
Gráfico 8: Nivel de confianza de los estudiantes hacia los docentes, según espacios de acción.....	108
Gráfico 9: Actividades escolares de mayor preferencia por los estudiantes	112
Gráfico 10: Percepción de los estudiantes sobre su participación en la escuela	113
Gráfico 11: Visitas de los padres de familia a la escuela en el último trimestre del año escolar 2015	115
Gráfico 12: Motivos de las madres y padres para asistir a la escuela	116
Gráfico 13: Actividades de apoyo que realizan las madres y padres	120
Gráfico 14: Características del "Rincón de Estudios"	121
Gráfico 15: Capacidades fortalecidas por el docente a raíz del acompañamiento técnico	127



Agradecimientos

A mi madre, Eva, por su amor incondicional y ejemplo de perseverancia.

A mi padre, Carlos Jorge, por sus incansables palabras y demostraciones de apoyo.

A mi hermano, Carlos Antonio, por inspirarme a dar lo mejor de mí.

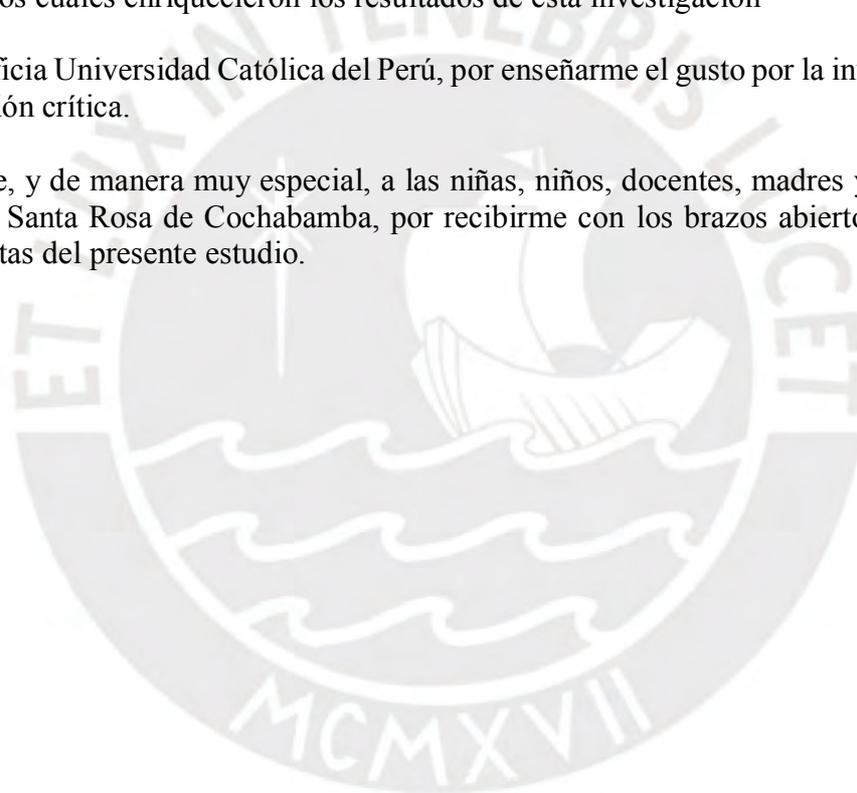
A mis amigas y amigos, por sus palabras de aliento para finalizar este proyecto.

Al equipo de Cáritas del Perú, en especial a Andrés Morán y Carlos Villanueva, quienes desde el primer momento me abrieron las puertas del proyecto.

A los profesores Fernando Roca, Jorge Acevedo y Pablo Espinoza, por sus asesorías y consejos, los cuales enriquecieron los resultados de esta investigación

A la Pontificia Universidad Católica del Perú, por enseñarme el gusto por la investigación y la reflexión crítica.

Finalmente, y de manera muy especial, a las niñas, niños, docentes, madres y padres de la Escuela Santa Rosa de Cochabamba, por recibirme con los brazos abiertos y ser los protagonistas del presente estudio.



Introducción

“Cáritas¹ ha sido para nosotros un proyecto muy especial, hemos aprendido bastante con ellos y lo aplicamos día a día. Utilizamos preguntas con los niños, también el trato horizontal (...) la importancia de las visitas domiciliarias, el rincón de estudios, guiar a los padres en el aprendizaje de sus hijos”

Margarita- Profesora de la Escuela Santa Rosa de Cochabamba

Construir una educación de calidad en el Perú, resulta una tarea especialmente fundamental y compleja. En parte porque, reiteradamente, nuestra gran diversidad sociocultural es percibida como una limitación, en vez de una oportunidad para contribuir al desarrollo sostenible. La presente investigación forma parte de este marco y está vinculada con el proyecto “Maestros y Escuelas que cambian tu vida” de Cáritas del Perú que tiene como objetivo contribuir a la mejora calidad educativa en zonas rurales de Ayacucho y Huancavelica.

El primer acercamiento de la investigadora al proyecto se realizó en 2015, a través del curso “taller de evaluación de proyectos”. Esta experiencia permitió conocer, de manera preliminar, los métodos aplicados por la iniciativa en la escuela rural Santa Rosa de Cochabamba, ubicada en Socos, Ayacucho. A partir de este encuentro, surgió la motivación por analizar la contribución de las estrategias de comunicación del proyecto, desde la percepción de una comunidad rural que ha sufrido las consecuencias de la etapa de violencia armada en nuestro país² y que demanda reconocimiento y escucha por parte de las instituciones del Estado.

Así, el presente estudio analizará tres estrategias como las relaciones humanas basadas en el trato horizontal, la participación activa y el acompañamiento y retroalimentación entre los actores de la comunidad educativa. De igual manera, este documento abarca la caracterización de los recursos educativos y comunicacionales como el “método gráfico”,

¹ Se refiere al proyecto “Maestros y Escuelas que cambian tu vida” implementado por Cáritas del Perú

² Para más información, véase:

<http://www.cverdad.org.pe/ifinal/pdf/TOMO%20VII/Casos%20Ilustrativos-UIE/2.7.%20SOCOS.pdf>

la “bodeguita escolar”, el “rincón de estudios”, las visitas domiciliarias, los círculos de interaprendizaje docente y las visitas del facilitador al aula.

Para su análisis, se utilizó el enfoque de la comunicación intercultural que promueve la construcción de sentido en las relaciones humanas, a partir del intercambio de saberes, prácticas, dinámicas y representaciones simbólicas entre los seres humanos. Además, las estrategias de comunicación serán comprendidas desde el modelo de Educación Intercultural Bilingüe (EIB), por su valoración hacia la identidad cultural, lo cual implica el respeto por la lengua materna, el aprendizaje de una nueva lengua (castellano), los saberes comunitarios, las tradiciones y los relatos. También porque están orientadas al desarrollo de competencias interculturales como la afectividad y empatía para fortalecer el relacionamiento entre actores de la comunidad rural.

A continuación, se presenta la estructura del trabajo: primero, el planteamiento del tema explica el problema, la justificación, así como los objetivos e hipótesis de investigación. Luego, el marco teórico aborda los conceptos de estrategias de comunicación, recursos de comunicación, interculturalidad, comunicación intercultural, mejora pedagógica y percepción de los actores. El tercer capítulo abarca el diseño metodológico y desarrolla el tipo y enfoque de investigación, unidades de análisis, población y descripción del estudio, junto a los instrumentos y etapas de investigación. Finalmente, se presenta el análisis de los resultados, así como las conclusiones y recomendaciones.

Para finalizar, resulta importante mencionar que el aporte de esta investigación gira en torno a visibilizar la relación entre la educación y la comunicación en proyectos de desarrollo, dado que, a través de elementos comunicacionales, se fortalecen capacidades interculturales como la horizontalidad, el diálogo, la tolerancia y el respeto, las cuales son necesarias para generar espacios de aprendizaje. Asimismo, se espera que los resultados del presente estudio sean de utilidad para los decisores políticos y gestores de proyectos de desarrollo educativo en zonas rurales del Perú, de modo que puedan considerar componentes comunicacionales transversales como la afectividad, el respeto por los elementos de la identidad cultural, el uso de metodologías participativas y de acompañamiento, al momento de diseñar estrategias de comunicación.

Capítulo I: Presentación y planteamiento del tema de investigación

1.1 Planteamiento del tema de investigación

En las últimas dos décadas, el Perú ha mejorado notablemente sus indicadores económicos. Así, el promedio del crecimiento económico, durante el periodo 2000-2015, fue 5.1%, considerablemente por encima del promedio en países de América Latina y el Caribe³ (PNUD, 2014). Si bien estas mejoras han permitido alcanzar mayores niveles de bienestar y acceso a servicios básicos, las últimas evaluaciones nacionales evidencian la persistencia de altos niveles de desigualdad y pobreza en el país (OCDE 2012: 3-4).

Cabe resaltar que el recurso más importante de un Estado recae en el potencial humano, por lo que es esencial reconocer que la educación es un pilar central para impulsar el desarrollo sostenible a nivel nacional. Por ello, los modelos educativos deben considerar a la persona como centro y agente fundamental del proceso pedagógico.

Bajo este esquema, los resultados de las últimas pruebas de aprendizaje, como la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE), ponen en evidencia la mejora del rendimiento escolar (MINEDU: 2015). Sin embargo, el desarrollo no es equitativo, si se observa el mapa educativo por ubicación geográfica, en las zonas rurales persisten niveles de desigualdad en logros de aprendizaje, sobre todo en espacios con población originaria.

Pese a las inversiones del Estado en programas de capacitación y materiales educativos, los problemas de calidad del aprendizaje se mantienen porque, en reiteradas ocasiones, no responden al contexto sociocultural de las zonas rurales, la cual implica una intervención multisectorial que reconozca la diversidad cultural y lingüística como fortaleza para desarrollar las capacidades de la comunidad escolar.

En este punto, cobra relevancia el enfoque de interculturalidad, avalada como principio rector de la educación peruana, y entendida para la presente investigación como un proceso permanente de relación, comunicación y aprendizaje entre personas o grupos con

³ Estos países se ubicaron en 3.1% durante el mismo periodo.

conocimientos, valoraciones y tradiciones distintas. Asimismo, está orientada al desarrollo pleno de las capacidades de los individuos, por encima de sus diferencias culturales y sociales (Walsh 2005: 4-11). En otras palabras, a través de ella se promueve una educación centrada en el respeto y equidad, teniendo como premisa que todas las culturas pueden contribuir, desde sus particularidades y diferencias, a la construcción del país.

Bajo este enfoque y, en aras de construir una educación de calidad para todos, el Ministerio de Educación ha incorporado el modelo de Educación Intercultural Bilingüe (EIB), dirigido a infantes, adolescentes, personas adultas y mayores de pueblos originarios, en la cual la educación se centra en la herencia cultural que dialoga con conocimientos de otras tradiciones culturales (MINEDU: 2013).

Es preciso resaltar que, gracias a la profundización y despliegue del enfoque EIB, se evidencia una evolución en los logros de aprendizaje de los estudiantes con lengua materna indígena. Por ejemplo, los resultados de la prueba ECE 2014 presentan un incremento de alumnos en el “nivel satisfactorio” y una disminución en el porcentaje del “nivel en inicio”, respecto a años anteriores (MINEDU: 2014).

Siguiendo esta línea, hay experiencias exitosas realizadas en diversas escuelas rurales del Perú, las cuales demuestran que el modelo EIB es clave si se busca la mejora pedagógica de manera sostenible. Por ello, la presente investigación analizará el proyecto “Maestros y Escuelas que cambian tu vida 2013 – 2015”, implementado por Cáritas del Perú, cuyo propósito fue contribuir a mejorar la calidad de la educación primaria en cincuenta y tres escuelas rurales de las Unidades de Gestión Educativa (UGEL) Cangallo, Huamanga, La mar y Huaytará, ubicadas en las regiones Ayacucho y Huancavelica (Cáritas del Perú: 2013).

Estos centros educativos están ubicados en localidades caracterizadas por presentar altos índices de pobreza, elevada tasa de analfabetismo, desnutrición y anemia infantil (Banco Central de Reserva del Perú 2015: 33-40), condiciones que afectan el aprendizaje escolar. Por esta razón, el proyecto se propuso contribuir a la mejora educativa, en términos del incremento del rendimiento estudiantil, y el fortalecimiento de capacidades sociales de los estudiantes como liderazgo, escucha activa, empatía y apertura al diálogo.

Asimismo, el proyecto parte del enfoque de derechos, democracia e interculturalidad para respetar los elementos que conforman la identidad cultural, empoderar el rol del docente, promover metodologías participativas, modificar los roles tradicionales en el aula, involucrar a las madres y padres de familia, utilizar material educativo pertinente y valorar los saberes comunitarios.

Entre los principales logros de “Maestros y escuelas que cambian tu vida” resalta la mejora del rendimiento escolar en las áreas de comprensión lectora y matemática. Por ejemplo, en 2015, el nivel de logro “satisfactorio” en comprensión lectora aumentó en 20.7% puntos porcentuales, con respecto al 2013, mientras que en matemática, el incremento fue 12.4% (Macroconsult 2016: 47).

Por todo lo señalado, la presente investigación analizará la contribución de las estrategias de comunicación aplicadas por el proyecto desde la percepción de los actores de la comunidad educativa, conformada por los estudiantes, docentes, madres y padres de familia. En este punto, resultada pertinente señalar que, para el estudio, las estrategias de comunicación serán entendidas como una serie sistemática y planificada de acciones que combinan diferentes métodos, recursos y herramientas para lograr un cambio concreto u objetivo en un tiempo determinado (FAO: 2008). También, desde el modelo de comunicación estratégica propuesto por Sandra Massoni que comprende las dinámicas e interacciones socioculturales como componente estratégico para el análisis de proyectos de desarrollo (2003: 29).

En ese sentido, el rol de la comunicación se centra en la construcción de sentido producto de las relaciones humanas, las prácticas y representaciones simbólicas de la comunidad. Asimismo, estudiar el papel de la escuela como mediadora intercultural permite analizar la formación de competencias comunicativas interculturales, y las relaciones interpersonales en los actores para establecer una convivencia basada en el diálogo, apertura y confianza. Todo ello resulta innovador en centros educativos rurales, tradicionalmente expuestos a modelos autoritarios.

Así, las estrategias de comunicación implementadas por el proyecto “Maestros y escuelas que cambian tu vida” son las siguientes: relaciones humanas basadas en el trato

horizontal, participación activa y acompañamiento y retroalimentación, cabe resaltar que todas se analizarán desde la percepción de los tres actores señalados líneas atrás.

El estudio se centrará en la escuela primaria Santa Rosa de Cochabamba, ubicado en el distrito de Socos, provincia de Huamanga, Ayacucho. Esta comunidad rural cuenta con población quechua hablante mayoritaria y, a pesar de que la región presenta altos niveles de pobreza, las últimas pruebas nacionales evidencian mejores resultados en logros de aprendizaje de los escolares (MINEDU: 2015).

Sobre la base de las ideas expuestas, resulta necesario el desarrollo de investigaciones sobre proyectos sociales educativos en zonas rurales. Este es el caso del estudio elaborado por Luis Guerrero Ortiz y Lorena Alcázar, *Mejora efectiva de la educación básica en el Perú: Revisión de 4 programas educativos para la escuela rural*, que analiza distintos modelos de intervención en escuelas ubicadas en espacios rurales como: Aprender, PROMEB, Construyendo Escuelas Exitosas, Fe y Alegría (2011: 4-5). Estos proyectos son considerados exitosos por incorporar programas para la formación del docente, el desarrollo de metodologías activas, articular los saberes de la comunidad a la malla curricular y utilizar materiales educativos pertinentes a la zona de intervención.

Adicionalmente, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en el documento *Procesos y estrategias de comunicación en la Educación para el Desarrollo* manifiesta la necesidad de trabajar sobre modelos de educación solidaria ante un mundo de desigualdades generado por diversas concepciones sobre el desarrollo. La investigación propone una relación entre educación y desarrollo, enfocada la comunicación intercultural para desarrollar capacidades como la tolerancia, respeto a los derechos humanos, la paz, entre otros (2015: 55-58).

A la luz de lo expuesto surge la siguiente pregunta ¿Cuáles son las estrategias de comunicación de mayor contribución para la mejora pedagógica aplicadas por el proyecto “Maestros y Escuelas que cambian tu vida 2013- 2015” en zonas rurales de Huamanga, desde la percepción de los actores?

1.2 Justificación

En los últimos años se están realizando esfuerzos para implementar políticas públicas, desde el Estado peruano, que impulsen el modelo de Educación Intercultural Bilingüe a nivel nacional. En esa línea, las organizaciones no gubernamentales (ONG), consorcios y agencias de cooperación internacional se encuentran diseñando proyectos y programas de desarrollo para contribuir a la mejora y equidad de la calidad educativa en zonas rurales del Perú. Razón a ello, una de las principales motivaciones para realizar el presente estudio es evidenciar que las estrategias de comunicación, desde la comunicación intercultural, contribuyen a generar relaciones humanas horizontales y a la participación de los actores relacionados a la problemática.

Asimismo, la investigación toma como caso de estudio al proyecto “Maestros y Escuelas que cambian tu vida” porque aplica metodologías pedagógicas para incentivar el desarrollo de capacidades sociales como la apertura al diálogo, escucha activa y empatía, lo cual trasciende a los modelos autoritarios que caracterizan a los centros educativos en zonas rurales. También, porque, como se mencionó en la sección anterior, los resultados evidencian el logro de los objetivos planteados por la iniciativa, expresado en la mejora del rendimiento escolar de los estudiantes desde el 2013 hasta el 2015.

Los resultados de esta investigación pondrán en relevancia la importancia de articular la educación, comunicación e interculturalidad para el desarrollo integral del humano, dado que, a través de elementos comunicacionales, se desarrollan capacidades interculturales como la horizontalidad, el diálogo, la tolerancia y el respeto, las cuales son necesarias para generar espacios de encuentro y aprendizaje.

Es común analizar las estrategias de comunicación como el resultado de actividades, recursos y herramientas conjuntas para lograr un determinados objetivos y metas. Precisamente, el presente estudio pretende evidenciar la contribución del modelo de comunicación estratégica, basado en el encuentro y reconocimiento de elementos socioculturales, para entender las dinámicas y prácticas comunitarias.

Finalmente, es de esperar que los resultados de esta investigación sean de utilidad para los decisores políticos y gestores de proyectos de desarrollo educativo en zonas rurales

del Perú, de modo que puedan considerar componentes comunicacionales transversales como la afectividad, el respeto por los elementos de la identidad cultural, el uso de metodologías participativas y de acompañamiento, al momento de diseñar las estrategias de comunicación.

1.3 Objetivos de la investigación

Objetivo general

Determinar las estrategias de comunicación de mayor contribución para la mejora pedagógica aplicadas por el proyecto “Maestros y Escuelas que cambian tu vida 2013-2015” en zonas rurales de Huamanga, según la percepción de los actores.

Objetivos específicos

1. Caracterizar a los actores involucrados.
2. Caracterizar y analizar los recursos comunicacionales utilizados en la implementación del proyecto, según la percepción de los actores.
3. Caracterizar y analizar las estrategias de comunicación para identificar las de mayor contribución a la mejora pedagógica, según la percepción de los actores.

1.4 Hipótesis

A continuación, se presenta la hipótesis de esta investigación:

Las estrategias de comunicación de mayor contribución para la mejora pedagógica aplicadas por el proyecto “Maestros y Escuelas que cambian tu vida” en Cochabamba, Ayacucho son las que incorporaron las relaciones humanas basadas en el trato horizontal y la participación activa, según la percepción de los actores.

1.5 Matriz de consistencia

Pregunta de investigación	Hipótesis	Objetivo General	Objetivos Específicos
¿Cuáles son las estrategias de	Las estrategias de comunicación de	Determinar las estrategias de	1. Caracterizar a los actores involucrados.

<p>comunicación de mayor contribución para la mejora pedagógica aplicadas por el proyecto “Maestros y Escuelas que cambian tu vida 2013- 2015” en zonas rurales de Huamanga, según la percepción de los actores?</p>	<p>mayor contribución para la mejora pedagógica aplicadas por el proyecto “Maestros y Escuelas que cambian tu vida” en Cochabamba, Ayacucho son las que incorporaron las relaciones humanas basadas en el trato horizontal y la participación activa, según la percepción de los actores</p>	<p>comunicación de mayor contribución para la mejora pedagógica aplicadas por el proyecto “Maestros y Escuelas que cambian tu vida 2013 - 2015” en zonas rurales de Huamanga, según la percepción de los actores.</p>	<p>2. Caracterizar y analizar los recursos comunicacionales utilizados en la implementación del proyecto, según la percepción de los actores.</p> <p>3. Caracterizar y analizar las estrategias de comunicación para identificar las de mayor contribución a la mejora pedagógica, según la percepción de los actores.</p>
---	--	---	--



Capítulo II: Marco teórico de la investigación

El presente capítulo abarca conceptos clave para el desarrollo de esta investigación. Primero, se contextualiza al lector sobre la educación rural en el Perú y los componentes, avances y retos del modelo educativo de Educación Intercultural Bilingüe. Luego, a través de teorías de comunicación como el multiculturalismo, se pone en relevancia elementos de la comunicación intercultural para el desarrollo educativo.

Posteriormente, se define el concepto de estrategia de comunicación, recursos de comunicación y mejora pedagógica, así como características de intervenciones pedagógicas en zonas rurales. Por último, se describe al proyecto “Maestros y Escuelas que cambian tu vida” y se contextualiza a la comunidad Santa Rosa de Cochabamba, ubicada en Socos, Ayacucho.

2.1 La educación rural en el Perú

En los últimos años, el Estado ha implementado políticas y lineamientos en aras de brindar una educación accesible y de calidad para todos los peruanos. Así, la legislación peruana, enmarcada en la Ley General de Educación, Ley N° 28044, señala los ocho principios educativos como la: ética, equidad, calidad, democracia, interculturalidad, conciencia ambiental, creatividad e innovación. Asimismo, el artículo 17° hace referencia a que el gobierno debe compensar las desigualdades derivadas de factores económicos, geográficos o sociales que afectan el acceso a la educación. Más adelante, el artículo 18° indica que las autoridades educativas deben ejecutar políticas y proyectos compensatorios que prioricen la asignación de recursos, por alumno, en los lugares de mayor vulnerabilidad como las zonas rurales.

De la misma forma, el Proyecto Educativo Nacional al 2021 (Consejo Nacional de Educación, 2006), concibe a la educación como un fin en sí mismo, y un medio para generar desarrollo. Ello implica la comprensión de las personas como portadoras de necesidades y potencialidades, así como, la construcción de espacios para impulsar la equidad en la diversidad cultural.

Bajo estos lineamientos, se han alcanzado ciertos avances en logros de aprendizaje. Muestra de ello son los resultados de la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE)⁴ de 2014, que reflejaron la mejora del rendimiento escolar, sobre todo en comprensión lectora, puesto que el porcentaje de estudiantes ubicados en nivel de logro “satisfactorio” incrementó 10.5% con respecto al 2013 (ver cuadro 1).

Cuadro 1: Logros en comprensión lectora de segundo grado de primaria a nivel nacional 2013-2014

Comprensión lectora 2013 - 2014: Niveles de logro

PERU Ministerio de Educación

Resultados nacionales y por estrato

		ECE 2013			ECE 2014			Diferencias		
		En Inicio	En Proceso	Satisfactorio	En Inicio	En Proceso	Satisfactorio	En Inicio	En Proceso	Satisfactorio
		%	%	%	%	%	%			
Nacional		15,8	51,3	33,0	12,5	44,0	43,5	-3,3*	-7,3*	10,5*
Sexo	Hombres	16,8	52,3	30,9	13,5	45,1	41,4	-3,3*	-7,2*	10,5*
	Mujeres	14,6	50,2	35,1	11,5	42,9	45,6	-3,1*	-7,3*	10,5*
Gestión	Estatal	20,0	52,5	27,6	15,7	46,2	38,1	-4,3*	-6,3*	10,5*
	No estatal	4,5	48,2	47,3	4,3	38,3	57,4	-0,2	-9,9*	10,1*
Área de ubicación	Urbano	9,6	51,9	38,5	7,5	42,8	49,7	-2,1*	-9,1*	11,2*
	Rural	40,7	48,9	10,4	34,3	49,0	16,7	-6,4*	0,1	6,3*
Característica	Polidocente	10,7	52,1	37,1	8,2	43,4	48,4	-2,5*	-8,7*	11,2*
	Multigrado	38,4	47,5	14,0	33,4	46,9	19,7	-5,0*	-0,7	5,7*

* Diferencia significativa al 5%

Fuente: Evaluación Censal de Estudiantes, Ministerio de Educación (2014)

A pesar de estos avances, los datos presentados evidencian una gran brecha en logros de aprendizaje, según el área de ubicación. Por ejemplo, en zonas urbanas, el porcentaje de alumnos en “nivel satisfactorio” es 49,7%, mientras que en zonas rurales resulta 16.7%. Así, la educación en el ámbito rural continúa siendo un desafío, lo cual hace notorio la relevancia de articular la educación al desarrollo de las zonas rurales, espacios históricamente asociados con lejanía y pobreza en nuestro país.

En este punto, resulta conveniente señalar el concepto de ruralidad que se utilizará en esta investigación. Primero, el término está asociado a la ubicación física denominada “zonas

⁴ Prueba de aprendizaje implementada por el Ministerio de Educación a nivel nacional, que mide el desempeño educativo de alumnos de primaria y secundaria en las siguientes áreas: razonamiento matemático y comprensión de lectura.

rurales". Tradicionalmente, estos espacios fueron concebidos en oposición a lo urbano, sin embargo, un estudio realizado por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), la define por la distribución espacial de la población; es decir, si la población es baja, dispersa, o si reside en centros de menor tamaño se puede considerar como zona rural (2011: 14).

Desde el ámbito cultural y político, la ruralidad es percibida como una forma de vida, cosmovisión y cultura para los habitantes que la conforman, expresada en tradiciones, costumbres, relatos, valores y lenguas originarias propias de cada comunidad. Adicionalmente, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) considera como rural las comunidades con menos de 150 personas por km², y a más de una hora de viaje de las principales áreas urbanas (2012: 68).

Para analizar las problemáticas que afectan a la educación rural en el Perú es indispensable entender las particularidades de las comunidades que se encuentran insertas. Un elemento esencial es el idioma, dado que, como país multicultural y plurilingüe, coexisten 47 lenguas indígenas y originarias, todas relevantes por ser un canal de comunicación entre diferentes culturas. Dentro de ellas, el quechua, con más de 3 millones de hablantes, resulta la lengua andina más hablada en todo el territorio peruano (MINCU: S/f).

Según los resultados del Censo Nacional de 2015, los departamentos con mayor cantidad de población quechua hablante son Apurímac, Huancavelica, Cusco y Ayacucho. Precisamente, se eligió como población de estudio a los estudiantes, docentes, madres y padres de familia de la Escuela Santa Rosa de Cochabamba, ubicada en Socos-Huamanga, porque la totalidad es quechua hablante.

Teniendo como base los datos presentados, es evidente que la brecha perjudica la calidad educativa en la población rural, por lo que para términos del estudio se analizarán las características relacionadas a estas escuelas. En primer lugar, estudios señalan que la distancia cultural entre las familias campesinas y el sistema educativo inciden en el fracaso escolar, debido a que la escuela tiende a desvalorizar la cultura local y raramente utiliza recursos del entorno para la generación de aprendizajes (Gajardo 2014: 16). Por

ejemplo, en reiteradas ocasiones, los materiales educativos distribuidos a nivel nacional no son pertinentes al contexto cultural de las escuelas rurales.

Otra problemática está relacionada a la formación que recibe el docente rural, debido a que se replican metodologías vinculadas al ámbito urbano. No obstante, en un contexto multicultural como el caso peruano, la capacitación docente debería fortalecer el desarrollo de competencias que les permita comprender la cultura, lenguas y particularidades de su espacio de trabajo en comunidades rurales (Gajardo 2014: 24).

Adicionalmente, las condiciones de infraestructura y servicios que presentan las escuelas son deficientes, cerca de 72% carecen de agua y 98% de electricidad y desagüe (Alcázar y Guerrero 2011: 15). Finalmente, resulta importante considerar otros factores como la dispersión geográfica de la población, la inequidad de género en las matrículas y la estructura familiar, en la cual la jornada laboral de las niñas y niños representan ingresos económicos para sus familias.

2.1.1 La Educación Intercultural en el Perú

Históricamente, la educación ha estado relacionada a un modelo de sociedad universal, pensada como un instrumento para lograr el sueño de un país hegemónico. En ese sentido, Luis Enrique López en *La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana* evidencia el bajo nivel de atención que se presta a la realidad multicultural de América Latina, lo que resulta en la formación de una escuela moderna, que ignora las particularidades de las poblaciones indígenas (2011).

Frente a esta situación surge la oportunidad de plantear un reto: esbozar una alternativa como la educación intercultural (EI), que surge de la diversidad y aprendizajes propios de cada nación (2011: 13-15). Al respecto, en la presente investigación, la interculturalidad será entendida como un proceso permanente de relación, comunicación y aprendizaje entre personas o grupos con conocimientos, valoraciones y tradiciones distintas, orientada a construir un respeto mutuo y desarrollo pleno de las capacidades de los individuos, por encima de sus diferencias culturales y sociales (Walsh 2005: 4-11)

De este modo, incorporar el principio de interculturalidad en el sistema educativo cobra vital importancia, porque tiene como premisa que todas las culturas pueden contribuir,

desde sus particularidades y diferencias, a la construcción del país. Y es que, como menciona Juan Godenzzi, “la diversidad no es un defecto ni algo de lo cual haya que avergonzarse; es un rasgo consustancial a nuestra especie” (Godenzzi 2011: 2).

En este marco, la legislación peruana, a través de la Ley General de Educación, señala que la interculturalidad es un principio base de la educación peruana, definiéndola de la siguiente manera:

“La interculturalidad, que asume como riqueza la diversidad cultural, étnica y lingüística del país, y encuentra en el reconocimiento y respeto a las diferencias, así como en el mutuo conocimiento y actitud de aprendizaje del otro, sustento para la convivencia armónica y el intercambio entre las diversas culturas del mundo (artículo 8°)”

En la misma línea, el *Reglamento de Educación Básica Regular*, en el artículo 27°, establece que las experiencias socioculturales de los estudiantes, que dialogan con nuevos aprendizajes y cosmovisiones, enriquece su propia cultura en temas sociales, naturales, productivos, simbólicos o religiosos.

En ese sentido, la EI promueve que el aprendizaje responda a las necesidades de los educandos, y a un Currículo Nacional basado en los saberes, conocimientos y valores de la comunidad para desarrollar sentimientos positivos hacia la diversidad étnica, cultural y lingüística que caracteriza al país (Luna 2006: 35).

Por tanto, la interculturalidad debería ser entendida como un modelo educativo que, además de estar presente en la legislación peruana, alcanza los contenidos curriculares, actitudes personales, materiales o medios de comunicación. Asimismo, promueve el desarrollo de capacidades sociales en los estudiantes hacia las culturas con las que interactúan en la cotidianidad.

En este punto, resulta pertinente presentar cinco criterios pedagógicos para el desarrollo de la interculturalidad, a partir del estudio realizado por Catherine Walsh y el Ministerio de Educación:

- La autoestima y el reconocimiento de lo propio: incentiva la autoestima de todos los alumnos, en especial de los estudiantes provenientes de grupos culturales subordinados,

promoviendo la valoración pública de su identidad cultural, a través de la afectividad y la exploración de los elementos culturales

- Los conocimientos, los saberes y las prácticas locales: permite la construcción y el relacionamiento la naturaleza, medio ambiente, organización social, agricultura, producción artesanal y otros elementos del universo cultural del estudiante.
- La identificación y el reconocimiento de las diferencias y la “otredad”: rechaza estereotipos y prejuicios sobre el “otro” para identificar estrategias que permitan relacionarse por encima de las diferencias y rasgos comunes que comparten.
- La comunicación, interrelación y cooperación: desarrolla la comunicación e interrelación entre distintos sistemas de conocimiento, personas y grupos, buscando niveles de complementariedad y sin deslegitimar lo propio, ni lo ajeno (2005: 26-34).

La unión de estos criterios pone en evidencia la importancia de promover situaciones de aprendizaje activo y colaborativo, afectividad en la enseñanza y desarrollo de la autoestima, lo que implica la capacidad de convertir la experiencia propia en oportunidad de aprendizaje. Por esta razón, es necesaria la guía de un maestro orientador y mediador entre los particulares procesos de aprendizaje de cada estudiante. En tal sentido, las experiencias afectivas y cognitivas de cada persona son expresión de cultura, por lo que la escuela se convierte en un lugar de encuentro y mediación intercultural (Godenzzi 1997: 5).

Para finalizar, un hito clave para el desarrollo de la interculturalidad en el sistema educativo peruano, fue la transición hacia el modelo Educación Intercultural Bilingüe EIB, el cual se abordará en la siguiente sección.

2.1.2 Tendencias actuales en Educación Intercultural: desarrollo del modelo Educación Intercultural Bilingüe en el contexto peruano

El recurso más importante de un país es el talento humano, por ello resulta fundamental invertir en modelos educativos que consideren la pertinencia cultural y lingüística de las personas para asegurar la calidad del aprendizaje. En especial, en países de Latinoamérica, caracterizados por su riqueza multicultural e indígena, así como por la histórica exclusión a la que estos grupos se han visto expuestos. De hecho, ser indígena en América Latina todavía suele asociarse a mayores niveles de pobreza y rezago en la sociedad, incluido el sistema educativo (López 2001: 5).

Según Luis Enrique López, desde el siglo XIX las poblaciones indígenas organizadas han exigido su derecho a la educación, inclusive en países como Bolivia y Perú, resultaba común la construcción de locales escolares y el pago del salario a los docentes por parte de la comunidad. Ello para asegurar que, en consecuencia, el Estado asuma un compromiso con ellos. Años más tarde, surgió el modelo conocido como “educación bilingüe de transición”, sin embargo, no hubo cambios sustanciales en los contenidos curriculares (2001:6).

Posteriormente, con la emergencia del movimiento indigenista, se realizaron mayores estudios en torno a la educación bilingüe, entendiéndose a la escuela como un espacio de consolidación de las competencias idiomáticas y de refuerzo de las lenguas ancestrales. Sin embargo, a partir de los años ochenta, el análisis también vislumbró la importancia de modificar los planes y programas de estudio; es decir, incluir en el currículo escolar los saberes, conocimientos, historias y valores de las culturas rurales. Así, se sentaron las bases del modelo Educación Intercultural Bilingüe (López 2001:7).

Entonces, la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) es considerada un derecho fundamental de los pueblos indígenas, avalado desde la Constitución Política del Perú, hasta la Ley General de Educación que, en los artículos 19° y 20°, señala la importancia del aprendizaje en la lengua materna de los educandos y del castellano como segunda lengua, así como la valoración de la propia cultura, el respeto a la diversidad cultural y al diálogo intercultural.

Cabe resaltar que la inserción del nuevo modelo educativo es resultado de un trabajo sostenido por años, cuyo proceso de institucionalización inició en 1972 con la Política Nacional de Educación Bilingüe (PNEB), la primera en reconocer la realidad multilingüe y multicultural del país. Además, un hito importante en el desarrollo de la interculturalidad fue la aprobación de la Política de Educación Intercultural y Educación Bilingüe Intercultural (PEIEB) en 1991.

Más adelante, en el 2000, se creó la Dirección Nacional de Educación Bilingüe (DINEBI) y, posteriormente, el Estado promulgó la Ley N°27818 para la Educación Bilingüe Intercultural, mediante la cual estableció que se fomente la EIB en las regiones donde residían los pueblos indígenas (Defensoría del Pueblo 2013: 24).

Sin embargo, según el informe de la Defensoría del Pueblo, *Educación Intercultural Bilingüe hacia el 2021*, para garantizar que los pueblos indígenas ejerzan su derecho a la EIB resultaba insuficiente legislar si no había voluntad política para implementar las leyes y planes vigentes. De este modo, se ponía en evidencia la mala ejecución del modelo EIB a nivel estatal, por ejemplo, el Ministerio de Educación (MINEDU) no había identificado con exactitud la demanda del modelo educativo, tampoco existía una definición consensuada de escuela intercultural bilingüe, ni sus componentes de calidad. Todo ello perjudicó la educación de los estudiantes indígenas⁵ (2016: 25).

Así, durante el último quinquenio, el MINEDU se ha visto en la necesidad de desarrollar instrumentos de gestión para renovar el modelo de servicio educativo EIB y elaborar una propuesta pedagógica acorde al impulso que el Poder Ejecutivo deseaba darle a este enfoque. Al respecto, gracias al trabajo participativo de la Comisión Nacional de EIB, en 2016 se logró la aprobación de la Política Intersectorial de Educación Intercultural y EIB y el Plan Nacional de EIB, que establecen los objetivos y logros de aprendizaje previstos hasta el 2021. Cabe resaltar que, durante la elaboración de propuestas, se desarrolló un proceso de consulta previa para incorporar los aportes de las comunidades indígenas (26).

Es importante señalar que, a lo largo de la implementación del modelo EIB en el sistema educativo, se abrieron nuevos espacios para debatir el tema en el Ministerio de Educación: en el año 2000, se creó la Dirección Nacional de Educación Bilingüe (DINEBI), más adelante conocida como la Dirección General de Educación Intercultural Bilingüe y Rural (DIGEBIR), y en la actualidad figura como la Dirección General de Educación Básica Alternativa, Intercultural Bilingüe y de Servicios Educativos (DIGEIBIRA) con Elena Burga Cabrera como directora general.

Por ello, siendo el MINEDU el órgano rector que impulsa el desarrollo de la interculturalidad en el país, se tomará su definición de EIB:

⁵ Una de las consecuencias de la inadecuada implementación de la EIB fue la desaparición temporal de las carreras de EIB en diversos institutos de educación superior, dado que exigían la nota 14 como requisito para el ingreso de los postulantes. En consecuencia, durante cuatro años (2007-2010) sólo ingresaron 95 estudiantes. De igual manera, no existía una definición consensuada de escuela EIB, lo que produjo que los centros educativos no desarrollaran aprendizajes en lengua materna (Defensoría del Pueblo 2013: 25).

“La educación intercultural bilingüe busca desarrollar competencias interculturales en los estudiantes, y formar ciudadanos que puedan desenvolverse adecuadamente en diversos contextos socioculturales y comunicarse adecuadamente en dos o más lenguas: una lengua originaria, el castellano para la comunicación nacional, y una lengua extranjera para espacios de intercambio más amplios. Esto implica trabajar un conjunto de aspectos educativos como las actitudes, la afectividad, los enfoques, conceptos y conocimientos de dos o más culturas, así como el manejo de dos o más lenguas con metodologías adecuadas y desde un enfoque intercultural” (2013: 28).

Como se aprecia, el derecho a una educación de calidad se basa en el uso y desarrollo de las lenguas en las escuelas. En este sentido, las lenguas no son únicamente un medio de comunicación, también representan la identidad cultural de las comunidades. (MINEDU 2013: 30). Por esta razón, el uso de la lengua materna es determinante para el desarrollo cognitivo de las niñas y niños, permitiendo aplicar el significado de los aprendizajes a su vida cotidiana y generando mayor seguridad emocional para participar en las dinámicas del aula.

Sin embargo, el simple contacto con dos lenguas en un ambiente bilingüe no asegura la formación de niños y niñas coordinados. Es necesario rodear a los infantes de estímulos que les permitan adquirir de manera funcional y sistemática ambos idiomas. En el caso de los pueblos indígenas, cuyos procesos históricos han generado el desplazamiento de la lengua materna por el castellano, resulta fundamental recuperar y mantener vigente la lengua originaria, dado que los significados más profundos de sus cosmovisiones sólo pueden ser comprendidos y explicados desde su lengua indígena.

Además del componente lingüístico, el MINEDU en *Hacia una Educación Intercultural Bilingüe de Calidad. Propuesta pedagógica*, señala que el espacio principal para adoptar el modelo intercultural son las instituciones educativas, por lo que propone cuatro características esenciales en las escuelas EIB⁶:

⁶ Una escuela intercultural bilingüe es aquella que brinda un servicio educativo de calidad a niños, niñas y adolescentes de inicial, primaria y secundaria que pertenecen a un pueblo indígena u originario, y que hablan una lengua originaria como primera o como segunda lengua (MINEDU, 2013).

- a) Desarrolla procesos de enseñanza-aprendizaje pertinentes y de calidad: el currículo, la propuesta pedagógica y los materiales educativos deben relacionarse al contexto cultural de la comunidad.
- b) Desarrolla una gestión autónoma, participativa y articulada a una red educativa: la escuela EIB promueve un clima de participación democrática, donde el director del centro educativo, los docentes, los padres y madres de familia y los estudiantes pueden contribuir a su mejor funcionamiento.
- c) Promueve la convivencia intercultural y favorable al aprendizaje: de esta manera, la afectividad, las altas expectativas, el respeto y la valoración de los docentes, madres y padres de familia incide en el nivel de motivación del estudiante hacia los procesos de aprendizaje, así como a generar un modelo de convivencia basado en relaciones horizontales.
- d) Promueve una estrecha relación escuela-familia-comunidad: resulta necesario incorporar la cultura familiar y local a la escuela para promover la aplicación de los aprendizajes en la vida cotidiana del estudiante. Esta característica implica empoderar a las madres y padres de familia para que asuman un rol protagónico en el aprendizaje de sus hijos, enseñando lo que saben y ejerciendo un rol de vigilancia del sistema educativo.

En ese sentido, en los últimos años se han dado avances conceptuales importantes, así como el posicionamiento legal que busca ampliar la cobertura de la EIB en el sistema educativo peruano. Cabe resaltar que en la actualidad existe variedad de iniciativas dirigidas por ONGs y/o instituciones privadas que promueven la difusión e implementación de este modelo a escala nacional.

2.1.2.1 Avances en logros de aprendizaje

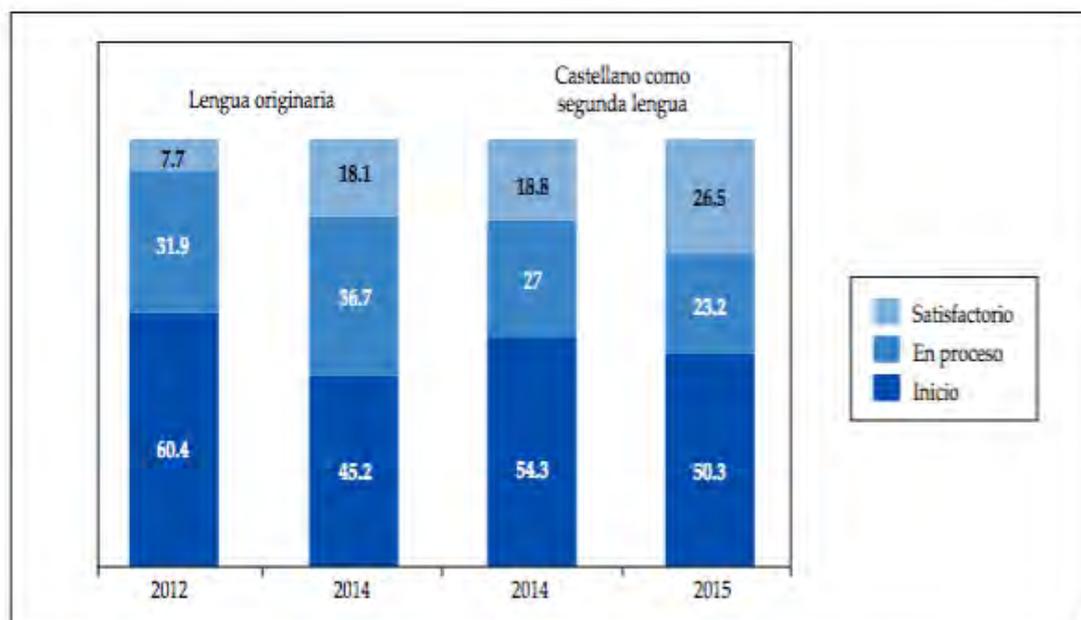
Por muchos años, la Educación Intercultural Bilingüe fue percibida como una licencia hacia las comunidades rurales, en lugar de ser un derecho fundamental para beneficio de los estudiantes peruanos.

No obstante, en los últimos años, el MINEDU ha priorizado la ejecución de la política EIB en el accionar ministerial, desarrollando el Plan Nacional de EIB, así como una

propuesta curricular para la formación de los estudiantes y un modelo de acompañamiento pedagógico para los docentes⁷ (Defensoría del Pueblo 2013: 6).

Así, las últimas evaluaciones censales de estudiantes arrojaron mejores resultados. Por ejemplo, existe un significativo avance en comprensión lectora de todas las lenguas originarias⁸. Al respecto, en el siguiente cuadro se puede apreciar que, entre el 2012 - 2014 y 2014 -2015 el porcentaje de estudiantes en “nivel satisfactorio” se ha incrementado en 10.4% y 7.6%, respectivamente (ver cuadro 2).

Cuadro 2: Comprensión lectora en lengua originaria y en castellano como segunda lengua- Resultados Evaluación Censal de Estudiantes 2012- 2015



Fuente: ECE- UMC. Elaboración: Defensoría del Pueblo (2016)

⁷ En el marco del seminario “La EIB en el contexto latinoamericano y peruano: avances y desafíos”, Elena Burga, actual Directora General de la DIGEIBIRA señaló algunas mejoras de la política EIB en el país: en la actualidad se cuenta con 32 lenguas con alfabetos oficiales y 6 diccionarios en lenguas originarias. Además, los cuadernos de trabajo- elaborados en lengua materna- llegan al 88% de estudiantes que hablan las 21 lenguas originarias.

⁸ Actualmente, las lenguas originarias evaluadas por la ECE son cinco: quechua Cusco, quechua chanka, aimara, shipibo-konibo y awajún. Se ha previsto para la ECE-2016 incorporar la lengua ashaninka.

Estas cifras sustentan que los estudiantes indígenas desarrollan mejores procesos de aprendizaje en su lengua materna, por lo que continuar con la implementación de la política de EIB resulta vital para alcanzar óptimos resultados en logros de aprendizaje.

A pesar de la evidente mejoría, se debe considerar que los estudiantes indígenas siguen presentando los resultados más bajos en el sistema educativo: en lengua originaria únicamente el 18% puede comprender satisfactoriamente lo que lee, mientras que, en castellano como segunda lengua, sólo el 26% (Defensoría del Pueblo 2013: 165-166). Entonces, si bien se observa mayor desarrollo en la implementación de la política EIB, se debe considerar que este proceso es de largo alcance y requiere de un tratamiento sostenido que involucre políticas públicas equitativas para enmendar las décadas de exclusión y olvido hacia las comunidades rurales.

2.1.2.2 Desafíos pendientes para el desarrollo del modelo EIB

Si bien en los últimos años, se han impulsado políticas públicas y planes de acción en torno al modelo EIB, se debe considerar que existe una fuerte brecha entre el discurso y la práctica, lo cual se refleja en contradicciones y ambigüedades sobre el enfoque de la diversidad lingüística y cultural del país (MINEDU 2013: 23). Por ello, resulta necesario el trabajo articulado entre los actores vinculados a la problemática, sean organizaciones no gubernamentales, organismos de cooperación técnica nacional e internacional, líderes, dirigentes, y, sobre todo, el Ministerio de Educación, para garantizar una educación de calidad a los pueblos indígenas.

De cara al MINEDU, como ente responsable de la política EIB, se requiere la implementación del modelo de manera oportuna, sostenida y obligatoria en todas las direcciones y unidades de la organización para ser gestionada por los distintos niveles de gobierno, en el marco de sus roles, competencias y funciones definidas. Se espera que el trabajo en conjunto permita la continuidad y sostenibilidad de la Política Nacional de EIB.

Asimismo, según el informe *Educación Intercultural Bilingüe hacia el 2021* elaborado por la Defensoría del Pueblo, otro desafío que enfrenta el MINEDU está relacionado a que aún son pocos los gobiernos regionales que se comprometen con esta política, lo que

genera que dichas instancias no prioricen su implementación, ni le asignen el presupuesto respectivo. Si tomamos en consideración que la mayoría de comunidades indígenas se encuentran ubicadas bajo la jurisdicción de estos gobiernos, resulta necesario un mayor involucramiento de los representantes locales y regionales para incentivar el desarrollo de los planes y proyectos en torno a la educación de calidad para los estudiantes originarios.

De igual manera, el estudio pone en evidencia la importancia de la formación docente para asegurar la efectiva ejecución de la EIB en las escuelas rurales, a través de incentivos que promuevan la elección de esta carrera por más jóvenes y adultos. En ese sentido, desde el diseño del proyecto “Maestros y Escuelas que cambian tu vida”, se asume al docente como uno de los principales actores al interior de los centros educativos, por lo que se trabajó una continua capacitación que fortaleciera sus capacidades técnicas y sociales, con el objetivo de empoderar su rol de guía en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Finalmente, un desafío pendiente es trabajar por una mayor y efectiva participación de los sabios y conocedores de la comunidad, que permita construir una escuela abierta y relacionada a sus necesidades socioculturales. Al respecto, los diversos procesos de globalización ponen en evidencia la importancia de fortalecer la identidad y las lenguas originarias, sin desatender que el castellano es la lengua que permite la comunicación con personas de diversas culturas.

2.2 El rol de la comunicación en el desarrollo educativo

Para el desarrollo de la presente investigación, se considera pertinente analizar el concepto “comunicación” como proceso social inherente al ser humano, que atraviesa todas las actividades que éste realiza. En ese sentido, Dominique Wolton explica la complejidad de toda situación comunicativa a través de dos dimensiones: normativa y funcional.

El primer caso, relaciona la comunicación como el proceso de informar, dialogar, compartir y comprender mensajes. Mientras que la dimensión funcional la vincula a la

información necesaria para el funcionamiento de las relaciones humanas y sociales, lo cual no implica necesariamente la comprensión del contenido compartido (Wolton 2006:15). Si bien ambas concepciones surgieron en diferentes momentos de la historia, este análisis resalta la diferencia entre información y comunicación, por ello el autor señala lo siguiente:

“Durante mucho tiempo ambos términos han sido sinónimos. Ya no lo son (...) Informar es producir y distribuir mensajes lo más libremente posible. La comunicación, en cambio, supone un proceso de apropiación. Es una relación entre el emisor, el mensaje y el receptor. De modo que comunicar no es tan sólo producir información y distribuirla; también es estar atento a las condiciones en que el receptor la recibe, la rechaza o la remodela en función de su horizonte cultural, político y filosófico, así como su respuesta a ella” (Wolton 2006:16).

De esta manera, es evidente que la comunicación implica un proceso más complejo que la sola transmisión de información. Al respecto, de la relación emisor - receptor se espera una devolución que enriquezca el relacionamiento para ambas partes. En esta visión, el receptor adquiere un rol de mayor importancia, a diferencia de los primeros modelos que lo percibían en una función pasiva.

Asimismo, Wolton resalta que en la actualidad se están produciendo dos fenómenos importantes que complejizan esta relación: la globalización y, como resultado, el aumento del intercambio de mensajes. Ambos están directamente relacionados, dado que, en un mundo constituido por distintos modelos culturales, se suelen utilizar diversos imaginarios para interpretar los mensajes y construir la identidad. Por ello, el autor señala que mientras más códigos culturales comunes existan entre los interlocutores, mejor será la comprensión entre los mismos (2006:18).

De esta manera, la interpretación de los mensajes depende del contexto y realidad sociocultural de los actores que conforman el proceso comunicativo. En este marco, a fines de los años setenta surge una nueva perspectiva en torno a la comunicación, que implica entenderla como un proceso horizontal que fomenta la participación de las personas en la resolución de sus problemáticas (Fraser y Restrepo- Estrada 1998: 3). Estos serían los inicios de la disciplina conocida como Comunicación para el Desarrollo (CPD).

Este modelo resalta otra dimensión del proceso comunicativo, enfocándose en el relacionamiento de actores a través del diálogo y el contexto sociocultural. Entre las concepciones de la CPD, resalta la propuesta realizada por la Asamblea General de las Naciones Unidas:

“La comunicación para el desarrollo destaca la necesidad de apoyar los sistemas de comunicación recíproca que propicien el diálogo y permitan que las comunidades se manifiesten, expresen sus aspiraciones e intereses y participen en las decisiones relacionadas con su desarrollo” (McCall 2011: 1)

En este modelo, el proceso comunicacional es el componente más relevante, orientado a construir relaciones humanas basadas en la cercanía, credibilidad y confianza. Así, la importancia de la apropiación del sujeto al proceso comunicacional radica en que incentiva la sostenibilidad de los cambios generados frente a una problemática específica.

Complementando este enfoque, Rosa María Alfaro señala que las relaciones comunicativas entre sujetos diversos contribuyen al desarrollo de su identidad, sea individual o colectiva, por ende, al funcionamiento de las sociedades (1993). También, resalta el papel de la comunicación para hacer viable el diálogo entre las heterogeneidades personales, sociales y culturales, propias de contextos socioculturales diferentes.

Por su parte, Alfonso Gumucio señala seis premisas necesarias para la comunicación social:

- “ a. La sostenibilidad de los cambios sociales es más segura cuando los individuos y las comunidades afectadas se apropian del proceso y de los contenidos comunicacionales;
- b. horizontal y fortalecedora del sentir comunitario, debe ampliar las voces de los más pobres, y tener como eje contenidos locales y la noción de apropiación del proceso comunicacional;
- c. las comunidades deben ser agentes de su propio cambio y gestoras de su propia comunicación;
- d. en lugar del énfasis en la persuasión y en la transmisión de informaciones y conocimientos desde afuera, la comunicación para el desarrollo promueve el diálogo, el debate y la negociación desde el seno de la comunidad;

- e. los resultados del proceso deben ir más allá de los comportamientos individuales, y tomar en cuenta las normas sociales, las políticas vigentes, la cultura y el contexto del desarrollo;
- f. diálogo y participación, con el propósito de fortalecer la identidad cultural, la confianza, el compromiso, la apropiación de la palabra y el fortalecimiento comunitario;
- g. rechazo al modelo lineal de transmisión de la información desde un centro” (Gumucio 2010:37).

Es decir, para garantizar la sostenibilidad de los cambios sociales, resulta preciso valorar la identidad cultural de los involucrados, a partir de elementos como los saberes, dinámicas y estilos de vida comunitarios.

En este punto cabe señalar que, para efectos de esta investigación, se pretende estudiar la relación entre educación y comunicación. Ambos están compuestos por procesos activos y sistemáticos cuyo rol principal recae en generar interacciones entre individuos. No obstante, pese a que la conexión entre ambos resulta estratégica para el funcionamiento de las sociedades, esta analogía continúa siendo poco explorada.

Al respecto, la escuela es percibida como una estructura formal, en el sentido que la oferta educativa está orientada al logro de metas por cada etapa del sistema pedagógico como la escuela básica, primaria y secundaria. Por otro lado, la comunicación está vinculada a la producción de interlocuciones y mediaciones entre sujetos, comunidades y estados. En ese sentido, Rosa María Alfaro resalta que la integración de ambas dimensiones es muy importante para el desarrollo integral del ser humano, debido a que, a través de la comunicación, se desarrollan competencias comunicacionales como la horizontalidad, el diálogo, la tolerancia y el respeto, las cuales son necesarias para generar espacios de aprendizaje (1999: 25)

Por todo lo mencionado, resulta relevante estudiar la relación entre la comunicación y la educación en proyectos de desarrollo, por lo que esta investigación pretende realizar un análisis comunicacional a las estrategias aplicadas por el proyecto “Maestros y Escuelas que cambian tu vida”, basadas en el diálogo, la participación de los actores y la horizontalidad en las interacciones sociales.

2.2.1 Teorías de comunicación relevantes para el desarrollo educativo

Como se mencionó líneas atrás, los primeros estudios relacionados a la comunicación estaban centrados en la transmisión de información entre individuos. Por ello, a finales de los años cuarenta, se imaginaba a la comunicación como el vehículo idóneo para transferir ideas y prácticas del mundo desarrollado al mundo en vías de desarrollo o, en otras palabras, de las áreas urbanas a las áreas rurales.

En este marco, surge el concepto de multiculturalidad como una respuesta a la gran diversidad cultural a la que estamos conectados de manera permanente. Por ello, resulta pertinente señalar el concepto de cultura, utilizado para el presente estudio, como un sistema de símbolos, formas simbólicas y significados (Rodríguez, Obregón y Vega 2002:13). Así, los sistemas culturales están abiertos a procesos de integración de nuevos significados y la transformación de significados existentes.

De esta manera, el estudio de la relación cultura y comunicación tiene como punto de partida al ser humano, dado que todo sujeto participa de una colectividad inserta en un universo cultural. Por esta razón, surge la frase “las prácticas culturales son construcciones de los seres humanos” (2002:13), debido a que los valores, significaciones, tradiciones, actitudes e ideas se originan en la historia de nuestros antepasados.

Adicionalmente, es importante agregar que el sistema cultural es dinámico. En otras palabras, algunas prácticas serán modificadas a lo largo del tiempo, otras permanecerán y, paralelamente, surgirán nuevos códigos culturales fruto del contacto con otras comunidades. Por consiguiente, el alcance de la comunicación se entiende como un proceso vinculado a las dinámicas culturales y a las distintas formas de comunicación en el quehacer de todo ser humano (2002:13).

Dicho esto, se analizará al multiculturalismo como “la coexistencia de distintas culturas en un mismo espacio real, mediático o virtual” (Alsina 1997:14), cabe resaltar que esta noción parte del reconocimiento a la diversidad cultural. En este marco, Charles Taylor señala en *La política del reconocimiento* que, actualmente, se maneja el sentido de identidad individual como cultura única y auténtica, por lo que reiteradamente los

colectivos se muestran fieles a la misma. De esta manera, se ha construido una política de la diferencia que busca proteger la identidad personal y colectiva de los individuos. Por tanto, para Taylor el multiculturalismo es una doctrina que reconoce el valor de las culturas no hegemónicas (1993:53).

Para entender este panorama desde el ámbito comunicacional, Clemencia Rodríguez en el libro *Estrategias de comunicación para el cambio social* estudia el modelo culturalista, que concibe a la comunicación según su relación con la cultura. En este caso, el análisis recae en el sujeto como actor social, participante de un universo cultural conformado por significaciones desarrolladas a partir de sus procesos de socialización, gracias a los cuales puede mediar, elaborar y re-significar el sentido de su vida y de los mensajes que recibe (2002: 33). En este modelo la preocupación se centra en los procesos sociales que atribuyen sentido a la realidad, al desarrollo de una cultura y a las prácticas sociales compartidas.

De este modo, en los espacios educativos resulta importante construir relaciones de cercanía, credibilidad y confianza que no anulen el reconocimiento de las diferencias culturales (Alfaro, 1999). Bajo esta perspectiva, la escuela es un espacio de aprendizaje clave en la manifestación de la diversidad cultural, por lo que los currículos escolares deben incorporar este componente para promover una convivencia armónica en el intercambio educativo.

2.2.2 La comunicación intercultural en la educación

En este punto, se retomará la relación entre comunicación y cultura porque ambos elementos son claves para el desarrollo de esta investigación. Al respecto, resulta necesario profundizar que la cultura también puede interpretarse como el marco de referencia que tiene el sujeto para comprender el mundo y su funcionamiento (Martínez 2015: 27). De este modo, se conforma de varios componentes como el idioma, tradiciones, costumbres, dinámicas, relatos y valores, siendo fundamentales para generar un sistema de relacionamiento con otros individuos y sus diferentes cosmovisiones.

Al haber diferentes culturas y dinámicas entre personas y colectivos, la interculturalidad cobra un sentido importante en los procesos de comprensión y asimilación del otro, que

se generan en las relaciones humanas. Este enfoque implica considerar capacidades sociales como el respeto, la tolerancia, el diálogo y el enriquecimiento mutuo entre actores con diferentes visiones, por ello solo puede producirse a partir del reconocimiento y apertura hacia el otro. Además, este proceso implica una retroalimentación de saberes y quehaceres entre las culturas en interacción, Marta Rizo profundiza en las implicancias de la interculturalidad como se lee a continuación:

“La interculturalidad implica no sólo el reconocimiento de la diversidad de actores y grupos sociales que conforman una sociedad, sino, y de forma más importante, implica la creación de vínculos –a través de lo común y lo distintivo- entre estos diferentes grupos. Por tanto, no trata de captar lo estático de la coexistencia de diversas matrices culturales, sino de construir puentes que vinculen lo diverso” (UNAM 2006: 19).

En el proceso de creación de vínculos, la comunicación tiene un papel importante porque promueve el inicio, mantenimiento y transmisión de información entre sujetos de culturas distintas, así como la construcción de sentido en las relaciones humanas. De este modo, la comunicación intercultural apuesta por la cooperación y disposición de compartir saberes y acciones que contribuyan a darle un sentido a nuestra vida cotidiana, las prácticas y las representaciones simbólicas (2006: 17).

Complementando esta información, Alejandro Grimson propone cinco elementos para analizar la comunicación intercultural como marco de referencia:

- La palabra: la lengua es una realidad socio cultural, no solo un instrumento reproductor de ideas, sino un moldeador de las mismas. Así, la cultura tiene influencia en el modo en que las personas piensan y se expresan.
- El espacio: la percepción y uso del espacio es diferente entre habitantes de distintas comunidades y grupos sociales. Del mismo modo, en las relaciones comunicacionales, la distancia interpersonal de los interlocutores dependerá de las señales sensoriales codificadas por cada cultura.
- El tiempo: la relación entre el pasado, presente y futuro es específica en cada sociedad, por lo que en cada contexto cultural las prácticas varían según el momento del día. Asimismo, el ritmo o velocidad de la vida social está relacionado a las características específicas de cada comunidad.

- Kinésica: parte de la comunicación no verbal, y está asociada al conjunto de movimientos corporales como gestos, posturas, movimientos de brazos, manos, piernas y expresiones faciales con relevante significación en el proceso comunicativo.
- El tacto: tocar a otra persona es una forma de comunicación, sin embargo, varía según el contexto cultural, la edad, el sexo y la relación entre los interlocutores (2001: 64-91)

Las características de cada elemento dependerán del contexto cultural y los interlocutores. Cabe resaltar que analizar las estrategias de comunicación y los encuentros interculturales desde estos criterios resulta trascendental en el estudio de la interacción comunicativa en espacios de enseñanza- aprendizaje.

Por todo lo mencionado, el papel de la comunicación intercultural en la educación, basado en un enfoque participativo y de valoración a las relaciones humanas, aporta al éxito de las estrategias para mejorar el desempeño educativo. La interculturalidad traspasa toda actividad pedagógica, acciones personales, malla curricular, materiales didácticos y medios de comunicación, por lo que la escuela se convierte en un espacio de mediación intercultural (Godenzzi, 1997: 9).

Entonces, el sistema educativo es un ámbito importante para desarrollar y promover la interculturalidad, dado que contribuye al desarrollo, crecimiento y transformación de las potencialidades humanas que conforman las sociedades. Incluirla como elemento clave del sistema educativo es asumir la diversidad cultural desde una perspectiva de respeto y equidad social, partiendo desde la premisa de que todas las culturas pueden contribuir, desde sus particularidades y diferencias, a la construcción del país (MINEDU, 2005).

Asimismo, la escuela cobra vital importancia porque ayuda a desarrollar competencias comunicativas interculturales, entendidas como un conjunto de disposiciones hacia la tolerancia, el respeto, la convivencia y la comprensión de lo otro. Por tanto, es indispensable para el desarrollo de una interculturalidad eficaz y real (UNAM: 2006).

Finalmente, Fernández señala la importancia de la autoestima individual y colectiva en la comunicación intercultural para la educación, entendiéndosele como auto representación

que uno tiene de sí mismo. La importancia de la autoestima radica en que está relacionada al sentimiento de autovaloración, sea individual o colectiva, que hace posible la aceptación de lo propio y de lo diferente como valioso y permite desarrollar una actitud de apertura en los procesos de socialización (2008:14).

2.2.3 El rol de la comunicación en la intervención social.

La comunicación en la intervención social es un proceso dinámico que implica el análisis de cinco características o condiciones indispensables para generar procesos de transformación sostenible (Gumucio, 2011).

Estas características están presentes en los procesos de comunicación de la vida cotidiana, siendo la primera la participación comunitaria y la apropiación, dado que promueve el sentido de democracia y la apropiación del proceso y de los contenidos comunicacionales por parte de los actores involucrados en la problemática.

La segunda es la lengua y pertinencia cultural. En este ámbito, el proceso de comunicación no puede ignorar las particularidades de cada cultura y de cada lengua, por el contrario, debe apoyarse en el idioma, tradiciones, costumbres y relatos para legitimarse. Los intercambios entre lenguas y culturas son saludables cuando tienen lugar en un marco de equidad y respeto.

La tercera característica es la generación de contenidos locales. Así, resulta fundamental la generación de contenidos propios que rescaten el saber acumulado de la población a través de muchas generaciones. La capacidad de apropiación que desarrollen los actores involucrados define el perfil de los materiales que deben implementarse en cada etapa del proceso. Finalmente, la última condición es la constitución de redes, las cuales contribuyen a consolidar los procesos y generar retroalimentación entre los diferentes participantes (2011: 38).

En síntesis, la comunicación es esencial en el desarrollo integral del ser humano, por lo tanto, los procesos de transformación social implican la participación y apropiación de la comunidad en los procesos relacionados a la implementación de proyectos sobre problemáticas que afectan su calidad de vida.

2.3 Estrategias de comunicación para la mejora pedagógica

2.3.1 La definición de mejora pedagógica para el desarrollo integral del estudiante

Tradicionalmente, educar era concebido únicamente como la adquisición de conocimientos básicos en diferentes campos sea humanidades, comunicación, ciencias, y/o matemática. No obstante, a consecuencia de las nuevas tendencias a nivel mundial como la aceleración de la producción del conocimiento, el uso masivo de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), entre otros (MINEDU 2016:5), hoy en día la labor de educar implica nuevos desafíos.

En este marco, el *Currículo Nacional de Educación Básica* considera como elemento de la mejora pedagógica el desarrollo y fortalecimiento de capacidades sociales como componente clave en el desarrollo integral de las niñas y niños. De esta manera, el sistema educativo plantea como objetivo:

“Promover una formación que integre coherente y armónicamente las potencialidades de los estudiantes en lo ético, espiritual, cognitivo, afectivo, comunicativo, estético, corporal, cultural, y sociopolítico, a fin de lograr su realización plena en la sociedad” (2016:18).

Cabe resaltar que para el MINEDU el término “capacidad” involucra los conocimientos, habilidades, y actitudes que los estudiantes utilizan para afrontar una situación determinada, por ejemplo: interactuar con todas las personas, construir acuerdos y normas, manejar conflictos de manera constructiva y participar en acciones que promuevan el bienestar común (2016).

En ese sentido, el presente estudio tomará en cuenta las capacidades sociales relacionadas al liderazgo, escucha activa, socialización, empatía, apertura al diálogo, entre otros.

2.3.2 La definición de estrategias de comunicación para el cambio social

Actualmente, existen varias definiciones sobre el término “estrategia” y “estrategia de comunicación”, sin embargo, la presente investigación partirá del concepto presentado por la Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación (FAO) en el manual *Diseño participativo para una estrategia de comunicación*:

“Se puede definir una estrategia como una serie sistemática y bien planificada de acciones que combinan diferentes métodos, técnicas y herramientas para lograr un cambio concreto u objetivo, utilizando los recursos disponibles en un tiempo determinado. Igualmente, una estrategia de comunicación es una serie de acciones bien planificadas que se propone lograr determinados objetivos-o resultados- a través del uso de métodos, técnicas y enfoques de comunicación (2008: 8).

Entonces, las estrategias de comunicación implican el desarrollo de procesos estructurados con el propósito de alcanzar determinados objetivos. Así, para el diseño de las mismas, se debe elaborar un marco conceptual y práctico que responda a las características culturales y sociales de las comunidades donde se pretende trabajar.

En la misma línea, si el propósito de diseñar una estrategia de comunicación es contribuir a mejorar determinadas problemáticas de la población, es importante que durante su elaboración se tome en cuenta la participación de los actores relacionados al tema. En ese sentido, Alfonso Gumucio sostiene que las estrategias de comunicación deben ser planificadas “desde la gente y no para la gente” (2011: 56).

Esta característica demanda un enfoque horizontal, que permita el involucramiento y la participación de todos los actores relacionados a la problemática. De esta manera, la comunicación ejerce un papel fundamental para que la población adopte como suyos los métodos, herramientas y enfoques planteados para la sostenibilidad de la estrategia.

Para complementar el modelo de estrategia de comunicación, resulta necesario profundizar en el proceso de cambio social que atraviesan los actores a fin de lograr los resultados planteados por una intervención. Así, Sandra Massoni estudia la comunicación estratégica, a partir de la transformación que se generó por el encuentro de elementos y dinámicas socioculturales entre diversos agentes de cambio (2003: 29). En tanto, el aporte de este enfoque al presente estudio gira en torno a incorporar las dinámicas socioculturales como componente estratégico para el análisis de programas o proyectos de cambio social.

Ahora, la estrategia de comunicación puede estar conformada, a su vez, por sub-estrategias y en la medida que estas se combinen se generan diferentes formas de

comunicación como masiva, grupal o interpersonal (Rodríguez, Obregón y Vega, 2002). Este es el caso del proyecto “Maestros y Escuelas que cambian tu vida” cuyo diseño estuvo marcado por la complementariedad entre estrategias como la participación activa, las relaciones humanas basadas en el trato horizontal y el acompañamiento entre actores, desde una perspectiva intercultural.

Este enfoque coincide con las ideas de Clemencia Rodríguez y Rafael Obregón, quienes analizan el desarrollo de diferentes estrategias desde la complementación y no la comparación: “independientemente de las limitaciones y fortalezas de cada estrategia es arriesgado afirmar que una es superior a otra” (2002:54). Por el contrario, señalan que las estrategias pueden cumplir funciones específicas y, al mismo tiempo, ser complementarias en el marco de un proceso de comunicación para el cambio social. En ese sentido, la presente investigación no pretende fragmentar las estrategias y recursos utilizados por el proyecto en cuestión. Al contrario, desde un punto de vista técnico, es importante identificar qué métodos y enfoques son de mayor contribución desde la percepción de los actores involucrados.

2.3.3 La definición de recursos comunicacionales

Teniendo como base lo revisado en la sección anterior, se procederá a estudiar los recursos comunicacionales. Ramón Pajares los define como “las formas, medios y los espacios de comunicación que contribuyen a un objetivo específico, como parte de una estrategia comunicacional” (Pajares, 2010). De esta manera, un recurso de comunicación es formulado bajo una lógica procedimental que responde a una estrategia de comunicación.

Al respecto, Lenny Merino, docente de la PUCP, señala que el recurso comunicacional es una pieza, herramienta o técnica de comunicación en el marco de una estrategia de comunicación, de ninguna manera, la estrategia en sí misma (2014). En otras palabras, los recursos son importantes en la medida que forman parte una estructura con una visión más amplia de la comunicación, pero no deben convertirse en el soporte único de la estrategia.

Con relación a la eficacia de los recursos, es importante señalar ciertas características que deben cumplir como: ser comprensibles, atractivos, recordables, crear identificación o

empatía con los públicos e inducir hacia la acción (Merino, 2014). Estos distintivos son el soporte para evaluar la utilidad de los recursos, además del impacto que genera en el público que interactúa con ellos y con relación al cumplimiento del objetivo que lo enmarca (Velarde 2012: 33-35). No se debe valorar la eficacia de un recurso por la cantidad de ejemplares elaborados o el número de personas que lo reciben, si no por el cambio que genera en los públicos que tuvieron contacto directo con los mismos.

Asimismo, es necesario distinguir a los recursos comunicacionales, de acuerdo a su lenguaje y naturaleza. Según el lenguaje, se clasifican de la siguiente manera: sonoro, visual, audiovisual y electrónico. El primero responde a lo hablado, puede ser la música, el discurso o los sonidos del ambiente, también se relaciona al contexto social mediante la narración. Por su parte, el recurso visual se vincula al material artístico y elementos como el tono, la dirección, el color, la textura, la escala y el movimiento (Pajares, 2010). En este rubro se puede ubicar a los materiales gráficos que se elaboran para una estrategia como folletos, banners o papelógrafos. En el proyecto “Maestros y Escuelas que cambian tu vida” se identifica al método gráfico.

Los recursos audiovisuales se construyen a partir de características sonoras y visuales, esta combinación puede llegar a ser muy efectiva para impactar en los públicos. Por último, los recursos electrónicos son decodificados por medio de un aparato electrónico y están conformados por base de datos y/o programas como los vlogs, páginas web, redes sociales, entre otros (Pajares, 2010).

Ahora, los recursos según su naturaleza se dividen en masivos, de apoyo, comunitarios e interpersonales o grupales. En primer lugar, los medios masivos o tradicionales se consideran canales de comunicación unidireccionales, aunque cada vez están incrementando el nivel de interactividad con sus públicos como la televisión, la radio, los periódicos, entre otros (Merino, 2014). En segundo lugar, se ubican los medios de apoyo que refuerzan y complementan los mensajes difundidos por los medios masivos, comunitarios o interpersonales (Merino, 2014). En este rubro se ubican los cuentos, rotafolios, cartillas, folletos, historietas, volantes, entre otros.

Tercero, los medios de comunicación comunitaria son los que emplean recursos diferentes para recuperar espacios y modos comunitarios de interacción como: bocinas,

perifoneo, murales, radios comunales, obras teatrales, entre otros. De esta manera, motiva la apropiación de elementos que yacen en la comunidad, a partir de la participación activa de la ciudadanía. No obstante, su alcance se limita al grupo en cuestión (Merino, 2014).

Por último, la comunicación interpersonal es concebida como los medios por los cuales dos o más personas se comunican entre sí e interactúan directamente, y sin intermediarios. Este tipo de recurso permite una retroalimentación inmediata y constante, lo que genera una mayor comprensión e involucramiento del mensaje compartido. Dentro de los medios interpersonales se encuentran las reuniones de consejería, orientaciones individuales, sesiones demostrativas, talleres, entre otros (Merino, 2014). En el proyecto “Maestros y Escuela que cambian tu vida” se identifica este tipo de recurso expresado en círculos de interaprendizaje docente, visitas a los padres y madres de familia, a los facilitadores, también talleres de capacitación.

Cabe resaltar que, según Merino, para la selección del recurso comunicacional se debe considerar las características del público objetivo, el tipo de interacción que se desea establecer con la población y los objetivos de comunicación trazados (2014). Además, se debe validar cada uno para conocer, a través de las opiniones y sugerencias del público, si permiten cumplir el objetivo propuesto.

Adicionalmente, es necesario señalar que en la tipificación de recursos también se reconoce a los espacios de comunicación como: asambleas, plazas, reuniones o espacios educativos. Este tipo de recurso también será estudiado por el presente trabajo a través de la bodeguita escolar y el rincón de estudios como espacios implementados por iniciativa de Cáritas del Perú y la comunidad escolar.

2.3.4 Modelos de intervenciones pedagógicas en zonas rurales: componentes fundamentales

La educación en zonas rurales necesita de modelos pedagógicos y de gestión de redes diferenciados a las zonas urbanas, los cuales deberían ser conformados por estrategias y objetivos comunes que sean pertinentes a sus necesidades. Además, contar con la flexibilidad necesaria para una realidad que afronta varias problemáticas a la vez, por ejemplo, los niños y niñas forman parte de la dinámica productiva de las comunidades desde temprana edad.

En este sentido, se requiere que los modelos de intervención educativos en zonas rurales se planteen desde un enfoque pedagógico activo, que modifique los roles tradicionales en el salón de clases. Razón a ello, en los siguientes párrafos se comentará el estudio elaborado por Lorena Alcázar y Luis Guerrero titulado *Mejora efectiva de la educación básica en zonas rurales del Perú* (2011) que analizan los componentes necesarios a tomar en cuenta durante el diseño de intervenciones educativas:

En primer lugar, la participación de los actores que implica el involucramiento de los diversos públicos relacionados a la problemática, dado que tanto las experiencias y capacidades de los padres/madres de familia, las organizaciones sociales, los dirigentes, y el conocimiento de las comunidades rurales son insumos importantes en el trabajo pedagógico del docente. Asimismo, se debe considerar que el saber cultural de la comunidad es un elemento sustancial para elaborar estrategias de comunicación pedagógicas pertinentes a cada zona.

En este sentido, considerar el componente cultural -expresado en el idioma, contexto, tradiciones, festividades, creencias y costumbres- en la elaboración de la estrategia es sustancial para que los recursos comunicacionales elaborados sean efectivos y sostenibles a largo plazo, por lo que es importante que todos los actores asuman su participación en la formación de los niños y niñas (2011: 2-11).

Otro componente importante es el rol activo de los niños y niñas en el aprendizaje: se debe alejar el modelo tradicional pasivo-receptivo en las escuelas para trabajar en base a un modelo activo y dinámico en el salón de clases, donde los docentes desarrollen las capacidades y conocimientos de los estudiantes. Este tipo de modelo cuenta con un enfoque interactivo- participativo donde se valoran las intervenciones de los niños, el trabajo grupal y la comunicación constante para la mejora pedagógica (2011: 7-8).

De igual manera, la formación docente es fundamental para el éxito de las intervenciones pedagógicas, por lo que resulta prioridad capacitar a los profesores sobre metodologías activas, además de promover el desarrollo de sus capacidades sociales. De esta forma, al maestro se le reconocerá como gestor, dado que tomará decisiones, delegará funciones y responsabilidades generando una dinámica democrática en el aula. Cabe resaltar que la

formación de calidad contribuye a que el docente promueva la participación, la reflexión y el pensamiento crítico de los alumnos.

Finalmente, es importante tomar en cuenta la gestión territorial de los procesos educativos. Bajo esta lógica, resulta importante mantener escuelas articuladas, a través de redes que colaboren entre sí, superando el tradicional aislamiento de las instituciones ubicadas en zonas rurales. Así, se generan espacios organizados de colaboración y construcción de una identidad común (2011: 38-39).

2.3.5 Características de las estrategias y recursos de comunicación para la mejora educativa

Para el diseño de estrategias de comunicación dirigidas a temas educativos se debe poner atención a la construcción de relaciones humanas basadas en el trato horizontal, la participación de los actores, así como el acompañamiento y retroalimentación positiva entre los públicos. Así, el enfoque comunicativo es transversal en la planificación de actividades y aplicación de los recursos comunicacionales. En las siguientes líneas, se detallarán algunas características de las estrategias de comunicación en zonas rurales:

Primero, las estrategias de comunicación deben contribuir a la construcción de relaciones humanas horizontales entre los sujetos protagonistas de la problemática. Estas conexiones permitirán que los involucrados construyan sentidos de comprensión de sí mismos, de los demás y de la realidad, a través de capacidades sociales como la empatía y la apertura al diálogo. Un ejemplo dentro del aula es la seguridad del alumno de llamar al docente por su nombre, lo cual contribuye a generar un ambiente de confianza propicio para el aprendizaje.

Asimismo, las escuelas rurales requieren de estrategias diferenciadas de las escuelas urbanas, lo que implica desarrollar el trato horizontal y la comunicación intercultural de manera pertinente y coherente con las necesidades de las comunidades. En ese sentido, considerar la variable cultural será importante para el desarrollo de esta investigación. Por ejemplo, a través de la lengua las personas acumulan, comparten e intercambian información, de modo que la apertura a la competencia lingüística resulta una condición necesaria al momento de establecer interacciones interculturales (Fernández, 2008).

Las características actuales también resaltan la participación de las madres, padres de familia y los profesores en el aprendizaje de los alumnos. Anne Wescott en *How Communities Build Stronger Schools* señala que los padres tienen la obligación moral de apoyar el desarrollo personal, social y académico de sus hijos, por lo que deben involucrarse en la escuela para constatar que los estudiantes estén siendo bien atendidos. De esta manera, los padres son mediadores de la cultura escolar, y junto a los educadores tienen una meta compartida: ayudar a los infantes a tener éxito en la escuela y en la vida (2002: 5-7).

En ese marco, el proyecto de Cáritas del Perú implementó un rincón de estudios como recurso eficaz para propiciar la participación y relación entre los padres de familia y los docentes. Este recurso consiste en la creación de un espacio específico en el hogar destinado únicamente a la realización de actividades educativas por parte del estudiante. A su vez, este espacio debe tener condiciones básicas para realizar ejercicios prácticos que refuercen los conocimientos aprendidos en la escuela como una mesa, silla, luz y temperatura adecuada (Cáritas del Perú 2013: 52).

En la misma línea, es importante generar un acompañamiento y retroalimentación positiva entre los públicos. El acompañamiento es una estrategia de formación que se realiza en un espacio determinado para fortalecer las competencias y prácticas sociales de los públicos que reciben la orientación (MINEDU 2014: 7). Para esta investigación, se trabajará con los tres actores principales: estudiantes, padres de familia y docentes, por lo que los espacios serán la escuela y las viviendas. Cabe resaltar que, en el marco de esta estrategia, el proyecto centra su acción en la formación docente con el propósito de contribuir a su desarrollo profesional mediante acciones de orientación y asesoría sostenidas en el tiempo.

De igual manera, la retroalimentación o *feedback* informa al participante sobre su desempeño para reforzar o mejorar aprendizajes y prácticas. Asimismo, el *feedback* es importante para profundizar la experiencia en los procesos educativos. Según el estudio *Review of Educational Research: Focus on Formative Feedback*, se debe tener cuidado en la devolución que se realiza al participante, dado que los comentarios que se perciben como críticos o controladores tienden a inhibir el aprendizaje (2010:157).

El estudio también señala dos enfoques principales de la retroalimentación: directiva y facilitadora. En la primera se indica al público lo que necesita ser revisado. Sin embargo, la presente investigación se centrará en el modelo facilitador, por lo que la persona proporciona comentarios y sugerencias para guiar a los actores en su propia revisión y conceptualización. El papel de la comunicación recae en analizar los procesos de diálogo entre los actores, así como la relación interpersonal e intercultural que se genera a raíz de la interacción (2010: 165).

Finalmente, es necesario resaltar la importancia del uso de diferentes recursos en una misma estrategia, así como la complementariedad entre diversas estrategias de comunicación que conforman un programa, proyecto o campaña.

2.3.4 El valor de la percepción de los actores en los proyectos sociales

Un elemento clave para determinar el éxito de un proyecto de desarrollo es la opinión de los actores que tuvieron contacto directo con las estrategias de comunicación aplicadas. En este caso, los involucrados no son, únicamente, los afectados directos de la problemática, también se considera a los actores que conviven en el entorno y a los públicos potenciales de ayudar a encontrar la solución (Sanín, 2003). Teniendo como base este mapa de actores, lo ideal es que el equipo del proyecto diseñe estrategias participativas que propicien la intervención de los involucrados en los procesos de propuesta y elaboración de la iniciativa.

En este marco, el valor de la percepción de los actores en los proyectos sociales recae en que asegura la pertinencia de las estrategias y, posterior, apropiación de estas. Así, existen ciertos factores que contribuyen a esta identificación, en el caso de las comunidades rurales se debe considerar el grado de representatividad local de los métodos, técnicas y recursos empleados. Finalmente, recoger la opinión de los actores permite conocer el rol, funciones, actividades e influencia de cada público en la implementación del proyecto (Sanín, 2003).

2.3.6 Estrategias de comunicación en zonas rurales. Experiencias peruanas.

En este punto, resulta conveniente mencionar algunas experiencias exitosas de proyectos realizados en Perú para la mejora de la calidad educativa. A continuación, se relatarán

dos experiencias que tuvieron lugar en el interior del país: Escuelas de Fe y Alegría, e IPAE y “Escuelas exitosas.”

El caso de las Escuela de Fe y Alegría.

El Movimiento de Educación Popular Integral y Promoción Social llamado “Fe y Alegría del Perú” atiende más de 81,000 alumnos a nivel nacional, en 77 colegios (ubicados 45 en provincias y 32 en Lima) y 123 escuelas en cinco redes rurales (GRADE 2006: 20).

El objetivo principal de los programas de “Fe y Alegría” fue la construcción de un modelo que funcionara en las escuelas localizadas en zonas rurales, de tal manera que asegure la calidad de la educación en medio de las condiciones de precariedad que enfrentan, sin caer en el asistencialismo. Para la institución, la calidad educativa no está enfocada únicamente en el logro de las habilidades básicas de los estudiantes, sino también en la capacidad de inserción en el ambiente laboral y el ejercicio de su ciudadanía.

Los componentes del programa se pueden resumir de la siguiente manera:

1. Capacitación: los equipos pedagógicos de las redes planifican anualmente la capacitación de los docentes tomando en cuenta su perfil y las necesidades de formación, según el proyecto educativo.
2. Círculos docentes: creación de reuniones de inter-aprendizaje, donde se comparten las experiencias de los profesores.
3. Seguimiento y asesoría en el aula: se realiza a través de visitas periódicas donde cada docente recibe el equipo pedagógico.
4. Evaluación docente: el equipo pedagógico realiza un estudio minucioso de los profesores de la red.
5. Materiales educativos: dirigidos al profesor y a los alumnos.
6. Promoción comunal y formación ciudadana: se trabaja con líderes comunales, varones y mujeres en condiciones de impulsar y gestionar procesos de desarrollo en la comunidad (GRADE 2006: 21-22).

De esta manera, similar al proyecto “Maestros y Escuelas que cambian tu vida”, la estrategia del programa incluyó componentes relacionados al acompañamiento docente a través de capacitaciones, sesiones para compartir experiencias, asesoría en el aula, entre otros. En los programas dirigidos por “Fe y Alegría” es fundamental la comunicación

interpersonal e intercultural con énfasis en estímulos de afecto para la generación de aprendizajes y la formación de nuevas conductas, tanto hacia los profesores como los alumnos.

Una evaluación de IPSOS-APOYO realizada en 2010 reveló que los centros educativos de “Fe y Alegría” son mejores que los colegios públicos en cuanto a tasa de asistencia, de conclusión, de aprobados, y el índice global de escolarización. Asimismo, se constató que los alumnos demuestran mejor rendimiento académico que estudiantes de colegios públicos, sobre todo en las áreas de Comunicación Integral y Matemática (Alcázar y Guerrero, 2011).

El caso de IPAE y “Escuelas exitosas”.

El programa “Construyendo Escuelas Exitosas” del Instituto Peruano de Administración de Empresas (IPAE), se ejecutó desde el 2007 hasta el 2012 en once regiones: Huancavelica, Puno, Cajamarca, Pasco, Piura, La Libertad, Junín, Arequipa, Ica y Lima Provincias, atendiendo 36,657 alumnos de 466 escuelas (El Comercio, 2014). Esta iniciativa fue diseñada para gestionar escuelas públicas primarias rurales y urbano-marginales, con el objetivo de mejorar los aprendizajes en lectura, razonamiento matemático, habilidades comunicativas y sociales.

Asimismo, la estrategia utilizada está centrada en el liderazgo pedagógico para desarrollar en los actores involucrados capacidades de trabajo en equipo, resolución de conflictos y comunicación asertiva. De igual manera, el programa promueve la participación de los padres y madres de familia en la formulación, ejecución y evaluación del proyecto educativo institucional. Finalmente, fomenta una nueva relación docente-alumno, basada en el respeto y la confianza en la capacidad de aprendizaje de los niños⁹.

Como se aprecia, estos componentes se asemejan a la estrategia implementada por el proyecto de Cáritas del Perú, dado que buscan el desarrollo y/o fortalecimiento de las capacidades sociales de los estudiantes para mejorar su desenvolvimiento en la escuela,

⁹ Para más información revise la página web institucional:
<<http://www.ipae.pe/centro-educacion/escuelas-exitosas>>

hogar y comunidad. Entonces, el aprendizaje está centrado en el desarrollo integral del estudiante para vincular los conocimientos del centro educativo a la vida cotidiana de las niñas y niños.

Los resultados de esta estrategia se pueden observar a través de un estudio realizado por Lorena Alcázar, que señala el incremento de 36% en capacidades de comunicación oral y escrita de los estudiantes; incremento de 35.6% en capacidades de lectura; incremento de 21.3% en capacidades de cálculo y razonamiento, y reducción de 13.5% de conflictos socioemocionales en infantes de estos centros educativos (2011: 19).

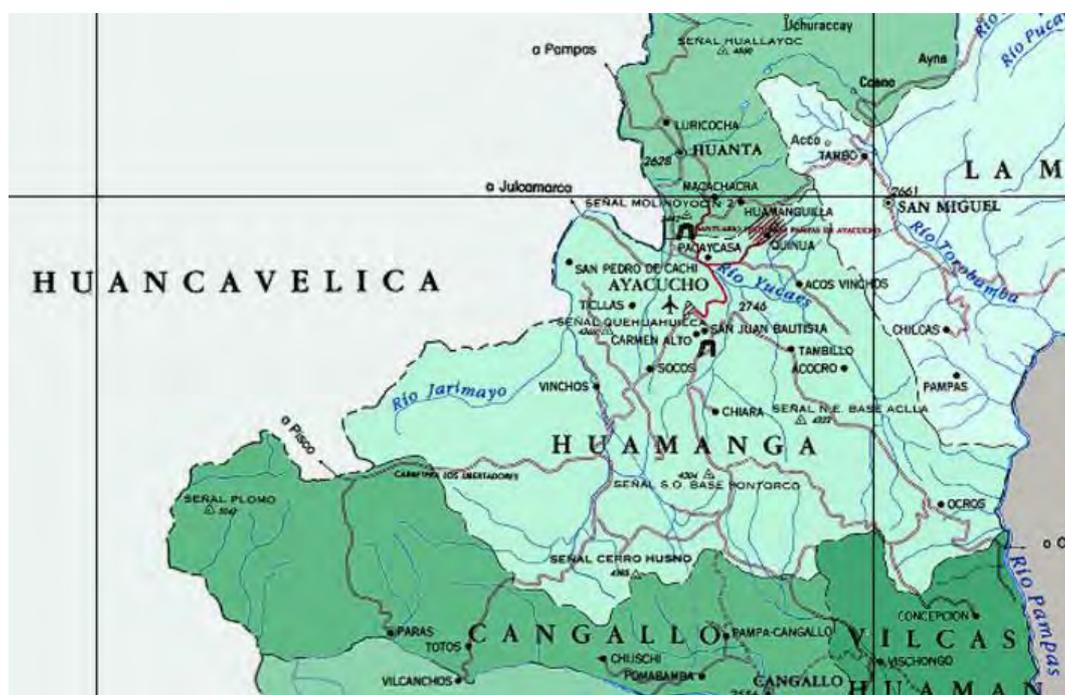
2.4 Descripción del Proyecto “Maestros y Escuelas que cambian tu vida” en la Escuela Santa Rosa Cochabamba

La presente investigación gira en torno al proyecto “Maestros y Escuelas que cambian tu vida”, ejecutado por Cáritas del Perú, en la escuela Santa Rosa de Cochabamba, perteneciente a Huamanga, provincia de Ayacucho, por lo que en las siguientes líneas se detallará el contexto económico, sociocultural, y político de dicha localidad, así como información relevante para la formulación de la iniciativa.

El proyecto inició en abril del 2013, finalizando en diciembre del 2016. La localización espacial está situada en dos regiones: Ayacucho y Huancavelica. En el primero se trabajó en las provincias de Cangallo, Huamanga y La Mar y en Huancavelica se focalizó en Huaytará.

2.4.1 Contexto de la zona de ejecución: Santa Rosa de Cochabamba

Figura 1: Mapa Político de la provincia de Huamanga, Ayacucho, Perú



Fuente: Página web www.map-peru.com

La comunidad rural Santa Rosa de Cochabamba pertenece al distrito de Socos, a una hora y media de la ciudad de Huamanga, capital de la región Ayacucho. Cuenta con un centro de estudios multigrado, el I.E. 38094, y se caracteriza por los elevados niveles de pobreza y pobreza extrema en que viven la mayoría de familias, cuya lengua materna es el quechua.

Contexto económico

Socos es el distrito de Huamanga con mayores niveles pobreza. Según un estudio elaborado por el Fondo de Cooperación para el Desarrollo Social (FONCODES), el 60% de la población vive en condiciones de pobreza extrema. Ello es consecuencia del escaso desarrollo de actividades productivas como la agricultura y ganadería, también a la propiedad parcelaria de la tierra y al predominio del minifundio, lo que determina que la producción regional represente apenas el 1% del PBI nacional (Banco Central de Reserva del Perú, 2015).

Contexto sociocultural

Una de las principales problemáticas de esta comunidad rural es el bajo nivel de calidad educativa de las escuelas. Sin embargo, en los últimos años resulta notable el avance en logros de aprendizaje demostrado por los estudiantes. Por ejemplo, en la prueba ECE 2013 y 2014, se identifica un aumento de 12.8% en el “nivel satisfactorio”. No obstante, es importante señalar que persiste la alta tasa de analfabetismo en la región, que representa al 12,7% de la población, por encima del promedio nacional ubicado en 6.3% (2015: 41).

Contexto político

Según la Comisión de la Verdad y Reconciliación (CVR), la violencia sociopolítica vivida entre los años 1980 y 2000 dejó secuelas muy profundas en Ayacucho. Particularmente, en Socos la ejecución arbitraria de treinta y dos campesinos, entre mujeres y hombres, por miembros de la ex Guardia Civil debilitó las redes sociales locales y afectó las condiciones emocionales de la comunidad, propiciando una cultura de temor y desconfianza. En especial, porque si bien las instancias judiciales condenaron a los responsables, no se cumplió con la pena de inhabilitación que la resolución impuso y tampoco se hizo efectivo el pago de reparación civil a favor de las víctimas¹⁰.

Además, el asesinato de dirigentes y autoridades políticas tuvo como consecuencia el debilitamiento de la formación democrática a nivel comunitario y la formación de partidos políticos con escasa representación ciudadana.

2.4.2 Justificación y antecedentes del proyecto

Justificación

Para Cáritas del Perú la educación es una dimensión y proceso esencial en el desarrollo de niños, niñas y jóvenes (2013: 6). Por ello, el tercer objetivo de su actual Plan Estratégico es contribuir a la mejora del nivel educativo de sectores excluidos. Bajo este contexto se implementa el proyecto “Maestros y Escuelas que cambian tu vida”, enfocado en realizar actividades que promuevan un aprendizaje de calidad y equidad, sobre todo en comunidades con lengua originaria.

¹⁰ Para más información, véase:

<http://www.cverdad.org.pe/ifinal/pdf/TOMO%20VII/Casos%20Ilustrativos-UIE/2.7.%20SOCOS.pdf>

Además, en la última década, la experiencia nacional en alfabetización evidencia que es posible mejorar la calidad educativa en zonas rurales, gracias a la capacitación y acompañamiento de los docentes en el aula y el involucramiento de los padres y madres de familia (2013: 6). Razón a ello, Cáritas del Perú propone este proyecto para mejorar las condiciones de educabilidad de los niños y niñas e incentivar la participación de la comunidad organizada.

Antecedentes

En 2012, los resultados de la Evaluación Censal de Estudiantes evidenciaron bajo nivel en logros de aprendizaje de los estudiantes de nivel primaria en la región Ayacucho, ubicándose entre los últimos puestos a nivel nacional.

Estos paupérrimos resultados tienen relación con las deficiencias del sistema educativo en dichas zonas del país, por ejemplo: los docentes disponían de pocos recursos para emplear metodologías pedagógicas activas, menos aún acompañamiento dentro y fuera del aula.

En la misma línea, las relaciones sociales de la comunidad educativa no incentivaban la participación activa de los padres y madres de familia en el proceso de aprendizaje de sus hijos. Los materiales educativos no respondían al contexto cultural de la zona, lo que impedía la identificación de los estudiantes con los conocimientos impartido y, en algunas escuelas, los estudiantes no recibían las clases en su lengua materna, lo que dificultaba el proceso cognitivo.

Para contrarrestar estas problemáticas, el proyecto aplicó diversas estrategias de comunicación, logrando la mejora del rendimiento escolar en las áreas de comprensión lectora y matemática. Muestra de ello es que, entre los años 2013 - 2015, el nivel de logro “satisfactorio” en comprensión lectora aumentó 18.5%, de 8.71% a 27.2%. En matemática incrementó en 12%, de 0.64% a 12.62% (Macroconsult: 2016)

2.4.3 Objetivo, resultados y descripción de los principales actores involucrados

Objetivos y resultados del proyecto

El objetivo general es contribuir a la mejora de los niveles de aprendizaje de los estudiantes del nivel primario en 53 escuelas seleccionadas de las UGEL de Cangallo, Huamanga, La Mar y Huaytará, para lo cual se plantearon los siguientes resultados:

- Resultado 1: directores de las escuelas rurales primarias con buenas prácticas de gestión escolar.
- Resultado 2: docentes de las escuelas primarias rurales con adecuado desempeño pedagógico.
- Resultado 3: estudiantes con mejores condiciones de educabilidad para el aprendizaje activo.
- Resultado 4: padres y madres participan activamente en el apoyo en el hogar y la escuela del aprendizaje de sus hijos.
- Resultado 5: autoridades comunales participan activamente en apoyo y vigilancia de las actividades educativas de las escuelas.
- Resultado 6: sistema de gestión del proyecto implementado y en funcionamiento (CÁRITAS 2013: 3).

La formulación del proyecto contempla un abordaje integral para mejorar el aprendizaje en comprensión lectora y razonamiento matemático y, de manera transversal, promover la formación de valores y una cultura democrática en la escuela.

Descripción general sobre los principales actores involucrados

El público objetivo del proyecto son los directores, docentes, estudiantes, padres de familia y autoridades comunales de las escuelas seleccionadas de las UGEL de Cangallo, Huamanga, La Mar y Huaytará. No obstante, la presente investigación abarcará las percepciones de los estudiantes, docentes y padres de familia, por ser los principales mediadores de las actividades.

Cuadro 3: Descripción de los actores centrales de la investigación

Actores sociales	Descripción general
Estudiantes	Algunas niñas y niños evidenciaban problemas de aprendizaje, consecuencia de pertenecer a hogares disfuncionales.
Madres y padres de familia	En la visión del proyecto, son los responsables de la educación de sus hijos. Además, se percibe un alto grado de analfabetismo, en especial en las madres. También disponen de poco tiempo para apoyar el aprendizaje escolar en casa.
Docentes	En el planteamiento del proyecto, son los encargados del manejo del aula. Asimismo, se identificó poco relacionamiento entre ellos y resistencia al cambio de prácticas educativas.

Fuente: Elaboración propia

2.4.4 Enfoques del proyecto de desarrollo: participativo, interculturalidad, derechos y democracia

Si bien los documentos que sustentan el diseño de este proyecto, reconocen solo dos enfoques- derechos humanos y democracia- luego del trabajo de campo se identificaron dos adicionales que complementan los primeros: interculturalidad y participativo.

Enfoque de derechos

Prioriza el respeto de los derechos de las poblaciones excluidas y marginadas. En la visión del proyecto, los derechos humanos son universales y el derecho a la educación de calidad contribuye a una cultura de paz para desarrollar ciudadanos democráticos y solidarios.

Bajo este enfoque, la implementación de estrategias procura fortalecer las capacidades de las personas e instituciones para desempeñar sus funciones promoviendo el respeto, y dejando de lado las jerarquías entre diversos actores como profesores, estudiantes y padres de familia.

Enfoque de democracia

Desde el proyecto, para fomentar la cultura democrática en las escuelas, resulta necesario

realizar actividades que transformen el proceso de aprendizaje tradicional y autoritario. Para ello, la iniciativa se enfocó en el fortalecimiento de los Municipios Escolares y la participación de estudiantes y docentes en la creación de partidos escolares.

Enfoque intercultural

Desde el enfoque intercultural, esta iniciativa impulsó la valoración y reconocimiento de las comunidades rurales con estrategias que reconocían su identidad cultural a través del respeto por la lengua materna, los saberes comunitarios y las relaciones humanas basadas en la equidad, afectividad y apertura hacia lo diferente.

Enfoque de participación

Unos de los elementos clave para asegurar la sostenibilidad de los proyectos de desarrollo es involucrar a los actores relacionados a la problemática. Por esta razón, la iniciativa promovió la participación comunitaria, por ejemplo, los padres y madres de familia implementaron un lugar en sus hogares para la realización de tareas escolares llamado “rincón de estudios”. Así, la apropiación de los actores a las actividades del proyecto está marcada por la motivación de mejorar sus condiciones de vida.

2.4.5 Metodología y principales actividades del proyecto

Cáritas del Perú implementó estrategias pedagógicas y comunicativas, siendo las principales:

- Fomento de la participación activa de actores de la comunidad educativa: se refiere al involucramiento de los directores, docentes, estudiantes, padres de familia, entre otros, en el proceso de aprendizaje de los niños, adoptando como suyos los métodos y recursos pedagógicos constructivistas. En el caso de los estudiantes, la participación se refleja en el aula, desarrollando la práctica y la reflexión autocrítica para exponer su punto de vista a sus compañeros. Asimismo, con los padres de familia se trabajó el acompañamiento en casa, implementando el “rincón de estudios” como lugar estratégicamente diseñado para que los menores realicen sus tareas.
- Estímulo de la autoeficacia entre los docentes y los estudiantes: para el proyecto los sujetos con un alto sentido de autoeficacia tienen un funcionamiento socio cognitivo más desarrollado. Así, tiene como premisa que los estímulos de amor y motivación entre los docentes y estudiantes, contribuyen a desarrollar el sentido

de persistencia para continuar el proceso de aprendizaje, aún en condiciones adversas.

- Aplicación de la pedagogía activa, basada en el aprendizaje experiencial: las estrategias del proyecto reemplazan el aprendizaje superficial por el aprendizaje profundo, seleccionando contenidos acordes al contexto cultural que permitan la identificación del alumno a las sesiones de clase. De igual manera, la iniciativa resalta la importancia de identificar la utilidad del conocimiento en la vida cotidiana de los estudiantes.
- Desarrollo de un trato horizontal entre los diferentes integrantes de la comunidad educativa: se refiere a las relaciones humanas sobre la base de capacidades sociales como la empatía y la apertura al diálogo. Un ejemplo es la interacción en el salón de clases, en el cual las actividades del proyecto fomentaron que los niños y niñas tengan la seguridad de llamar al docente por su nombre, generando un ambiente de confianza apto para el aprendizaje.
- Uso de la retroalimentación positiva para reforzar aprendizajes en los estudiantes, docentes y padres de familia: la retroalimentación informa al participante sobre su desempeño, por lo que es vital para profundizar la experiencia y consolidar el aprendizaje. Para la iniciativa, ésta también debe ser oportuna, apropiada y complementada por el acompañamiento pedagógico. Razón a ello, los tres actores reciben visitas domiciliarias y talleres por los facilitadores del proyecto.

Cuadro 4: Principales actividades del proyecto para los docentes

Actividades para el resultado 2
1. Capacitación de los maestros de aula de las escuelas rurales en metodologías pedagógicas activas, mediante un Diplomado en Pedagogía Innovadora, consistente en talleres y aprendizaje presencial y no presencial.
2. Elaboración de cartillas de Aprendizaje, a partir del Plan Curricular Regional Diversificado.
3. Elaboración de guías de organización de la escuela para la pedagogía activa.
4. Visitas de acompañamiento en el aula, a cargo de los acompañantes en pedagogía activa del proyecto.
5. Constitución y apoyo a los Círculos de Inter aprendizaje docente.

Cuadro 5: Principales actividades del proyecto para los estudiantes

Actividades para el resultado 3
1. Constitución del Rincón de Lectura en cada aula.
2. Implementación de la “Bodeguita escolar” en las aulas del primer grado, para el aprendizaje activo.
3. Ambientación del aula con materiales educativos elaborados por los docentes y estudiantes con productos de la zona.
4. Fortalecimiento de los Municipios Escolares, fomento de su gestión participativa y democrática.
5. Implementación de los huertos escolares para la elaboración de biácidas orgánicos y abonos ecológicos y para la reflexión sobre la protección del medio ambiente.
6. Implementación de la tutoría entre estudiantes.

Cuadro 6: Principales actividades del proyecto para los padres y madres de familia

Actividades para el resultado 4:
1. Capacitación de padres y madres para mejorar su apoyo en el hogar y en la escuela al aprendizaje de sus hijos.
2. Implementación y ambientación del Rincón de Estudio en el hogar.
3. Visitas domiciliarias, hechas por los docentes de aula por las tardes o fines de semana para el seguimiento del aprendizaje de los niños de 1°, 2° y 3° grado.

Capítulo III: Diseño metodológico de la investigación

3.1 Tipo de investigación

La presente investigación tiene carácter principalmente descriptivo, con elementos de análisis, con el objetivo de caracterizar las estrategias de comunicación aplicadas por el proyecto “Maestros y Escuelas que cambian tu vida” en centros educativos rurales del Perú, y luego analizar la contribución de las mismas a la mejora pedagógica en dichas instituciones. Cabe resaltar que el estudio se centró en la escuela Santa Rosa de Cochabamba ubicada en Socos, Ayacucho.

En primer lugar, la investigación descriptiva se enfoca en las características principales de determinados fenómenos que se someten a un análisis, a partir de la evaluación de sus conceptos, variables y componentes (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). En ese sentido, el presente estudio plantea la descripción y caracterización de las estrategias y recursos comunicacionales aplicados por el proyecto de Cáritas del Perú, estructurado bajo tres componentes: relaciones humanas basadas en el trato horizontal, participación activa, y acompañamiento y retroalimentación entre los actores.

Asimismo, esta investigación tiene rasgos analíticos, dado que examina dichas estrategias a partir de sus elementos comunicacionales y las percepciones de los actores involucrados, específicamente de los estudiantes, padres y madres de familia, docentes y facilitadores del proyecto. Entonces, el enfoque analítico permite entender y contrastar la percepción de los públicos para determinar cuáles son las estrategias de comunicación de mayor contribución para la mejora pedagógica aplicadas por el proyecto.

3.2 Enfoque metodológico

La presente investigación apuesta por un enfoque mixto; es decir cualitativo y cuantitativo. En la actualidad son muchos los estudios que avalan la complementariedad entre ambos enfoques, dado que representan un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cualitativos y cuantitativos para su integración y discusión conjunta, en aras de lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio (Hernández, Fernández y Baptista, 2014:

70-75). Así, investigaciones cualitativas se apoyan en la producción de datos cuantitativos y viceversa.

En el presente estudio, el enfoque cualitativo permite un análisis en profundidad de las estrategias y recursos de comunicación aplicados por el proyecto “Maestros y Escuelas que cambian tu vida”, así como la descripción y exploración de los espacios de comunicación, las relaciones entre actores, y las prácticas y actitudes de los agentes participantes. De igual manera, el abordaje cuantitativo ofrece la posibilidad de generalizar los resultados a través de encuestas, por lo que se aplicó esta herramienta con el propósito de obtener datos precisos sobre la percepción de los actores en torno a las estrategias de comunicación de mayor contribución para la mejora pedagógica aplicadas por Cáritas del Perú.

Los componentes que se pretenden analizar han sido sistematizados en dos variables de investigación: estrategias de comunicación y mejora pedagógica. A continuación, se presentarán los cuadros que exponen las variables centrales y complementarias de cada tema, acompañada por su significado operacional, es decir, la acepción que adquiere para este estudio.

Cuadro 7: Primera variable sobre las estrategias de comunicación

Variable central	Variable complementaria	Definición operacional
Estrategias de comunicación	Relaciones humanas basadas en el trato horizontal entre docentes, padres, madres, niños y niñas.	Diálogo e interacción respetuosa entre actores basado en la igualdad de derechos, pertinencia cultural, escucha activa, receptividad, tolerancia y apoyo para el crecimiento integral.
	Participación activa de los docentes, padres, madres y estudiantes.	Involucramiento de los agentes en el proceso de aprendizaje de los niños para adoptar como suyos los métodos y recursos pedagógicos constructivistas.

	Acompañamiento y retroalimentación entre docentes, padres, madres, niñas y niños.	Procesos conducidos por los facilitadores del proyecto hacia los docentes con la finalidad de afianzar, reconocer y valorar sus capacidades en el uso de recursos didácticos, lo que a su vez produce el acompañamiento y retroalimentación hacia los padres de familia y los niños.
--	---	--

Cuadro 8: Segunda variable sobre la mejora pedagógica

Variable central	Variable complementaria	Definición operacional
Mejora pedagógica	Incremento del rendimiento académico de los niños y niñas.	Desde la adquisición de conocimientos básicos, se considera como mejores calificaciones, sobre todo en comprensión lectora y razonamiento matemático.
	Desarrollo de capacidades sociales de los niños y niñas.	Desarrollo y fortalecimiento de los conocimientos, habilidades y actitudes de los estudiantes que apuntan a un desarrollo integral, específicamente en los siguientes ámbitos: liderazgo, escucha y participación activa, empatía y apertura al diálogo.

3.3 Unidades de análisis y población

Esta investigación está conformada por dos unidades de análisis. La primera trata de las estrategias de comunicación implementadas por el proyecto “Maestros y Escuelas que cambian tu vida”, que a su vez comprende los recursos de comunicación. El propósito es identificar la contribución de la comunicación en la mejora del rendimiento académico y el desarrollo de capacidades sociales de los estudiantes.

La segunda unidad de análisis son los actores de la Escuela Santa Rosa de Cochabamba como: docentes, padres y madres de familia y estudiantes. En ese sentido, el presente estudio se centró en sus percepciones, relaciones, prácticas, actitudes y espacios en común.

Cuadro 9: Segmentación de la población de estudio

Población de estudio	Nº total	Nº de intervenidos por el estudio ¹¹	Observaciones
Docentes de la escuela	6	6	Cada uno dicta clases a un grado determinado. Se intervino al 100% de docentes.
Padres y madres de familia	53	46	Con hijos cursando desde el primer al sexto grado de primaria. Se intervino al 87% de padres y madres de familia. No se pudo ubicar al 13% restante durante el levantamiento de información.
Estudiantes de la escuela	1º: 5	1º: 5	Alumnos desde el primer al sexto grado de primaria. Se intervino al 93% de infantes, cinco estudiantes no asistieron a la escuela durante el trabajo de campo por enfermedad y viajes.
	2º: 5	2º: 5	
	3º: 11	3º: 10	
	4º: 16	4º: 15	
	5º: 24	5º: 21	
	6º: 15	6º: 15	
	Total: 76	Total: 71	

3.4 Descripción del área de estudio

Como se mencionó anteriormente, el estudio se realizó en el centro educativo Santa Rosa de Cochabamba, ubicado en el distrito de Socos, provincia de Huamanga, Ayacucho. La escuela es de nivel primario y, según las categorías establecidas por el Ministerio de Educación, es polidocente multigrado, es decir, cuenta con un profesor o profesora específico para cada salón de clases, en total, seis docentes y una directora.

Adicionalmente, tiene seis salones de clase, una biblioteca, cancha deportiva, salón de computación, librería y cuenta con acceso a Internet, aunque con ciertas limitaciones.

¹¹ La intervención se realizó durante el trabajo de campo del 10 de noviembre al 15 de noviembre de 2015. En la sección 3.6 Etapas de investigación, se detalla y describe los hitos clave para el estudio.

Figura 2: Fachada de la Escuela Santa Rosa de Cochabamba



Foto tomada por la investigadora, noviembre 2015.

Asimismo, la totalidad de sus estudiantes tiene como lengua materna al quechua, por lo que la metodología del docente apunta a un aprendizaje gradual del castellano como segundo idioma. Por ello, las clases de los grados menores son esencialmente en quechua, con algunas intervenciones en castellano, lo que va transformándose a medida que los alumnos avanzan de nivel. Cabe resaltar que esta institución es la única escuela de la localidad, por lo que resulta ser la primera experiencia educativa de los niños y niñas fuera de casa.

Para finalizar se debe señalar que las estrategias y metodologías aplicadas en la escuela, fueron dirigidas por los facilitadores de Cáritas del Perú, a través de talleres, charlas educativas y reuniones dirigidas a docentes y padres de familia. Por ende, para esta investigación se identificó a las relaciones humanas, la participación activa y el acompañamiento como principales estrategias de comunicación en la escuela y los hogares. Cabe resaltar que lo señalado en esta sección se identificó durante el viaje exploratorio a la comunidad, que incluyó el análisis documental y visitas de observación a la comunidad educativa¹².

¹² El viaje exploratorio se llevó a cabo del 04 de junio al 08 de junio de 2015. En la sección 3.6 Etapas de investigación, se detalla y describe los hitos clave para el estudio.

4.5 Herramientas de investigación y estrategia de acceso

Las herramientas de recolección de información fueron diseñadas en base a los objetivos del estudio. Así, se utilizaron instrumentos cualitativos como: observación no participante, *focus group*, análisis de recursos comunicacionales, entrevistas a profundidad y, como instrumento cuantitativo, las encuestas¹³.

Cabe resaltar que se logró el acceso a las fuentes de información luego de un exhaustivo proceso de autorización con los representantes de Cáritas del Perú a nivel nacional y regional, las autoridades educativas de Socos, y a los padres de familia, a través del consentimiento informado. Asimismo, se contó con el apoyo de traductoras y encuestadoras con manejo de la lengua quechua para facilitar la interacción con los miembros de la comunidad educativa y respetar la cultura local.

Observación no participante (12- 14 de noviembre de 2015)

La observación no participante se planteó recolectar información sobre la dinámica alumno-docente, sin generar una intervención directa que pudiera obstruir la relación natural de la misma. De esta manera, se estudió las interacciones, comunicación verbal y no verbal, espacios, y desenvolvimiento de los docentes y alumnos para determinar la contribución de las estrategias de comunicación elaboradas por el proyecto. Este instrumentó se aplicó desde primer al sexto grado de primaria, teniendo una duración promedio de una hora por aula.

Del mismo modo, se observó las viviendas de los alumnos, específicamente el espacio destinado para el “rincón de estudios”, a fin de analizar sus características físicas y la utilidad que le asignan como recurso comunicacional del proyecto.

Focus group (12 - 14 de noviembre de 2015)

Se realizaron siete *focus groups* a estudiantes y docentes para recoger sus percepciones, imaginarios y prácticas comunicativas. Los seis primeros grupos focales fueron dirigidos a cada salón de la escuela, eligiendo a cinco representantes por aula y contando con el apoyo de una traductora para facilitar la comprensión y confianza con los alumnos de

¹³ El diseño de los instrumentos se encuentra en la sección “Anexos”.

grados menores. Las reuniones se realizaron el 12 y 13 de noviembre de 2015 con una duración promedio de 50 minutos por grupo.

El séptimo grupo focal se realizó el 14 de noviembre de 2015 con los seis docentes del centro educativo. Durante una hora y media se dialogó sobre la metodología aplicada en clase, sus percepciones sobre las estrategias del proyecto, los aprendizajes obtenidos y la relación con los padres de familia.

Análisis de recursos (12 -13 de noviembre de 2015)

El objetivo de esta herramienta fue examinar y recoger las características más importantes de los recursos de comunicación del proyecto como el “método gráfico” y la “bodeguita escolar”. El análisis giró en torno a los siguientes ejes temáticos: dimensiones, línea gráfica- colores, formas, dibujos, distribución- contexto cultural, lenguaje y contenido.

Entrevistas a profundidad (11 de noviembre de 2015 y 15 de noviembre de 2015)

Este instrumento fue aplicado a los docentes y los facilitadores. Se entrevistó a los primeros para conocer su punto de vista sobre las estrategias de comunicación aplicadas por el proyecto. Este proceso se realizó el 11 de noviembre, bajo cuatro ejes principales: experiencia docente, pedagogía activa en el aula, trabajo con los padres y madres de familia y recursos aplicados por el proyecto.

Del mismo modo, las entrevistas a los facilitadores del proyecto tuvieron lugar el 15 de noviembre en la oficina de Cáritas Ayacucho. Ello permitió indagar sobre su experiencia en el proyecto, las relación entre docentes y padres de familia y sus percepciones acerca de las estrategias más relevantes para la mejora pedagógica de los estudiantes.

Cuadro 10: Grupos de entrevistados

Nombre	Cargo	Actor
Nella Trelles	Docente de la I.E 38094	Docentes
Norma Morote	Docente de la I.E 38094	
Corina Rodríguez	Docente de la I.E 38094	
Margarita Llallahui	Docente de la I.E 38094	
Julia Trejo	Docente de la I.E 38094	
Zósimo Cuadros	Docente de la I.E 38094	
Bismark Rodríguez	Supervisor local	

Héctor Flores	Facilitador local	Facilitadores de Cáritas del Perú, Ayacucho
---------------	-------------------	---

Encuestas (12 -13 de noviembre de 2015)

Finalmente, las encuestas fueron dirigidas a dos públicos: padres y madres de familia, y estudiantes. En el primer caso, el objetivo fue profundizar en el rol de acompañamiento de los mismos en la educación de sus hijos. Previo al diseño del instrumento, se realizó un viaje exploratorio a la comunidad donde se comprobó que la totalidad de padres y madres son quechua hablantes, por ello, las preguntas del cuestionario fueron traducidas a esa lengua y se contó con el apoyo de encuestadoras bilingües para facilitar el entendimiento y empatía con el público. Indudablemente, ellas fueron pieza clave para generar una relación de confianza con los padres de familia. Previo a la aplicación del instrumento, se envió un comunicado informando sobre este proceso y el consentimiento informado.

La segunda encuesta fue aplicada a la totalidad de estudiantes del I.E 38094 en sus aulas de clase. El diseño fue con preguntas cerradas siguiendo estos ejes: opinión sobre la escuela, percepción sobre la metodología de clase, relación con el maestro y compañeros, participación activa y fortalecimiento de capacidades. Para primer, segundo y tercer grado de primaria se contó con el apoyo de traductoras.

3.6 Etapas de investigación

Una de las principales motivaciones para llevar a cabo esta investigación fue demostrar que la comunicación intercultural puede contribuir a la mejora educativa del país, particularmente en zonas rurales con niveles de rendimiento académico por debajo que en las áreas urbanas del Perú.

Para ello, se realizó una búsqueda de proyectos de desarrollo cuyos indicadores de desempeño demostraran que es factible mejorar la calidad educativa en estas comunidades. En ese proceso se eligió a “Maestros y Escuelas que cambian tu vida 2013-2015”, implementado por Cáritas del Perú, y se procede a estudiar su línea de base, diseño y reportes de monitoreo anual para identificar algunas estrategias de comunicación transversales. De esta manera, se identificaron tres principales: relaciones humanas basadas en el trato horizontal, participación activa y acompañamiento y retroalimentación entre docentes, estudiantes y padres de familia.

Posterior a ello, se elaboró el capítulo sobre el planteamiento del problema, objetivos, diseño metodológico y marco teórico. Simultáneamente, se coordinaron los trámites administrativos con Cáritas del Perú para contar con la autorización a nivel nacional y regional que permitiera el trabajo de campo con la comunidad educativa en Santa Rosa de Cochabamba. En esta etapa se coordinó con Andrés Morán, Gerente de Desarrollo de Proyectos Sociales y Ayuda Humanitaria y Carlos Villanueva, Coordinador del Proyecto, quienes apoyaron la realización de esta investigación.

El proceso del trabajo de campo contó con tres etapas relevantes, en las siguientes líneas se detallan:

1. **Viaje exploratorio:** primera visita a la comunidad Santa Rosa de Cochabamba, así como la ciudad de Huamanga donde se encuentra la sede de Cáritas Ayacucho. Este acercamiento se realizó entre el 04 y 08 de junio del 2015 con el objetivo de contactar a los docentes y padres de familia. También sirvió para conocer las viviendas y la lengua materna de la población.
2. **Prueba piloto:** resulta relevante señalar que el estudio realizó una prueba piloto con el objetivo de validar la metodología y las preguntas de las herramientas de investigación. Este proceso se llevó a cabo del 23 al 25 de octubre de 2015 en la Escuela Huaytará, ubicada en Huancavelica. Se eligió a esta comunidad educativa por ser polidocente multigrado y por su similitud sociogeográfica con la población.

En esta fase se aplicaron encuestas, *focus group* y observaciones no participantes a 20 estudiantes, 8 padres de familia y 10 docentes. En el caso de los infantes y padres de familia, los resultados evidenciaron la necesidad de reformular dos preguntas de la encuesta para facilitar su comprensión. En los docentes, se vio necesario cambiar la redacción de tres preguntas para que ellos especifiquen sus respuestas.

3. **Trabajo de campo:** posterior a la prueba piloto, se realizaron ajustes a los instrumentos y metodología del estudio. Adicional a ello, se contrató a un equipo

de encuestadoras y/o traductoras para trabajar con los padres de familia y alumnos menores quechua hablantes, siguiendo los resultados del viaje exploratorio.

El perfil para elegir al equipo de campo consideró los siguientes criterios: experiencia no menor de tres años en levantamiento de información, manejo de la lengua quechua y empatía para el trabajo con comunidades. También se realizaron entrevistas, revisión de curriculum vitae y se siguieron las recomendaciones de instituciones aledañas al lugar. De esta manera, se eligieron a cuatro encuestadoras para realizar el trabajo de campo.

El trabajo de campo se realizó entre el 10 y 15 de noviembre de 2015 en Socos. El primer día se realizó la capacitación al equipo de trabajo con el objetivo de unificar criterios sobre la aplicación de las herramientas cualitativas y disipar dudas¹⁴. Asimismo, se coordinó con el encargado local de Cáritas Ayacucho, Bismark Rodríguez, y la directora de la escuela Santa Rosa de Cochabamba sobre la organización de las herramientas. Luego, del 11 al 15 de noviembre se aplicó la totalidad de instrumentos a la población de estudio, sumado a la evidencia fotográfica y grabaciones. Cabe resaltar que durante todo momento se contó con el consentimiento informado de los estudiantes, padres, madres, docentes y facilitadores.

En el siguiente cuadro se detallarán las actividades realizadas durante el trabajo de campo:

Fecha	Actividad
Día 1	<ul style="list-style-type: none"> ○ Capacitación a encuestadoras bilingües. ○ Reunión de coordinación final con los facilitadores de Cáritas del Perú y directora de la I.E. 38094.
Día 2	<ul style="list-style-type: none"> ○ Reunión con los docentes de la Escuela Cochabamba para la coordinación de la aplicación de herramientas. Además, se realizaron las entrevistas a profundidad.

¹⁴ En la sección “Anexos” se encuentra el programa y horario de la capacitación realizada.

Día 3	<ul style="list-style-type: none"> ○ Aplicación de <i>focus group</i> y observación participante a primero, segundo y quinto de primaria. ○ Aplicación de encuestas a tercero, cuarto y sexto de primaria. ○ Aplicación de encuestas a padres y madres de familia a cargo de encuestadoras bilingües. ○ Evidencia fotográfica sobre los recursos comunicacionales
Día 4	<ul style="list-style-type: none"> ○ Aplicación de <i>focus group</i> y observación participante a tercero, cuarto y sexto de primaria. ○ Aplicación de encuestas a primero, segundo y quinto de primaria. ○ Observación de la elección del Alcalde Escolar, actividad realizada en alianza con la Oficina Nacional de Procesos Electorales (ONPE). ○ Evidencia fotográfica sobre los recursos comunicacionales
Día 5	<ul style="list-style-type: none"> ○ Aplicación de <i>focus group</i> a docentes de la Escuela Cochabamba.
Día 6	<ul style="list-style-type: none"> ○ Aplicación de entrevistas a supervisor local y facilitador local del proyecto.

4. **Devolución de resultados:** se realizó en el marco del taller “Fase de consolidación y transferencia de resultados” impulsado por Cáritas del Perú el 27 de julio de 2017. La investigadora tuvo la oportunidad de presentar los resultados de la investigación a la totalidad de docentes vinculados al proyecto, entre ellos, los docentes de la población de estudio. Este momento fue clave para intercambiar opiniones y validar los hallazgos del estudio por parte de los actores involucrados.

Capítulo IV: Presentación analítica de resultados

Este capítulo está dedicado al análisis de los datos obtenidos en el trabajo de campo para responder a la pregunta de investigación: *¿Cuáles son las estrategias de comunicación de mayor contribución para la mejora pedagógica aplicadas por el proyecto “Maestros y Escuelas que cambian tu vida 2013-2015” en zonas rurales de Huamanga, desde la percepción de los actores?*

Para ello, la sección se distribuirá de la siguiente manera: primero, se caracterizará a los actores de la comunidad educativa, luego se describirá a los recursos de comunicación aplicados por el proyecto. Finalmente, se caracterizará y analizará la contribución de cada estrategia comunicacional, así como la complementariedad entre las mismas.

4.1 Caracterización de la comunidad educativa

El presente trabajo se enfoca en las percepciones de los agentes de cambio¹⁵ sobre las estrategias de comunicación empleadas por el proyecto “Maestros y Escuelas que cambian tu vida”. Por esa razón, previo al análisis de los recursos y estrategias, resulta conveniente caracterizar a dichos actores para conocer la valoración que asignan a la educación escolar y la Escuela Santa Rosa de Cochabamba.

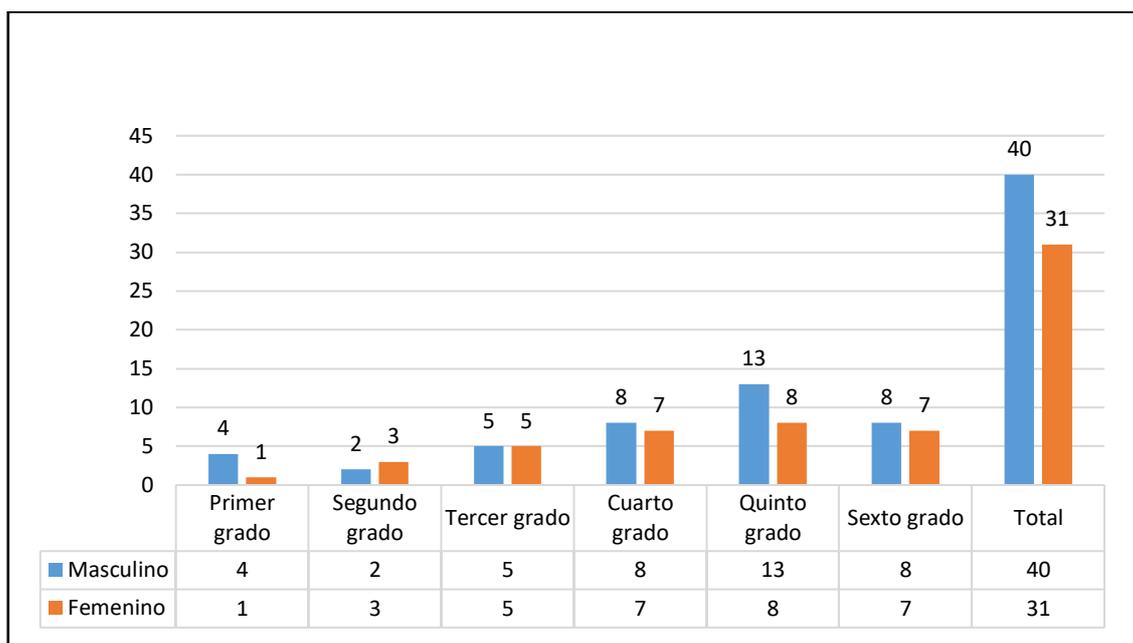
4.1.1 La comunidad educativa

Niñas y niños de la Escuela Santa Rosa de Cochabamba

Posterior a la sistematización de las encuestas y observación no participante, se puede afirmar que el perfil sociodemográfico de los estudiantes tiene ligera predominancia masculina, siendo el 56% varones y 44% mujeres. Asimismo, las edades oscilan entre 6 y 16 años, con la mayor concentración de estudiantes en quinto de primaria, seguidos por cuarto y sexto grado, respectivamente (ver Gráfico 1). Es importante mencionar que la totalidad de alumnos tiene como lengua materna el quechua, sin embargo, se identifica conocimiento y manejo de la lengua castellano, sobre todo en los grados superiores¹⁶.

¹⁵ Entiéndase estudiantes, madres, padres, y docentes de la escuela Santa Rosa de Cochabamba.

¹⁶ Desde tercer grado de primaria en adelante.

Gráfico 1: Distribución de estudiantes, según sexo y grado de estudio

Fuente: Trabajo de campo, noviembre 2015.

De igual manera, el trabajo de campo arrojó que las niñas y niños se trasladan a pie desde sus viviendas a la escuela (ver figura 3). En ese sentido, el 70% se moviliza durante treinta minutos, los demás demoran una hora aproximadamente. Finalmente, se halló que el 85% de estudiantes tiene DNI, principalmente porque la escuela trabaja con programas estatales como Juntos y Qali Warma que requieren del documento para acceder a sus beneficios. Ello se asocia al acelerado nivel de institucionalidad que están atravesando las zonas rurales del país durante los últimos años.

Figura 3: Traslado de estudiantes a la escuela

Fuente: Trabajo de campo, noviembre 2015.

Madres y padres de familia de Santa Rosa de Cochabamba

Con relación a las madres y padres de familia, la edad promedio es 38 años y tienen dos hijos por familia, lo que se considera familias poco numerosas teniendo en consideración la tasa global de fecundidad en Ayacucho (3.0¹⁷). Además, el 100% de progenitores tiene como lengua materna el quechua, por lo que se considera un rasgo fundamental de su herencia cultural y familiar¹⁸. Cabe resaltar que la mayoría comprende el idioma castellano y lo utiliza para interactuar con personas fuera de la comunidad local.

Asimismo, la tasa de analfabetismo es alta (Cáritas del Perú, 2013), a consecuencia de no haber cursado ningún tipo de nivel educativo, en este caso las mujeres son el principal grupo afectado. Este hallazgo se relaciona con las actividades económicas de la comunidad como la agricultura y pequeña ganadería que demandan trabajo de campo durante más de ocho horas al día, por lo que es común que los progenitores se encuentren fuera del hogar.

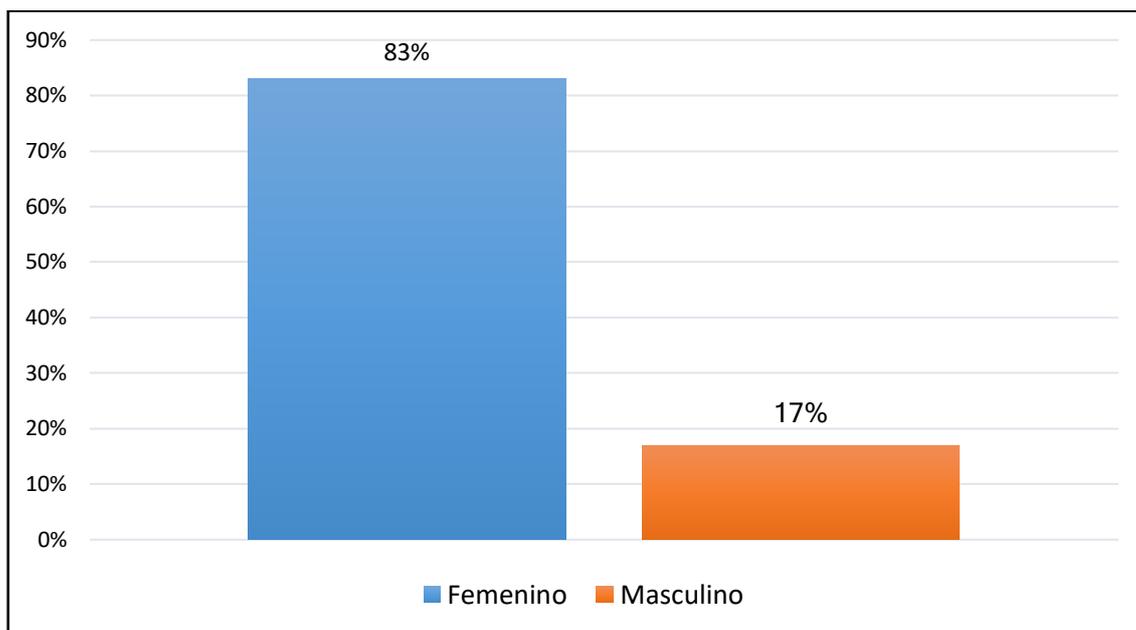
Docentes de la Escuela Santa Rosa de Cochabamba

A partir de las entrevistas a profundidad, el perfil sociodemográfico de los docentes tiene predominancia femenina, dado que casi la totalidad son mujeres (ver Gráfico 2), sólo labora un profesor varón. Asimismo, el 100% es natural de Huamanga y comprende la lengua quechua. Asimismo, la edad promedio es 49 años, teniendo la menor 38 y la mayor 58.

Por otro lado, se considera que la mayoría cuenta con vasta experiencia laboral, en vista que el 67% tiene más de 20 años siendo educador, tanto en Huamanga como en otras provincias aledañas. Además, el 67% tiene más de 10 años trabajando en este centro educativo, a excepción de 2 maestros, con 3 años y 5 meses, respectivamente. Al ser una comunidad pequeña, estos hallazgos denotan que los docentes están familiarizados con la dinámica sociocultural de la comunidad, además de conocer el nivel de participación de los progenitores en la escuela.

¹⁷https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib0015/cap-56.htm

¹⁸ El respeto por la lengua materna legitima la identidad cultural de las comunidades, por lo que este elemento se abordará en los siguientes subcapítulos.

Gráfico 2: Distribución de docentes, según sexo

Fuente: Trabajo de campo, noviembre 2015.

4.1.1.4 Facilitadores de Cáritas Ayacucho

Figura 4: Reunión de coordinación con representantes del Tambo Cochabamba

Fuente: Trabajo de campo, noviembre 2015.

Si bien no forman parte de la comunidad educativa, en este punto se considera importante caracterizar a los facilitadores de Cáritas Ayacucho, debido a que brindaron acompañamiento técnico constante a los docentes de la escuela Santa Rosa, lo que implica

la introducirlos a las metodologías pedagógicas del proyecto. Durante el trabajo de campo se identificó a dos colaboradores: Bismark Rodríguez y Héctor Flores (ver figura 4).

Bismark Rodríguez, Coordinador Local de Cáritas Ayacucho, encargado de brindar apoyo técnico a los facilitadores, monitorear el acompañamiento pedagógico a los docentes y reunirse con las autoridades de la comunidad. Él se incorporó a Cáritas Ayacucho en octubre de 2013, es decir, desde la implementación de “Maestros y escuelas que cambian tu vida”, por lo que conoce la situación inicial del centro educativo y la describe de la siguiente manera:

“En casi todas las escuelas se ven los cambios en el comportamiento de los estudiantes, antes cuando entrabas a hacer la línea de base los niños eran tímidos, poco participativos. Ahora es diferente, te saludan, te dan la mano”

Bismark- Coordinador Local de Cáritas Ayacucho

De igual manera, Héctor Flores, Facilitador Local de Cáritas Ayacucho, y encargado de monitorear la escuela y acompañar a los docentes para verificar la aplicación de los recursos pedagógicos introducidos por el proyecto. Con relación a la situación inicial, menciona lo siguiente:

“De lo que yo he visto, puedo resaltar el cambio de actitud de los docentes, lo cual es muy interesante porque se nota que ellos ponen de su parte. Se han visto los cambios, incluso los padres y madres de familia, también los docentes, quieren que el proyecto continúe”

Héctor- Facilitador Local de Cáritas Ayacucho

La descripción de Héctor complementa el testimonio de Bismark, sobre el desarrollo de capacidades sociales por parte de la comunidad educativa, que incluye a los estudiantes, docentes, madres y padres. En este punto resulta interesante traer a colación el estudio de Barrios y Frías (2015: 42), el cual indica que el desarrollo emocional y social está ligado directamente al éxito académico de los estudiantes, por lo que la escuela es un espacio promotor del desarrollo integral del alumno.

4.1.2 Valoración de la educación escolar y la escuela

Sobre los estudiantes

La aplicación de las encuestas evidenció que al 99% estudiantes le gusta asistir a la escuela (ver gráfico 3), principalmente porque lo asocian como el espacio donde adquieren conocimientos nuevos, por ejemplo: leer, escribir o resolver problemas matemáticos. También porque es el lugar donde interactúan y socializan con sus compañeros de clase por medio de juegos, cantos y ejercicios en grupo.

“Me gusta ir a la escuela porque aprendemos muchas cosas”

María Isabel- Estudiante de quinto grado de primaria

“La escuela es divertida, veo a mis compañeros, me gusta jugar con ellos”

Clever- Estudiante de sexto grado de primaria

Al ser el único centro educativo de nivel primario en la comunidad, el 75% de estudiantes ingresó desde primer grado, y generalmente cursan todos los niveles con el mismo docente¹⁹. Tal como se observa en el gráfico 3, el 97% de niños y niñas expresó conformidad por la metodología pedagógica del maestro, así como por el contenido de la clase, siendo las actividades favoritas: leer, escribir, pintar, dibujar, trabajar en grupo y resolver ejercicios de matemática usando el método gráfico. A continuación, algunos relatos:

“Me gusta lo que nos enseña Margarita (la profesora), resolver ejercicios, nos trae libros para leer”

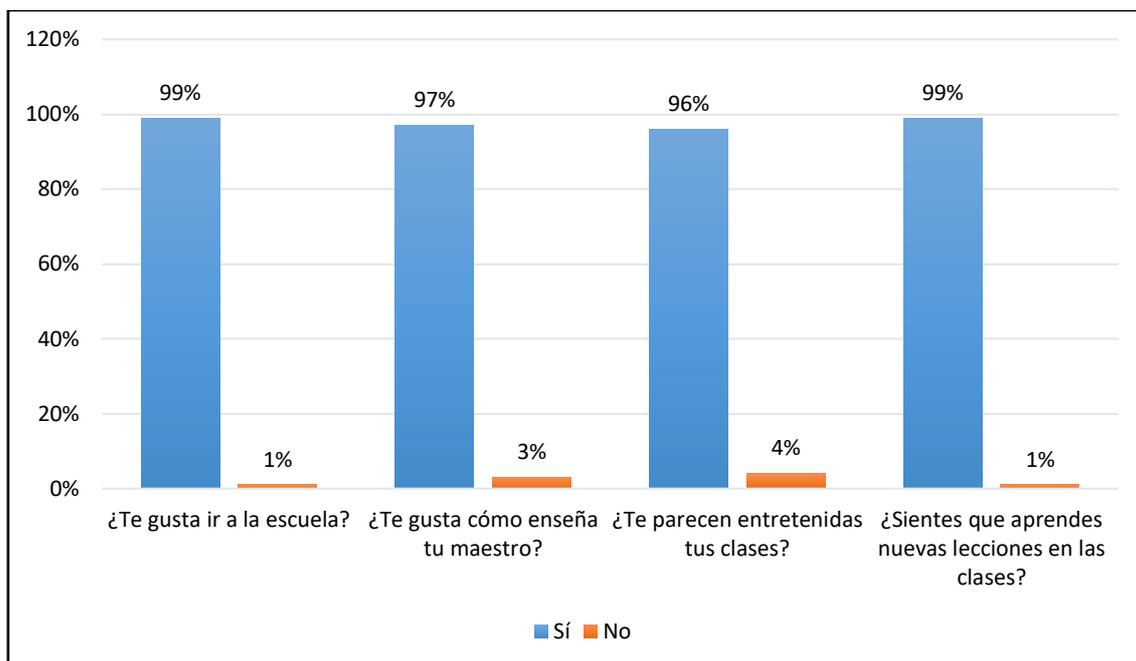
Lady- Estudiante de cuarto grado de primaria

“Lo que más me gusta de las clases es leer, resolver problemitas, y usar el método gráfico”

Ronny- Estudiante de cuarto grado de primaria

¹⁹ Ello se debe a que la escuela es tipo polidocente multigrado (Cáritas del Perú, 2013).

Gráfico 3: Percepciones de los estudiantes sobre la escuela Santa Rosa de Cochabamba



Fuente: Trabajo de campo, noviembre 2015.

Sobre las madres y padres de familia

En el análisis documental a la línea de base, se halló que a inicios del proyecto la mayoría de las madres y padres no concebía a la educación escolar como sustancial para el desarrollo integral de sus hijos, principalmente porque no percibían la utilidad de los aprendizajes producidos en la escuela (Cáritas del Perú, 2013). Sin embargo, a tres años de implementada la iniciativa, el 100% considera importante que sus hijos cursen estudios escolares, en especial porque asocian la educación con superación personal y profesional. De este modo, es posible la independencia económica a través de una profesión. Por lo contrario, las actividades del campo son asociadas como persistencia de retraso, ello se puede apreciar en los siguientes testimonios:

“Mando a mis hijos a la escuela para que sean profesionales y tengan trabajo fuera del campo”²⁰

Madre de familia

²⁰ Todas las respuestas fueron traducidas a la lengua castellano por encuestadoras locales bilingües. Se consideró mantener el anonimato de los testimonios de las madres y padres de familia para favorecer la expresión de opiniones.

“Quiero que aprenda y sea algo en la vida, no como nosotros”

Madre de familia

“Ahora para todo es el estudio, por esa razón lo envió al colegio a mis hijos”

Madre de familia

Razón a ello, se podría señalar que el discurso ha cambiado y los progenitores reconocen la importancia de la educación para que sus hijos accedan a ofertas laborales con condiciones fuera de la comunidad rural.

A la pregunta por el desempeño profesional de los docentes, la totalidad expresó que, a diferencia de años pasados, los profesores han mejorado sus competencias pedagógicas. Así, indican que los estudiantes tienen mayor apoyo en la supervisión de tareas y el uso de metodologías participativas para la resolución de problemas en clase. Ello coincide con la totalidad de madres y padres, quienes expresan mejoría en las calificaciones de sus hijos, sobre todo en comprensión lectora y matemática:

“Han mejorado los dos, mi hijo menor reforzó más la lectura y la escritura”

Madre de familia

“Este año ha mejorado, los profesores son más responsables”

Madre de familia

“Este año está mucho mejor, no tiene miedo en salir a exponer, lo veo más extrovertido”

Madre de familia

Sobre los docentes

Por el *focus group* y las entrevistas a profundidad se puede afirmar que la totalidad de docentes coinciden en que su rol es fundamental para el desarrollo integral de los estudiantes. Ellos se atribuyen dos funciones: la primera, ser facilitador y orientador para que los niños construyan su propio aprendizaje. Además, contribuyen al fortalecimiento de su autoestima y práctica de valores, como se manifiesta en los siguientes testimonios:

“El rol del docente es ser facilitador para los niños, nosotros los guiamos en su proceso de autodescubrimiento del aprendizaje, siempre partiendo de su contexto cultural para atraer su atención”

Nella- Profesora de la Escuela Santa Rosa de Cochabamba

“El docente apoya, guía y orienta al niño, tanto en su formación académica como en su formación personal, incentivando los valores”

Zósimo- Profesor de la Escuela Santa Rosa de Cochabamba

De esta manera, el papel de los profesores trasciende a la generación de conocimientos académicos y se ubica como acompañante en el desarrollo integral del niño, lo que también implicaría conocer el espacio familiar, como se abordará en los siguientes subcapítulos²¹.

A su vez, los hallazgos evidenciaron que los profesores tienen preferencia por dos temas para planificar y desarrollar sus clases: el contexto cultural de la zona, que implica la decoración del aula con productos nativos²², la lengua materna y materiales fabricados por los estudiantes. Asimismo, se guían de materiales pedagógicos proporcionados por el Ministerio de Educación.

“Primero escogemos el tema de la clase, siempre partimos del contexto de los niños, de su realidad. Nos planteamos objetivos por clase, también normas de convivencia. Al final de cada sesión le preguntamos a los niños si les gustó la clase, qué aprendieron y en qué lo van a aplicar: familia, comunidad”.

Margarita- Profesora de la Escuela Santa Rosa de Cochabamba

“Utilizo materiales concretos como semillas, palitos, chapas o piedritas, los materiales que nos da el Ministerio (de Educación) como láminas, base 10, billetes”

Zósimo- Profesor de la Escuela Santa Rosa de Cochabamba

Finalmente, con relación a la pregunta sobre el desempeño de los estudiantes, se encuentra concordancia con las percepciones de las madres y padres, puesto que también

²¹En ese sentido, Durston (1997) señala la importancia de que el maestro conozca la dinámica y los códigos familiares de los estudiantes, de tal forma que esté en la capacidad de combinar el currículo escolar y los saberes de la comunidad.

²² Entiéndase semillas, ramas y hojas.

reconocen avances en dos ámbitos: a nivel académico han mejorado sus calificaciones en comprensión lectora y razonamiento matemático. Además, a nivel social, los infantes han fortalecido capacidades como la solidaridad, sociabilidad y escucha activa.

“A nivel académico, nosotros (los docentes) hemos tomado más responsabilidad en el desarrollo de nuestras clases, y eso se nota en el desempeño de los niños. A nivel social, se está practicando la solidaridad, el trato horizontal”

Norma- Profesora de la Escuela Santa Rosa de Cochabamba

“Nosotros como docentes hemos mejorado bastante a raíz del proyecto, estamos tratando de hacer mejor nuestras clases. También veo mejor trato entre los niños, antes hacían grupitos exclusivos de amigos. Ahora los veo más participativos, unidos, se apoyan y corrigen cuando uno no sabe. Poco a poco están aprendiendo a escucharse entre ellos”

Julia- Profesora de la Escuela Santa Rosa de Cochabamba

4.2 Caracterización y análisis de los recursos comunicacionales empleados por el proyecto, desde la percepción de los actores

Para el presente estudio se entiende a los recursos de comunicación como las formas, medios y espacios que contribuyen a un objetivo específico en el marco de una estrategia comunicacional (Pajares, 2010). De este modo, se identificó que el proyecto “Maestros y Escuelas que cambian tu vida” utiliza seis recursos comunicacionales, bajo una lógica procedimental que responde a las tres estrategias identificadas: relaciones humanas basadas en el trato horizontal, participación activa, y retroalimentación y acompañamiento entre docentes, madres, padres y estudiantes.

Cabe resaltar que los recursos no están enmarcados en una sola estrategia, la mayoría se comparte y se complementa, tal como se profundizará en la siguiente sección.

A continuación, los seis recursos comunicacionales en estudio:

4.2.1 “Método gráfico” de solución de problemas

Una de las líneas de acción del proyecto está orientado al desarrollo de productos educativos, (Cáritas del Perú, 2013) por ello se elaboró el recurso “Método gráfico de solución de problemas²³” como material didáctico para la clase de matemática.

El Método Gráfico es una lámina que sirve de apoyo visual para facilitar la resolución de problemas matemáticos planteados en clase. En este caso, la línea gráfica del recurso responde al contexto cultural de la zona, incorporando figuras de niñas y niños con rasgos físicos y de vestuario cercano a los estudiantes de la escuela. Asimismo, la lámina está segmentada por ocho pasos que el infante debe seguir para resolver la ecuación, cabe resaltar que cada pauta tiene un espacio para su ejecución (ver figura 5). También, se puede ubicar en la parte superior izquierda, los logos de Cáritas del Perú y *Hunt Global Partnerships*, empresa financiadora del proyecto.

A continuación, se señalarán los ocho pasos del recurso:

Paso 1: Lee con mucha atención el problema

Paso 2: Decide de qué o de quién se habla en el problema

Paso 3: Dibuja la barra

Paso 4: Lee el problema frase por frase o número por número

Paso 5: Completa la barra con la información obtenida

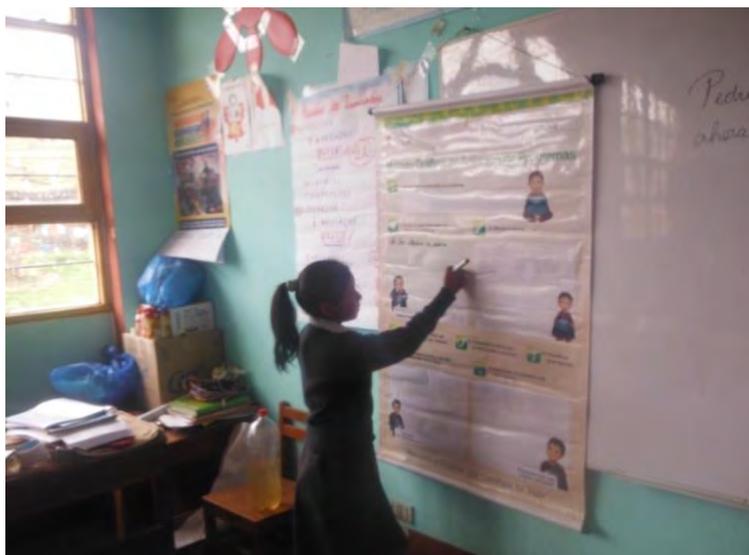
Paso 6: Identifica la pregunta

Paso 7: Haz las operaciones y escribe el resultado de la barra

Paso 8: Responde el problema con una oración

²³ También llamada Cartilla de Aprendizaje.

Figura 5: Estudiante aplicando el recurso “método gráfico”



Fuente: Trabajo de campo, noviembre 2015.

Siguiendo la clasificación de recursos de Lenny Merino (2014), el Método Gráfico tiene dos funciones: de apoyo y de orientación en el aula. La primera, porque es un material de ilustración que emplea el docente para facilitar la comprensión de problemas matemáticos. En ese sentido, los resultados de las entrevistas a profundidad confirmaron que la totalidad de profesores utiliza el recurso con frecuencia regular, lo cual coincide con el 84% de maestros que asignan un valor alto al recurso con relación a las estrategias y técnicas aprendidas del proyecto, como se verá en los siguientes testimonios:

“Como tenemos evaluaciones constantes vemos buenos logros, sobre todo en comunicación y matemática. Nosotros como docentes hemos mejorado bastante a raíz del proyecto, estamos tratando de hacer mejor nuestras clases. En matemática con el método gráfico de resolución de problemas”

Julia- Profesora de la Escuela Santa Rosa de Cochabamba

“De todos los métodos que hemos enseñado a los docentes, el método gráfico es una de los más usados porque es sencillo, accesible y comprensible para los niños”

Héctor- Facilitador Local de Cáritas del Perú

En la misma línea, la función de orientación está dirigida a los estudiantes con una metodología ordenada que implica el cumplimiento de pasos – o indicaciones- para hallar la solución al problema, con esa finalidad la lámina tiene frases como: *“Lee el problema*

frase por frase o número por número”, “*Recuerda, escribe los resultados en la barra*”, o “*Escribe acá de qué habla el problema*”.

Por último, según su lenguaje, este recurso se considera visual, dado que es un material artístico tangible, a modo de lámina educativa que involucra figuras, colores, escalas y direcciones, todas ellas atractivas para los estudiantes (Pajares, 2010).

4.2.2 Bodeguita escolar

Figura 6: Imagen frontal de la bodeguita escolar “La Caserita”



Fuente: Trabajo de campo, noviembre 2015.

Continuando con el desarrollo de recursos educativos, el proyecto implementó la “Bodeguita escolar” en los salones de clase, que consiste en utilizar un espacio del aula para dotarlo de estantes o mesas, también envases, sobres y cajas que contengan productos de venta habitual en las tiendas o insumos típicos de la localidad como: tubérculos, legumbres, semillas y/o frutas. Asimismo, tiene un cartel con el nombre de la tienda, y una lista con el precio de los productos (ver Figura 6).

Según se confirmó con el personal de Cáritas y los docentes, el recurso es implementado durante el horario de clases por los profesores y alumnos, quienes trabajan en conjunto

para la elección de insumos y la distribución de los mismos. Asimismo, se emplea en la clase de matemática y comunicaciones, bajo la dinámica de compra y venta entre las niñas y niños.

En líneas generales, este recurso ha sido exitoso porque resulta de fácil aplicabilidad, incluso para los docentes nuevos como se aprecia en el siguiente relato:

“Yo soy nueva en la institución, tengo cinco meses con el proyecto. Lo que he aprendido es que, a través de la tiendita, utilizan la estrategia de la construcción de los números”

Corina- Profesora de la Escuela Santa Rosa de Cochabamba

Al mismo tiempo, tiene una función educativa e interactiva (Merino, 2014), dado que no sólo se enfoca en el refuerzo de conocimientos cognitivos, también promueve la interacción entre estudiantes cuando se pretende adquirir un artículo en venta. En este caso, el papel de la comunicación recae en el análisis de las relaciones interpersonales e interculturales que se generan a raíz del uso de la tienda. Por lo que, a través de la observación no participante, se pudo presenciar que los estudiantes mantienen un trato horizontal, de cooperación y disposición a negociar con el otro, respondiendo a esta representación simbólica²⁴.

Finalmente, otro acierto de la “Bodeguita escolar” es partir de los productos e insumos locales para generar interacciones entre los docentes y alumnos de la escuela, debido a que abordar el contexto cultural de los actores facilita la asimilación al recurso.

4.2.3 Rincón de estudios

La segunda línea de acción del proyecto fue promover la participación de las madres y padres de familia en el aprendizaje de sus hijos, por lo que se implementó un espacio en la vivienda denominado “Rincón de estudios” (Cáritas del Perú, 2013). De esta manera, los encargados del hogar son animados por los docentes a disponer un espacio, dentro o

²⁴ En *Cultura y comunicación intercultural. Aproximaciones conceptuales* (UNAM, 2006) se estudia a la comunicación intercultural como un enfoque que apuesta por la cooperación y disposición de compartir saberes que contribuyan a darle un sentido a nuestra vida cotidiana, las prácticas y a las representaciones simbólicas, por lo que se consideró relevante para el análisis de este recurso.

fuera de la casa, donde el infante pueda realizar exclusivamente sus actividades académicas (ver figura 7).

Figura 7: Rincón de estudios de Jhon Efrain



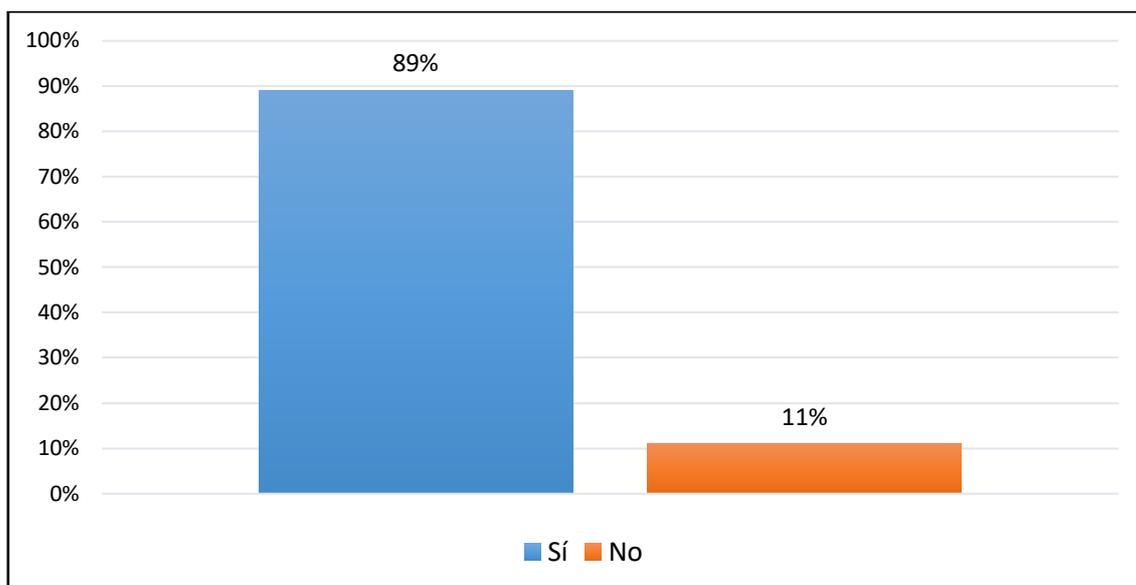
Fuente: Trabajo de campo, noviembre 2015.

Para su óptimo uso, el “Rincón de estudios” debe cumplir ciertas condiciones básicas como: tener una mesa, silla, luz adecuada (de ser posible, luz eléctrica), estar ubicado en una zona alejada de ruido, y en especial, tener funciones exclusivamente académicas²⁵. Todo ello con el objetivo de generar un espacio adecuado para la realización de ejercicios prácticos que refuercen los conocimientos producidos en la escuela.

De las encuestas aplicadas a las madres y padres, el 89% ha destinado un espacio de sus viviendas para construir el “Rincón de estudios” (ver Gráfico 4). Sin embargo, por medio de la observación no participante se constató que sólo el 17% de lugares cumple las cinco condiciones que recomienda el proyecto. Este último hallazgo demostraría que, si bien la mayoría de los progenitores ha implementado un lugar para la formación intelectual de sus hijos, un abrumador 83% no estaría cumpliendo con las características necesarias para generar niveles óptimos de concentración en los infantes.

²⁵ Para comprender la importancia de esta condición, es necesario mencionar que la mayoría de estudiantes, previo a la implementación del proyecto, acostumbraban preparar las tareas escolares en espacios como la cocina, el almacén de productos agrícolas, el campo y/o la granja de animales, que no permitía generar niveles óptimos de concentración.

Gráfico 4: Madres y padres que implementaron el "Rincón de estudios"



Fuente: Trabajo de campo, noviembre 2015.

Asimismo, por medio del *focus group* se halló que, si bien la decoración no figura como condición básica, los infantes sienten mayor motivación a estudiar cuando su “Rincón de estudios” tiene adornos como un cartel con su nombre, dado que se personaliza el espacio. A continuación, el testimonio de Jhon Efrain:

“Mi rincón de estudios tiene biblioteca, lo hice con mi papá. Ahí leemos, estudiamos, hacemos nuestras tareas. Me gusta porque tiene mi nombre”

Jhon Efrain- Estudiante de quinto grado de primaria

4.2.4 Visitas domiciliarias a madres y padres de familia

Otro recurso de comunicación dirigido a las madres y padres de familia son las visitas domiciliarias. Los docentes, previa coordinación con la directora de la escuela, visitan los hogares con el objetivo de orientar a los encargados del hogar sobre su rol en el aprendizaje de sus hijos. Cabe resaltar que es la primera vez que los maestros asisten a las viviendas, de manera calendarizada, para generar una relación fuera del espacio escolar:

“Trabajamos con visitas domiciliarias, buscamos que estas sean hechas por los docentes. Además, es muy enriquecedor porque la visita acerca más al docente con el padre de familia”.

Bismark- Coordinador Local de Cáritas Ayacucho

Según se comprobó en las entrevistas a profundidad, la totalidad de profesores realiza visitas domiciliarias. Previo a concretar la reunión, ellos reciben asesoría del personal de Cáritas, quienes les recomiendan una serie de temáticas a tratarse en la junta como: acciones de apoyo para contribuir al aprendizaje de los estudiantes, implementación del “Rincón de estudios” y, en algunas ocasiones, repaso de lecciones escolares. En ese sentido, dentro de la tipología de recursos comunicacionales mencionada por Merino (2014), se considera a la visita domiciliaria como un espacio que “induce a la acción”, dado que el proceso se genera a través de la consejería:

“En las visitas domiciliarias tenemos tareas específicas que hacer, por ejemplo, aconsejamos a los papás a que se involucren en el aprendizaje de sus hijos y sobre la importancia del Rincón de estudios. Algunos lo entienden, pero otros están preocupados más en su trabajo. Muchos de los papás nunca han recibido este tipo de orientación”

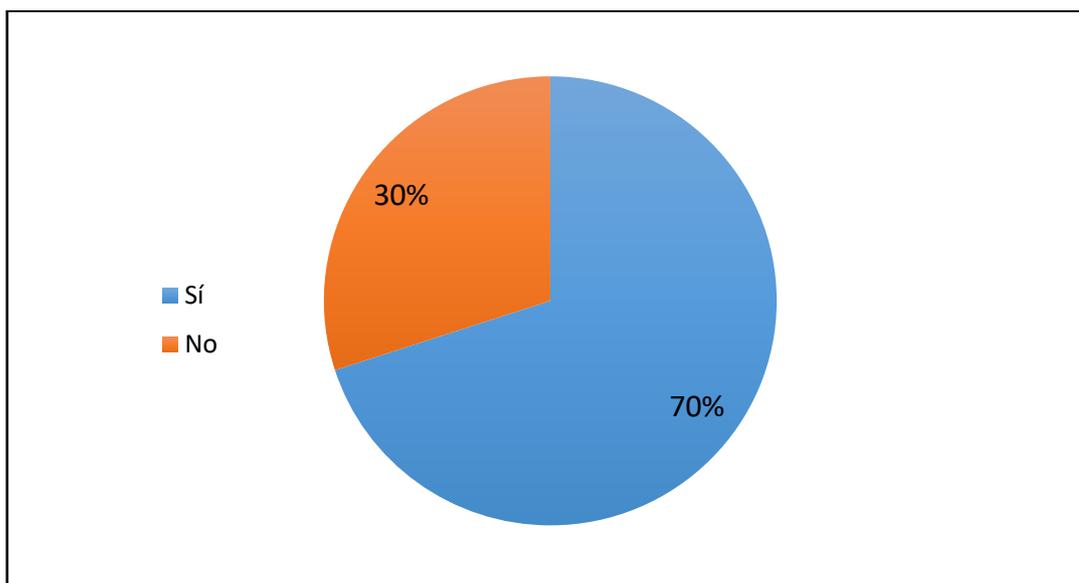
Julia- Profesora de la Escuela Santa Rosa de Cochabamba

Como se aprecia en el testimonio anterior, este recurso es innovador en la dinámica escolar porque previo a la implementación del proyecto, los docentes no acostumbraban visitar a las familias, ni entablar relaciones con los progenitores. Por lo mismo, una de las principales dificultades para concretar la sesión radica en la disponibilidad de los padres, quienes salen a trabajar desde iniciado el día:

“La visita domiciliaria es uno de los recursos más importantes con los padres de familia, aunque hay algunos profesores que tienen problemas con éstas porque los padres no los esperan, pero yo los motivo a que lo hagan porque la comunicación directa con los padres es lo mejor”.

Héctor- Facilitador Local de Cáritas del Perú

Sobre los encargados del hogar, las encuestas dieron a conocer que el 70% ha recibido visitas domiciliarias y, dentro de esa cifra, el 60% señala recibir siete visitas por año, lo que se considera como frecuencia alta.

Gráfico 5: Madres y padres que recibieron visitas domiciliarias

Fuente: Trabajo de campo, noviembre 2015.

Asimismo, según las madres y padres la mayoría de recomendaciones giran en torno a su asistencia en la resolución de tareas, revisión de cuadernos y mejoramiento de las condiciones del “Rincón de estudios”. En menor medida, mencionan las siguientes: aconsejar a los infantes a ser amables con sus compañeros del salón, proveer una alimentación balanceada, resaltar la importancia de la puntualidad y aseo en la escuela, y evitar expresiones de violencia física o psicológica en casa:

“Que los ayudemos con las tareas, apoyarlos en las lecturas y enviarlos limpios y temprano a clase²⁶”

Madre de familia

“Que les hagamos su rincón de estudios, que debemos ayudarles con sus tareas y que debe ir limpio a la escuela”

Padre de familia

“Que en la casa, los papás debemos enseñarles, sin golpes y exigiendo en las tareas”

Padre de familia

²⁶ Todas las respuestas han sido traducidas a la lengua castellano por encuestadoras locales bilingües.

De esta manera, se encuentra coincidencia con los relatos de los docentes, con relación a la temática que abordan durante las sesiones de consejería. Por todo lo señalado, y retomando los relatos de Bismark y Héctor, se podría mencionar que la visita domiciliaria es un mecanismo de acompañamiento que refuerza las relaciones interpersonales entre los profesores y los padres de familia porque permite la retroalimentación inmediata.

4.2.5 Visita del facilitador en el aula

Otra línea de acción del proyecto es la capacitación docente a nivel personal y profesional. Para ello, se implementaron visitas mensuales de acompañamiento en el aula, a cargo de facilitadores de Cáritas Ayacucho con experiencia en el ámbito educativo.

Al respecto, se observó que la visita tiene dos etapas: primero, la observación al profesor en el salón, que consiste en examinar el desarrollo de la clase siguiendo una ficha con criterios pedagógicos. Posterior a ello, se genera la sesión de reflexión crítica entre el facilitador y el maestro. Asimismo, se revisa los avances en las actividades del proyecto y se brinda pautas sobre las visitas domiciliarias.

“Nosotros llegamos con una ficha de 34 criterios, previamente se coordina con el director sobre la fecha de nuestra visita. Consiste en observar una sesión de clase, si tenemos que intervenir lo hacemos y, al término de la clase, nos sentamos con él y hacemos una reflexión que no es para cuestionar, sino para enfatizar en las cosas que estamos bien y las que podemos mejorar”

Bismark- Coordinador Local de Cáritas Ayacucho

Según el testimonio de Bismark, el enfoque de las sesiones no está dirigido a supervisar o inspeccionar las actividades del docente. Por el contrario, el recurso apunta a la construcción paulatina de un clima de confianza y aceptación entre el facilitador y el docente para que ellos autoevalúen su desempeño. A continuación, se presenta los testimonios de los colaboradores de Cáritas del Perú que realizan esta labor:

“Se trata de hacer sentir bien al docente y que ellos mismos identifiquen sus errores”

Héctor- Facilitador Local de Cáritas Ayacucho

“La visita no es una supervisión, sino un acompañamiento porque tú llegas y apoyas al docente. El maestro no se siente juzgado, se siente apoyado”

Bismark- Coordinador Local de Cáritas Ayacucho

En esa línea, una condición necesaria para la elaboración de proyectos sociales bajo el enfoque de Comunicación para el Desarrollo (Gumucio, 2011) es generar espacios propicios para el intercambio de información entre actores. A nivel comunicacional, las sesiones de acompañamiento en el aula se caracterizan por ser personalizadas, continuas y sistemáticas, dado que cada reunión toma en consideración los resultados de la sesión anterior para trabajar en las capacidades y fortalezas del docente.

“Me gusta el apoyo durante las sesiones, que nos brinde estrategias nuevas para el desarrollo de las clases”

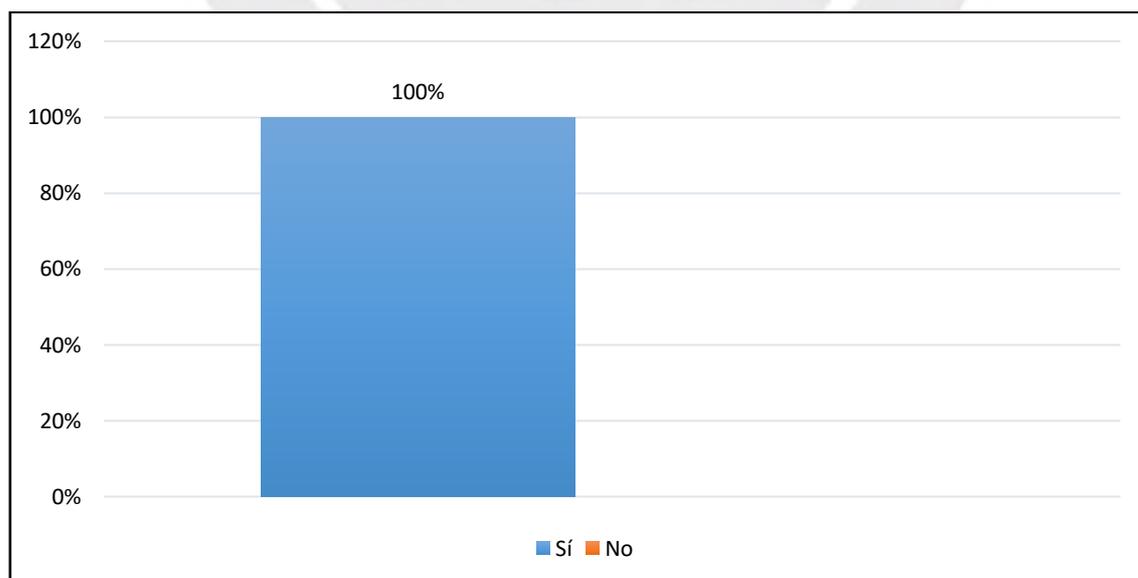
Nella- Profesora de la Escuela Santa Rosa de Cochabamba

“Reconozco el apoyo (del facilitador), sugerencias, recomendaciones, u orientaciones si tenemos alguna dificultad en el plantel, aula o con los padres de familia”

Margarita- Profesora de la Escuela Santa Rosa de Cochabamba

Finalmente, de las entrevistas a profundidad se obtuvo que la totalidad de docentes ha recibido visitas de los facilitadores para observar el desarrollo de su clase (ver gráfico 6).

Gráfico 6: Docentes que recibieron visitas del facilitador en el aula



Fuente: Trabajo de campo, noviembre 2015.

4.2.6 Círculos de Inter-aprendizaje docente

Por último, los Círculos de Inter aprendizaje son espacios de intercambio de experiencias para el análisis colaborativo de prácticas docentes. De este modo, se comparten narraciones educativas sobre las prácticas y hábitos de los participantes. Resulta necesario señalar que las reuniones pueden desarrollarse con profesionales de la misma escuela o entre diferentes centros educativos, como se lee a continuación:

“Es una reunión entre docentes del plantel u otros planteles para tratar aspectos pedagógicos. Si es del plantel, coordinamos los proyectos o los pasos a aplicar en el salón de clases, también ver la manera de superar dificultades”.

Margarita- Profesora de la Escuela Santa Rosa de Cochabamba

“En la reunión trabajamos en equipo y compartimos experiencias de ideas pedagógicas y estrategias”.

Nella- Profesora de la Escuela Santa Rosa de Cochabamba

Asimismo, por medio del *focus group* se pudo comprobar que la totalidad de profesores han participado en estos espacios. En la misma línea, la mayor utilidad que atribuyen al recurso gira en torno al trabajo colaborativo para resolver problemáticas comunes, destacan que escuchar las experiencias de otros maestros les permite solucionar interrogantes:

“En las sesiones trabajamos de manera organizada, aportamos ideas para mejorar porque varias cabezas piensan mejor que una”.

Margarita- Profesora de la Escuela Santa Rosa de Cochabamba

“Lo que rescato de los círculos es el intercambio de experiencias y el aprendizaje, de esta manera la ejecución de las actividades se hace más viable”.

Norma- Profesora de la Escuela Santa Rosa de Cochabamba

Por todo lo señalado, este recurso comunicacional se enfoca en las relaciones interpersonales para generar un espacio de análisis y reflexión en el aprendizaje de experiencias propias y externas. Asimismo, se rescata la disposición de los docentes a participar en los diálogos, principalmente porque comparten con colegas que trabajan en

contextos socioculturales similares y conocen las problemáticas, lo que disminuye el temor a ser juzgado (Merino, 2014).

4.3 Caracterización y análisis de las estrategias de comunicación, según la percepción de los actores

Posterior a la caracterización de los actores y los recursos comunicacionales, en esta sección se analizará la estructura y contribución de las estrategias de comunicación, según la percepción de los agentes de cambio.

Para ello, resulta necesario partir de la situación inicial de la escuela Santa Rosa de Cochabamba. Como se mencionó en secciones anteriores, los últimos resultados de rendimiento escolar, como la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE), evidenciaron los precarios resultados de logros académicos en los alumnos de nivel primario del centro educativo escuelas rurales.

Razón a ello, el proyecto determinó como objetivo general, mejorar la calidad de la educación primaria en centros educativos rurales de Ayacucho y Huancavelica, por lo que elaboró dos indicadores principales: incremento anual del 15% en comprensión lectora e incremento anual del 15% en razonamiento matemático, por grado de estudio (Cáritas del Perú, 2013).

Adicionalmente, diseñó y ejecutó estrategias para cumplir resultados como: docentes con adecuado desempeño pedagógico, estudiantes con mejores condiciones de educabilidad para el aprendizaje activo, y madres y padres participan activamente en el apoyo del hogar y la escuela (Cáritas del Perú, 2013). Bajo esta perspectiva, el diseño de “Maestros y Escuelas que cambian tu vida” sigue una lógica causal que implica el trabajo continuo con los otros actores de la comunidad educativa, para contribuir a la mejora de logros de aprendizaje y fortalecimiento de habilidades sociales de los estudiantes

Para monitorear el cumplimiento de los indicadores, al final de cada año se aplicaron pruebas de salida a los estudiantes. Por medio del análisis documental a la línea de base e informes anuales, se pudo verificar que, previo a la ejecución del proyecto, sólo el 6.5%

de infantes se ubicaban en nivel satisfactorio de comprensión lectora. Sin embargo, para 2015 la cifra se incrementó a 27.2% (Macroconsult, 2016).

En el caso de razonamiento matemático, en 2013 sólo 0.25% de alumnos se ubicaba en nivel satisfactorio. Dos años después (2015), 12.6% alcanzó este nivel (Macroconsult, 2016). De esta manera, los resultados por año demuestran la mejora del rendimiento académico en ambas materias, aunque claramente se observan mejor resultados en comprensión lectora (ver cuadro 11).

Cuadro 11: Desempeño académico de los estudiantes en el periodo 2013-2015

Materias	2013			2014			2015		
	Evaluados	Niños en el nivel 2		Evaluados	Niños en el nivel 2		Evaluados	Niños en el nivel 2	
	Nº	Nº	%	Nº	Nº	%	Nº	Nº	%
Comprensión lectora	2419	158	6.53	2496	619	24.8	2353	640	27.2
Razonamiento matemático	2419	6	0.25	2496	242	9.7	2353	297	12.6

Fuente: Informe de Monitoreo Final y Evaluación del proyecto “Maestros y Escuelas que cambian tu vida”, elaborado por Macroconsult

Para investigar los resultados desde el ámbito comunicacional, resulta fundamental analizar los procesos de cambio de los actores que están relacionados al proyecto de desarrollo (Gumucio, 2015). De esta manera, la revisión documental y los resultados del trabajo de campo permitieron identificar uno de los problemas de comunicación más relevantes a inicio del proyecto: el bajo nivel de articulación y relacionamiento entre los actores de la comunidad educativa, que desfavorecía al rendimiento estudiantil de la Escuela Santa Rosa de Cochabamba.

De esta manera, el proyecto diseñó líneas de acción que involucraran a los tres actores de la comunidad educativa, con el propósito de mejorar los procesos de aprendizaje en la escuela y en las viviendas. Así, se identificaron tres estrategias de comunicación en la estructura del proyecto “Maestros y Escuelas que cambian tu vida”, por lo que esta investigación analizará su contribución desde la percepción de los actores involucrados.

En este punto, conviene traer a colación el concepto de estrategia de comunicación. En primer lugar, el manual *Diseño participativo para una estrategia de comunicación*. (FAO 2008: 20) menciona lo siguiente: “es un conjunto de actividades bien planificadas que se proponen para lograr determinados objetivos- o resultados- a través del uso de métodos, técnicas y enfoques de comunicación, enmarcado en un tiempo establecido, que define la duración de la estrategia”. Desde esta perspectiva, se analizarán las estrategias teniendo en consideración elementos como enfoques, recursos y actividades en un tiempo determinado.

No obstante, para términos de esta investigación resulta necesario profundizar en el proceso de cambio social que atraviesan los públicos para lograr el resultado planteado por el proyecto ejecutor. Por esta razón, se trae a colación el modelo comunicacional planteado por Sandra Massoni, quien estudia la comunicación estratégica en los programas de desarrollo, a partir de la transformación generada por el encuentro de elementos y dinámicas socioculturales entre los diversos agentes de cambio (2003, 29).

Entonces, las estrategias de comunicación son las siguientes: relaciones humanas basadas en el trato horizontal, participación activa y, por último, acompañamiento y retroalimentación entre los actores de la comunidad educativa. Todas dirigidas a la articulación y el desarrollo de capacidades de los agentes de cambio, por lo que en las siguientes líneas se comentará sus procesos de transformación, desde sus testimonios y relatos.

4.3.1 Relaciones humanas basadas en el trato horizontal entre estudiantes, docentes, madres y padres de familia

Tomando como base las ideas expuestas en el marco teórico, la primera estrategia promueve el diálogo e interacción respetuosa entre los estudiantes, docentes, madres y padres, para construir una relación de horizontalidad entre los actores de la comunidad educativa. Es importante mencionar que el contexto inicial de la escuela Santa Rosa de Cochabamba se caracterizaba por el bajo nivel de relacionamiento entre los agentes de cambio, lo que tenía repercusión en el desempeño escolar de las niñas y niños.

De esta forma, la estrategia se basa en dos componentes: pertinencia cultural y relaciones interpersonales asertivas. Ahora bien, ambos elementos son indispensables para generar espacios educativos que contribuyan a construir relaciones de cercanía, credibilidad y confianza, en el marco del respeto por las diferencias culturales (Alfaro, 1999).

A continuación, se analizará el primer componente:

4.3.1.1 Sobre la pertinencia cultural

La pertinencia cultural implica respetar el estilo de vida y cosmovisión de las comunidades rurales por lo que “Maestros y escuelas que cambian tu vida” no ignora las particularidades de la comunidad Santa Rosa de Cochabamba. Como se presentará en las siguientes secciones, la iniciativa se apoya en su lengua, tradiciones, costumbres y relatos para la generación de aprendizajes²⁷. Ello coincide con la política de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) del Ministerio de Educación que resalta la importancia del aprendizaje en la lengua materna de los educandos, y el castellano como segunda lengua, también el respeto a la diversidad cultural y el diálogo.

De este modo, durante la sistematización de información se identificó cuatro elementos sustanciales siendo la lengua, los materiales educativos, la ambientación del aula, y la bodeguita escolar.

4.3.1.1.1 La lengua materna

Luego del trabajo de campo se puede afirmar que la lengua materna de los estudiantes, madres y padres de familia es quechua. Por esta razón, era importante identificar que los docentes dominen este idioma.

En ese sentido, se observó que la totalidad de docentes aplica la lengua quechua para desarrollar sus clases. Resulta conveniente señalar que se emplea con mayor regularidad en primer y segundo grado, mientras que en niveles intermedios y superiores aumenta el uso del castellano. Es decir; a medida que los infantes avanzan de nivel, se incrementa los diálogos en la segunda lengua, por lo que al finalizar la escuela primaria son

²⁷ La pertinencia cultural es una de las condiciones indispensables de la Comunicación para el Desarrollo estudiado por Alfonso Gumucio (2011).

estudiantes bilingües. Ello podría significar que los docentes aplican técnicas pedagógicas progresivos que respetan la identidad cultural de la comunidad.

No obstante, más allá del componente lingüístico, emplear la lengua materna genera estímulos de confianza en los alumnos (Fernández, 2008), por lo que incluso en sexto grado, el aula con mayor dominio del castellano en la escuela, se observó que el docente verbaliza frases en quechua para generar estímulos afectivos en el estudiante.

Asimismo, la lengua también representa una expresión cultural; es decir, otorga sentido de identidad y pertenencia a las comunidades (MINEDU, 2013). En ese marco, se percibió que los estudiantes interactúan con mayor facilidad cuando se comunican en quechua, en especial porque les genera sentimientos de confianza y apropiación a su escuela. Este resultado es cercano a la propuesta del estudio *Hacia una Educación Intercultural Bilingüe de Calidad* (2013), que señala a la lengua materna como determinante para el desarrollo cognitivo de los infantes, dado que permite aplicar el significado de los aprendizajes a su vida cotidiana y otorga mayor seguridad emocional para participar en las dinámicas del aula.

En el caso de las madres y padres, el uso de la lengua materna les produce mayor confianza para establecer relaciones interpersonales con los docentes, dado que pueden mantener una conversación fluida y comprender las recomendaciones con facilidad. Acorde a los resultados de las encuestas, el 100% de progenitores señaló una total comprensión en los diálogos que mantienen con los profesores:

“Los profesores son amables y atentos con nosotros, entiendo sus consejos y trato de hacerlos²⁸”

Padre de familia

Por todo lo señalado, la lengua no sólo permite las interacciones verbales entre los públicos, también conforma la identidad cultural de la comunidad dado que, los significados más profundos de su cosmovisión solo pueden ser asimilados desde su lengua originaria. Por esta razón, al incentivar el uso del quechua, “Maestros y escuelas que cambian tu vida” proyecta un sentido de horizontalidad en los agentes de cambio.

²⁸ Todas las respuestas han sido traducidas a la lengua castellano por encuestadoras locales bilingües.

4.3.1.1.2 La ambientación del aula

El segundo elemento identificado es la ambientación del salón. Acorde al plan de trabajo del proyecto, se aplica una pedagogía activa que involucra la selección de materiales de aprendizaje acorde al contexto cultural (Cáritas del Perú, 2013).

Figura 8: Salón de clases – quinto grado de primaria



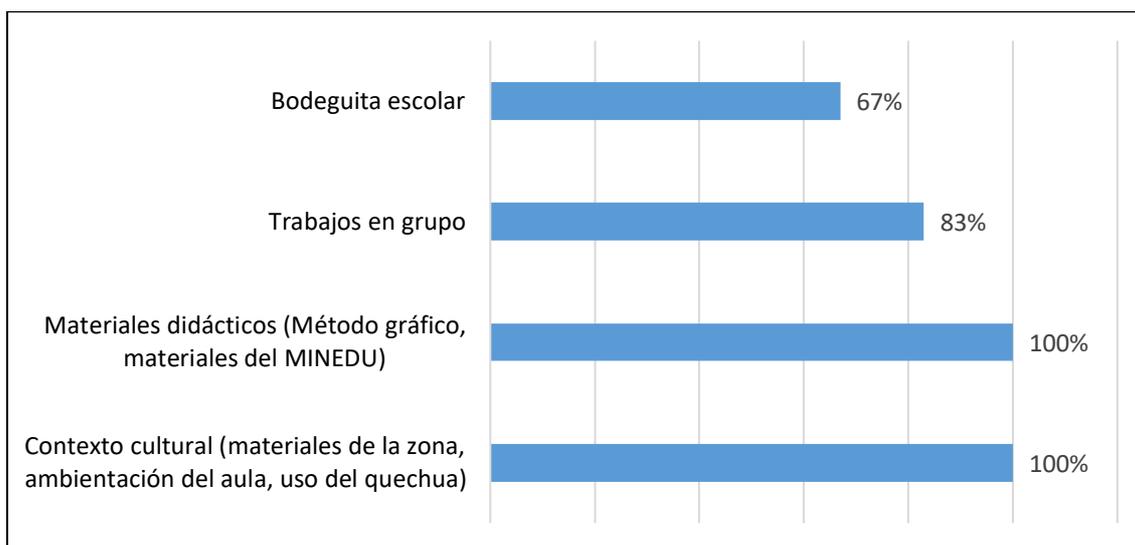
Fuente: Trabajo de campo, noviembre 2015.

Durante en el análisis documental a los informes de monitoreo, se encontró que a inicios del proyecto (2013), solo el 50% de docentes había decorado sus aulas con materiales originarios de la zona. No obstante, en 2015, se observó que el 100% utilizaba insumos locales para ornamentar sus salones, empleando materiales como: papelógrafos con la lista de asistencia, recetas de platos típicos de Santa Rosa de Cochabamba, abecedarios, productos agrícolas²⁹ y carteles con frases en lengua quechua (ver figura 8).

Estos hallazgos se complementan con la información obtenida de las entrevistas con los docentes. A la pregunta sobre los aspectos que tienen en consideración para desarrollar sus clases, todos los profesores manifestaron los materiales didácticos y el contexto cultural de los estudiantes, expresado en la lengua y la ambientación del aula (ver gráfico 7).

²⁹ Entiéndase como semillas, ramas, hojas.

Gráfico 7: Criterios pedagógicos considerados por el docente para desarrollar las clases



Fuente: Trabajo de campo, noviembre 2015.

Ello quiere decir que el criterio pedagógico docente tiende a crear espacios en el aula para reforzar elementos propios de la cultura local; es decir, la identidad cultural. De este modo, y en concordancia con los postulados de Godenzzi (1997), la escuela puede entenderse como un lugar de encuentro y mediación intercultural.

“Primero escogemos el tema de la clase y un día anterior preparamos los materiales y ejercicios de la clase. Siempre partimos del contexto de los niños, de su realidad”

Margarita- Profesora de la Escuela Santa Rosa de Cochabamba

Por su parte, las encuestas dirigidas a los estudiantes constataron que el 96% encuentra agradable la decoración de su salón, principalmente porque parte de los materiales pedagógicos son elaborados por ellos, lo que facilita la identificación de los estudiantes a las sesiones de clase. De las evidencias anteriores, se podría identificar una relación con el enfoque de Educación Intercultural Bilingüe que reconoce la importancia de incluir elementos de la cultura local para la generación de aprendizajes en las niñas y niños (Walsh, 2005).

4.3.1.1.3 Los recursos educativos: el Método Gráfico y la Bodeguita escolar

En este aspecto, se tiene registro que todos los profesores utilizan diversos materiales didácticos durante el desarrollo de sus clases, sean láminas, fichas o recortes de periódicos. Sin embargo, esta investigación se centrará en dos recursos incorporados a raíz del proyecto: el “Método Gráfico” y la “Bodeguita escolar”.

Como se mencionó en secciones anteriores, el “Método Gráfico” es un producto educativo a modo de lámina que se utiliza para la resolución de problemas matemáticos en el aula. Una característica principal es que la línea gráfica como figuras, colores, y formas, responde al contexto cultural de la localidad porque emplea dibujos de infantes con rasgos físicos y vestimenta similar a los estudiantes de la escuela. Asimismo, aplicar el “Método Gráfico” involucra la ejecución de ocho pautas, señaladas textualmente en la lámina (ver figura 5), para la resolución del ejercicio. A través del *focus group*, se evidenció preferencia de los infantes hacia este recurso sobre otros materiales educativos:

“Lo que más me gusta es el método gráfico, que sirve para solucionar problemas”

Brian- Estudiante de sexto grado de primaria

“Me gusta el método gráfico, sirva para aprender a resolver problemitas de matemática”

Lady- Estudiante de cuarto grado de primaria

Los relatos anteriores coinciden con la percepción de los docentes. Ellos lo consideran innovador y reconocen que el “Método Gráfico” facilita la comprensión en los estudiantes al momento de resolver ecuaciones matemáticas:

“De todos los métodos que hemos enseñado a los docentes, el Método Gráfico es uno de los más usados porque es sencillo, accesible y comprensible para los niños”

Héctor- Facilitador Local de Cáritas del Perú

“Nosotros, como docentes, hemos aprendido mucho con el proyecto, ahora tratamos de hacer mejor nuestras clases. En matemática usamos el método gráfico para resolver los problemas”

Julia- Profesora de la Escuela Santa Rosa de Cochabamba

El segundo recurso es la “Bodeguita escolar”, conformada por insumos originarios y de venta habitual en los almacenes de la comunidad. En este caso, la metodología responde a mecanismos de compra y venta de productos entre estudiantes y docentes para reforzar habilidades matemáticas. No obstante, también se observó que, a consecuencia de utilizar el recurso, se generan interacciones entre los actores como respuesta a la representación simbólica de adquirir un artículo en venta.

A primera vista, el análisis comunicacional de los recursos solo estaría relacionado al respeto por la cultura local, sea por el uso de la línea gráfica y/o los productos originarios. No obstante, tanto el “Método Gráfico” como la “Bodeguita escolar” utilizan enfoques participativos que modifican los roles tradicionales del salón de clase: desde dirigir el desarrollo de ejercicios matemáticos, asignar el precio de los productos, desarrollar negociaciones para la venta de un insumo, entre otros.

En ese sentido, Rosa María Alfaro (1993) afirma que la comunicación humana se da necesariamente en situaciones de interacción, pues bien, se evidenció relaciones interpersonales en un marco de horizontalidad, respeto y disposición al diálogo. Asimismo, resulta notable que las mediaciones se guían por reglas, normas y dinámicas compartidas, por ejemplo: el “Método Gráfico” propone el cumplimiento de ocho pautas para la resolución de problemas.

Finalmente, se identificó influencia recíproca entre los actores, producto de las negociaciones, devoluciones, y gratificaciones en las interacciones. En esa línea, se puede mencionar la felicitación del docente al estudiante cuando resuelve un ejercicio matemático, el trabajo colaborativo de los estudiantes para resolver una ecuación, la venta de un producto. Estos resultados coinciden con la propuesta de María Fernández: las relaciones interculturales deben partir de las experiencias de los alumnos y su realidad sociocultural, lo que a su vez contribuye al desarrollo de capacidades de relacionamiento a partir del respeto por su identidad cultural (2008).

4.3.1.2 Relaciones interpersonales entre los actores de la comunidad educativa

Resulta pertinente examinar las percepciones de la comunidad educativa sobre las relaciones interpersonales, porque tradicionalmente las escuelas de zonas rurales se han

caracterizado por producir dinámicas autoritarias que parten de la institución hacia las comunidades. En esta relación jerárquica, el docente asumía un rol de mandato frente a los estudiantes, madres y padres, por lo que era percibido como distante (Walsh 2005: 31).

A continuación, se analizarán las relaciones interpersonales entre los agentes de cambio teniendo como eje el enfoque de comunicación intercultural. Sobre ello, Alejandro Grimson señala que estudiar las interacciones humanas desde el ámbito intercultural requiere de la comunicación interpersonal, es decir, señales de la comunicación verbal y no verbal en las mediaciones (2001), por lo que se partirá de los siguientes elementos: la palabra, la kinésica y el tacto.

4.3.1.2.1 Elementos de la comunicación verbal: la palabra

En primer lugar, la palabra está asociada al ámbito de la comunicación verbal e incluye elementos como la lengua materna (Grimson, 2001). Retomando lo señalado secciones atrás, las relaciones entre actores se verbalizan en dos idiomas: quechua y castellano, siendo la primera lengua materna. En ella encuentran un solo código común para comunicarse, y también una expresión cultural que genera sentido de pertenencia en los infantes al centro educativo.

Aparte de ello, según Antonio Bustos (2006) las relaciones interpersonales están directamente relacionadas a las identidades, roles y estatus de los actores en una comunidad. En ese sentido, se encontró que, previo a la implementación del proyecto, el nivel de relacionamiento entre los públicos era bajo, principalmente porque no se generaban prácticas o espacios cotidianos que permitieran apertura al diálogo dentro y fuera de la escuela. Por esta razón, el proyecto introduce mecanismos para dinamizar las interacciones en la comunidad educativa, sin que se viera afectado el estatus del docente.

En ese marco, el primer método identificado fue la “valoración del nombre propio”. Al inicio del proyecto, las niñas y niños acostumbraban comunicarse con el docente utilizando palabras como: “*profe*”, “*profesor*” o “*profesora*”. En una comunidad caracterizada por relaciones interpersonales tradicionalmente autoritarias, esta práctica contribuía a mantener roles distantes entre estudiantes y docentes. Por lo que, para acercar

el vínculo entre ambos públicos, el proyecto propuso que el estudiante llame al maestro por su nombre y viceversa:

“Parte fundamental del trato horizontal está en la importancia de llamar por los nombres a las personas. En un inicio siempre ha sido chocante, porque son procesos humanos, pero uno aprende con el ejemplo y esto viene desde el gerente del proyecto y jefe del proyecto de Cáritas, todos están comprometidos con el proyecto”

Héctor- Facilitador Local de Cáritas Ayacucho

Como complemento al testimonio de Héctor, en la observación no participante se registró que la totalidad de docentes llama a los estudiantes por su nombre de manera frecuente. En menor medida, utilizan palabras como *“papi”*, *“mami”*, o *“papacito”*. De todas maneras, estos términos mantienen la carga afectiva en el trato al infante. Según relatan los profesores, la asimilación de esta práctica fue un proceso paulatino porque, para algunos maestros, ser llamado por su nombre de pila ponía en peligro su estatus como educador al interior de la comunidad escolar (Bustos, 2006).

“Al principio me costaba mucho llamarlos por su nombre, incluso entre colegas, pero ahora ellos me llaman Julia o Julita con total confianza”

Julia- Profesora de la Escuela Santa Rosa de Cochabamba

Otra dificultad encontrada fue que las madres y padres recelaban que sus hijos llamen al docente por su nombre, en parte porque desde sus percepciones, esta práctica se consideraba falta de respeto o desconsideración hacia el maestro. Para entender esta situación, se debe considerar que los progenitores crecieron rodeado de interacciones jerárquicas, como lo mencionan Bismark y Margarita:

“A los padres y madres de familia les cuesta no decir señor y que sus hijos llamen a los profesores por su nombre porque han sido educados de forma tradicional”

Bismark- Coordinador Local de Cáritas Ayacucho

“Fue un proceso que los niños nos llamen por nuestros nombres, les dijimos: "a partir de ahora nos vamos a llamar por nuestros nombres, está prohibido utilizar apodos o sobrenombres. Esto ha hecho que seamos más amigos, pero el proceso fue poco a poco. Al principio, los niños tenían miedo de llamarnos por nuestros nombres y los papás se sorprendían que sus hijos nos llamen

así, porque tradicionalmente se cree que parte del respeto al docente es llamarlo profesor. Ahora son más sueltos, te hablan con confianza”

Margarita- Profesora de la Escuela Santa Rosa de Cochabamba

No obstante, un factor que facilitó la incorporación de la práctica por el docente fue que, en los talleres de capacitación de “Maestros y escuelas que cambian tu vida”, el personal del proyecto- facilitadores, coordinadores y gerentes- también los llamaba por su nombre. Ello incrementó su confianza a involucrarse en las actividades de la iniciativa, de esa manera percibieron la efectividad del método y decidieron replicarlo con sus alumnos. Este resultado es importante porque demuestra que uno de los aspectos más valorados por el profesor es el trato de cordialidad y la coherencia del discurso en todos los niveles del proyecto:

“En las capacitaciones de Cáritas, me sorprendía como Andrés (Gerente de Desarrollo de Proyectos Sociales y Ayuda Humanitaria de Cáritas del Perú) nos llamaba a todos por nuestros nombres, él nos daba la confianza para participar. Entonces, yo vi que ese método resultaba, por eso lo utilizo con los niños al llamarlos por sus nombres y dirigir actividades sobre la importancia de cada uno”.

Nella- Profesora de la Escuela Santa Rosa de Cochabamba

“Para mí, uno de los pilares del proyecto en cuanto al cambio de actitudes ha sido el trato horizontal que viene desde las autoridades, porque en Cáritas no existen los cargos, el centro está en la persona humana”

Bismark- Coordinador Local de Cáritas Ayacucho

Con relación a las niñas y niños, los resultados de la observación no participante indican que la mayoría llama al profesor por su nombre o utiliza diminutivos como “*Nellita*” o “*Julita*”. La minoría emplea términos como “*profesor*” o “*profe*”. Ello demostraría que los códigos culturales en la escuela permiten incorporar nuevas prácticas que generen relaciones de cercanía entre actores. Este resultado coincide con el estudio de Rodríguez, Obregón y Vega (2002) el cual señala que los “sistemas culturales” están abiertos a procesos de integración de nuevos significados, así como a la transformación de relaciones existentes.

Por otro lado, también es importante analizar la comunicación verbal desde el nivel afectivo, dado que como se analizó líneas atrás, las palabras pueden influir de manera positiva o negativa en el relacionamiento de los actores dentro del salón de clases (Bustos, 2006). Al respecto, se tiene registro que los profesores utilizan frases de aliento y felicitación hacia sus alumnos, por ejemplo: *“muy bien”, “felicitaciones”, o “sigue así”*. De igual manera, los infantes demuestran actitudes asertivas hacia el docente y sus compañeros, por ejemplo, se observó que en todos los salones las niñas y niños dialogan entre ellos y emplean bromas como muestra de complicidad. Entonces, el contexto afectivo en el aula es importante porque contribuiría a que los estudiantes desarrollen habilidades de sociabilidad y respeto hacia los demás miembros del grupo.

En la misma línea, se encontró relevante que el docente inicie los estímulos afectivos para los estudiantes sientan confianza de desenvolverse de manera positiva. Si ellos perciben un trato amigable, tendrán la apertura para interactuar en los mismos términos. En ese sentido, el rol y liderazgo del docente es determinante para que los infantes lleven a cabo relaciones interpersonales de empatía, tolerancia e igualdad.

Ahora bien, para analizar el vínculo entre los docentes y las madres y padres se debe retomar a las visitas domiciliarias como recurso implementado por el proyecto. Como se mencionó anteriormente, consiste en una sesión entre el profesor y los progenitores que tiene lugar en las viviendas con el objetivo de orientarlos en las acciones de apoyo para contribuir al aprendizaje de sus hijos. Cabe resaltar que, previo a *“Maestros y Escuelas que cambian tu vida”*, el nivel de relacionamiento entre ambos actores era bajo, solo interactuaban cuando uno de ellos visitaba la escuela, lo que resultaba insuficiente para generar dinámicas sostenidas:

“Trabajamos con visitas domiciliarias, buscamos que estas sean hechas por los docentes, es muy enriquecedor porque la visita acerca más al docente con el padre de familia. Además, que tiene como objetivo acercar al padre en el aprendizaje de sus hijos”.

Bismark- Coordinador Local de Cáritas Ayacucho

De acuerdo a los testimonios del 70% de madres y padres, las visitas domiciliarias han contribuido a fortalecer las relaciones interpersonales con el profesor, dado que ellos valoran que el docente demuestre interés por visitarlos en sus viviendas. Asimismo, que

las sesiones se lleven a cabo es un espacio personal como sus domicilios, les genera mayor confianza para mencionar sus interrogantes sobre la educación de sus menores. De esta manera, el proyecto utiliza estrategias enfocadas en el diálogo y respeto para superar las barreras tradicionales de lejanía entre actores de escuelas rurales (Gumucio, 2011), aun cuando una minoría todavía se abstiene a concretar las reuniones.

“En esta comunidad sí hay buen trato, aunque algunos padres todavía se abstienen de tratar con los docentes, he visto buena comunicación entre ellos”.

Héctor- Facilitador Local de Cáritas Ayacucho

“Los profesores de mis hijos sobre amables y respetuosos con nosotros³⁰”.

Madre de familia

“Es muy bueno, cuando le pregunto por mi hijo me responde bien”.

Padre de familia

“El docente es amable, tiene buen trato a todos los padres”

Madre de familia

4.3.1.2.2 Elementos de la comunicación no verbal: el tacto y la kinésica

En el ámbito de las relaciones interpersonales, la comunicación no verbal es de suma importancia, dado que representa el 55% de la capacidad para influir en las personas, a través del lenguaje corporal³¹. Por ello, para el desarrollo de esta investigación, se estudiará el tacto y la kinésica en las interacciones que se producen en la comunidad educativa.

En primer lugar, se observó que a diferencia de los estereotipos que se suele asociar a las escuelas rurales, en la escuela Santa Rosa de Cochabamba se desarrolla una cultura de contacto promovida por los docentes y los estudiantes, donde los abrazos son aceptados, en el marco de una relación afectiva y respetuosa (Grimson, 2011).

“Aprender a dar un abrazo a los demás, el recibirlo que me hace sentir reconfortada”

³⁰ Todas las respuestas han sido traducidas a la lengua castellano por encuestadoras locales bilingües.

³¹ Según García (2010:12) “Sólo el 7% de la comunicación que captamos proviene de las palabras, un 38% proviene del tono de voz, y el 55% restante proviene del lenguaje corporal”.

Nella- Profesora de la Escuela Santa Rosa de Cochabamba

“Son importantes los gestos de mano, abrazos, cualquier estímulo que haga sentir bien al niño”.

Bismark- Coordinador Local de Cáritas Ayacucho

A través de estos incentivos, el docente demuestra empatía hacia los infantes, sobretodo en dos momentos: para motivarlos a dirigir un ejercicio en la pizarra, o como felicitación ante la resolución de una actividad en clase. Ello coincide con los resultados de la encuesta, dado que el 99% de alumnos manifestaron haber recibido felicitaciones de sus maestros, sea por obtener buenas calificaciones, realizar sus tareas o participar en clase:

“Julita nos trata con cariño, nos abraza cuando sacamos buenas notas”.

Jesús- Estudiante de quinto grado de primaria

“Sósimo me trata bien, me felicita casi siempre cuando cumplimos con las tareas”.

Juan Carlos- Estudiante de sexto grado de primaria

Con relación a la kinésica, ésta se define como el conjunto de movimientos corporales, por ejemplo: gestos, posturas, movimientos de brazos y expresiones faciales (Grimson, 2011). Se tiene registro que una práctica frecuente en el aula es mirar a los ojos de la persona con quien se interactúa, por ejemplo, el docente observa al estudiante con el que dialoga, así como, se moviliza a cada sitio para revisar si los alumnos están siguiendo las indicaciones o si tienen alguna dificultad en resolver los ejercicios.

Sobre las expresiones faciales y movimientos de brazos, se identificó con mayor frecuencia el intercambio de sonrisas y aplausos. Se observó que estas acciones tienen influencia positiva en los infantes, dado que los motiva a participar en el desarrollo de la clase. Asimismo, las encuestas evidenciaron que el 99% de estudiantes considera que el maestro es amable con él y sus compañeros de clase. Estos resultados demuestran que las niñas y niños valoran las relaciones interpersonales asertivas con el docente, lo que podría relacionarse con su nivel de motivación hacia el centro educativo.

De la misma manera, el clima social escolar positivo incentiva la socialización asertiva entre pares (Del Caño, Elices y Palazuelo: 2003). En ese sentido, se halló que la relación entre niñas y niños es amigable, dado que mantienen relaciones continuas de camaradería.

Para los estudiantes la amistad se demuestra compartiendo bienes propios como útiles y/o comida, por lo contrario, rechazan la violencia física entre compañeros, como se muestra en los siguientes testimonios:

“Todos somos amigos, nosotros no peleamos³²”.

Rolando- Estudiante de segundo grado de primaria

“Todos somos amigos, pero hay un niño que le gusta pegar. Eso está mal porque golpear no es bueno”.

Nelson- Estudiante de tercer grado de primaria

“Entre compañeros no hay que pelear”.

Franklin- Estudiante de quinto grado de primaria

Estos hallazgos demostrarían una cohesión grupal en el salón de clase, dado que los alumnos conviven y socializan cotidianamente con sus compañeros y maestro. Las ideas expuestas coinciden con los estudios de Bustos (2006), en el sentido que la cohesión incentiva la colaboración entre los diferentes públicos del aula para mejorar los procesos de aprendizaje en la escuela.

Por todo ello, es evidente que la palabra, el tacto y la kinésica son elementos del trato horizontal que han dinamizado las relaciones interpersonales entre los actores de la comunidad educativa. Ello se evidencia en dos sentidos: primero, por el nivel alto de motivación que demuestran los estudiantes hacia los procesos de aprendizaje (ver Gráfico 8). Asimismo, el nivel alto de confianza de los infantes hacia el docente, que se visibiliza en solicitar ayuda frente a temas conflictivos escolares o familiares (ver Gráfico 8).

“Cuanto tratas bien al niño, lo apoyas y le conversas, también lo motivas y ellos aprenden su función de estudiantes. Todo eso nos enseñó Cáritas a través del trato horizontal”.

Zósimo- Profesor de la Escuela Santa Rosa de Cochabamba

“El trato horizontal hace que los niños sientan más confianza y te cuenten sus problemas, a veces al oído”.

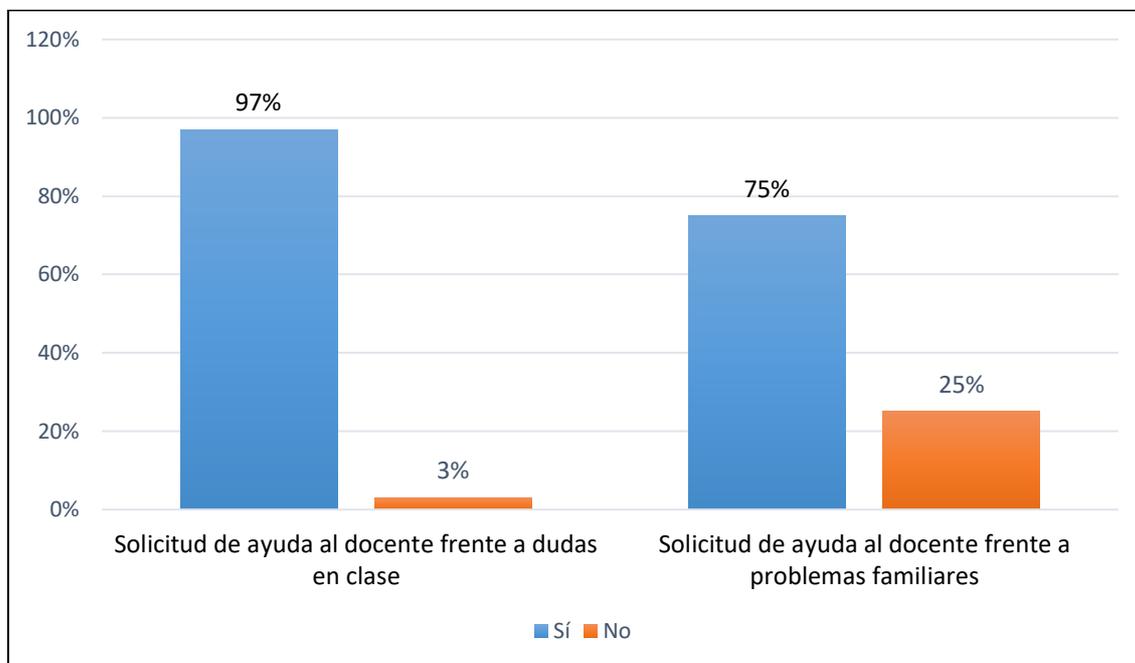
Nella- Profesora de la Escuela Santa Rosa de Cochabamba

³² Respuesta traducida a la lengua castellano por encuestadora local bilingüe.

“El trato horizontal es básico para generar confianza y que los niños se expresen más”.

Héctor- Facilitador Local de Cáritas Ayacucho

Gráfico 8: Nivel de confianza de los estudiantes hacia los docentes, según espacios de acción



Fuente: Trabajo de campo, noviembre 2015.

Cabe resaltar que, como se observa en gráfico anterior, el nivel de confianza disminuye considerablemente cuando se trata de solicitar ayuda al docente frente a asuntos familiares, ello podría estar relacionado a el profesor está en el proceso de conocer la dinámica del núcleo familiar al interior del hogar.

4.3.2 Participación activa de los estudiantes, docentes, madres y padres

Como se mencionó líneas atrás, a inicios del proyecto existía un bajo nivel de articulación y relacionamiento entre los actores de la comunidad educativa. Por medio de la línea de base se tiene conocimiento que la dinámica del centro educativo no incentivaba acciones de participación de los progenitores en el aprendizaje de sus hijos. Asimismo, el docente no visualizaba su rol de educador fuera del espacio escolar, y los estudiantes no contaban con recursos pedagógicos que fomentaran interacciones con el profesor, ni con sus compañeros.

Para contrarrestar esta situación, “Maestros y Escuelas que cambian tu vida” planteó como tercer lineamiento el “fomento de la participación de la comunidad educativa en el aprendizaje” (Cáritas del Perú, 2013). De este modo, desde el diseño del proyecto se identificó la importancia del involucramiento comunitario para la mejora del rendimiento académico de los infantes. Por lo que, esta investigación toca, en parte, algunos de los puntos mencionados por Durston (1997) sobre la relevancia de la participación de actores relacionados a la problemática para la gestión de reformas educacionales que promuevan el mejoramiento del aprendizaje en estudiantes de comunidades vulnerables.

Bajo estos postulados, se analizarán dos espacios de participación en la cultura educativa comunitaria.

4.3.2.1 El espacio escolar

En primer lugar, se analizará la participación de las niñas, niños, madres, padres y docentes en el espacio escolar, que está referido a las instalaciones de la escuela Santa Rosa de Cochabamba.

En relación a los estudiantes, parte del análisis se llevó a cabo desde su desenvolvimiento en el aula, por lo que se tiene testimonios que, a inicios del proyecto, los infantes demostraban perfiles de timidez, caracterizado por intervenir pocas veces durante la clase, lo que dificultaba la comprensión de los aprendizajes académicos. Sin embargo, para el tercer año de “Maestros y Escuelas que cambian tu vida”, se observó un desenvolvimiento fluido entre los alumnos en el salón, que está ligado a sus intervenciones en la clase:

“Se ve el cambio de comportamiento de los estudiantes, antes cuando entrabas a hacer la línea de base los niños eran tímidos, poco participativos. Ahora es diferente, te saludan, te dan la mano, destacan en sus clases”

Bismark- Coordinador Local de Cáritas del Perú

Este cambio de comportamiento tiene relación con la valoración que las niñas y niños asignan a su participación como parte vital del proceso de aprendizaje. En ese sentido, se encontraron percepciones positivas porque asocian involucramiento con generación de conocimiento:

“Es bueno participar en las clases porque cada día aprendes más”

Luz Karina- Estudiante de sexto grado de primaria

“Es bueno participar en clase porque estamos aprendiendo”

Liz- Estudiante de tercer grado de primaria

Este resultado es importante porque denota interés de los infantes a involucrarse activamente de la dinámica producida en el aula, lo que coincide con los resultados de la observación no participante, en relación a la fluidez en las interacciones entre el docente y los alumnos de la clase. En la misma línea, se tiene registro que la totalidad de profesores aplican técnicas para incentivar el involucramiento, por ejemplo, a través de preguntas o utilizando la pizarra para que los infantes dirijan ejercicios en frente de sus compañeros. A modo de respuesta, los menores responden asertivamente a las preguntas, trabajando en grupo o disertando temas de la clase. Estos resultados coinciden con las percepciones positivas de los facilitadores y progenitores sobre la metodología del maestro:

“Este proyecto sigue la frase “dar clases con la boca cerrada”; es decir, incentivar la participación activa de los niños a través de preguntas abiertas. El tipo de metodología que usa Cáritas es muy buena, lamentablemente no se usa en todas las escuelas de esta zona”.

Héctor- Facilitador Local de Cáritas del Perú

“Este año está mucho mejor, no tiene miedo en salir a exponer. Lo veo más extrovertido³³”

Madre de familia

“Este año ha mejorado porque los profesores utilizan nuevos métodos, los sacan a exponer”

Madre de familia

De esta manera, exponer frente a los demás es considerado una técnica valiosa por los actores de la comunidad educativa, dado que incentiva a los alumnos a desenvolverse en un espacio colaborativo y, al mismo tiempo, los empodera en su rol de estudiantes. Cabe resaltar que también se observaron infantes reacios a salir a la pizarra, esta actitud genera

³³ Todas las respuestas han sido traducidas a la lengua castellano por encuestadoras locales bilingües.

un clima de presión en el aula, la cual se ve compensada con las palabras de aliento del docente, más aún cuando reciben felicitaciones por resolver correctamente un ejercicio³⁴.

Asimismo, la mayoría de maestros promueve trabajos grupales en clase y la totalidad de infantes participa en la resolución de los ejercicios planteados en el aula. No obstante, en algunos salones, se superpone los trabajos individuales, pero si se compara ambos métodos, existe mayor respuesta cuando interactúan entre pares. Para los docentes, ello está vinculado a que el trabajo colaborativo permite el autoaprendizaje en las niñas y niños:

“Con Cáritas hemos aprendido sobre la importancia del trabajo en equipo, en grupos. Esto facilita en los niños el autoaprendizaje, el que sabe enseña al que no sabe y los niños se preguntan entre ellos, funciona la solidaridad”

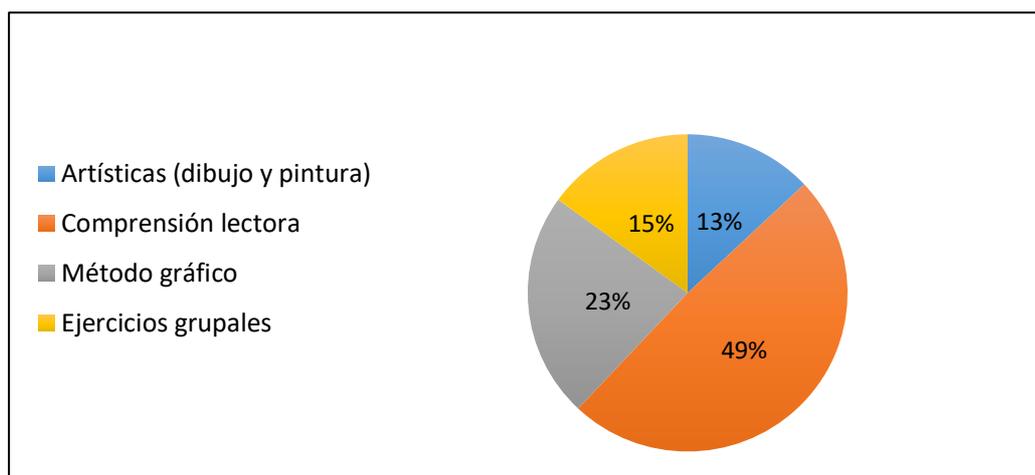
Julia- Profesora de la Escuela Santa Rosa de Cochabamba

“Sobre las estrategias pedagógicas para desarrollar las clases, formamos grupos de trabajo y tratamos de hacer exponer a los niños. Al final de cada sesión, les preguntamos si les gustó la clase, qué aprendieron y en qué lo van a aplicar: familia o comunidad”

Margarita- Profesora de la Escuela Santa Rosa de Cochabamba

Las evidencias anteriores coinciden con los resultados de la encuesta, en la cual se identificaron las actividades preferidas por los estudiantes durante la clase. De esta manera, el 15% resaltó su preferencia por las dinámicas grupales (ver Gráfico 9). Para el desarrollo de la estrategia, es importante que tanto los docentes como los infantes reconozcan la importancia del trabajo colaborativo en los procesos didácticos, dado que incrementa el nivel de cohesión grupal e induce sentimientos de confianza mutua entre los actores que cooperan (Trianes y García, 2002).

³⁴ Este método también se analizará en la tercera estrategia de comunicación: Acompañamiento y retroalimentación, donde las felicitaciones y gratificaciones que el docente brinda a sus estudiantes es considerado un estímulo que fortalece la confianza del infante a participar en clase. De esta manera, la participación activa y el acompañamiento son estrategias complementarias.

Gráfico 9: Actividades escolares de mayor preferencia por los estudiantes

Fuente: Trabajo de campo, noviembre 2015.

Otro aspecto considerado como participación en el aula, está vinculado a la capacidad del estudiante de preguntar o cuestionar cuando no comprendió alguna lección. En efecto, a través de la observación se recogió que la mayoría de niñas y niños opta por levantar la mano y preguntar directamente al profesor frente a situaciones de duda, cabe resaltar que una minoría prefiere acercarse al maestro con su cuaderno o llamarlo para que éste se aproxime a su sitio:

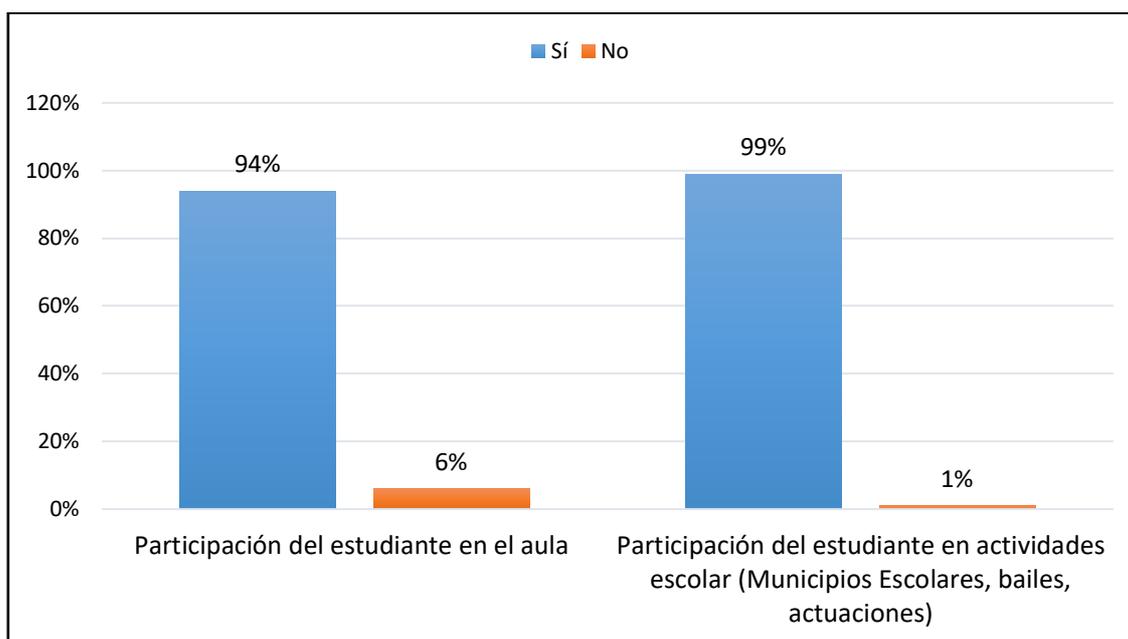
“Cuando tengo dudas y no pregunto, me siento mal, triste, por eso pregunto”

Brian- Estudiante de sexto grado de primaria

“Alzando las manos participamos, cuando tengo dudas le pregunto a Julita (la profesora del aula)”

Juan- Estudiante de quinto grado de primaria

Estos resultados son cercanos al estudio de Trianes y García (2002), que resalta la importancia de la discusión en clase para profundizar en la estructura de razonamiento del alumno, así se estimula el debate y la reflexión entre pares. Como dato complementario, los resultados de la encuesta dieron a notar que más del 90% de estudiantes percibe su participación como activa, sea en actividades del aula como intra-escolares (ver Gráfico 10).

Gráfico 10: Percepción de los estudiantes sobre su participación en la escuela

Fuente: Trabajo de campo, noviembre 2015.

Del gráfico anterior se identifica niveles elevados de participación de los infantes en ambos campos, no obstante, se distingue una mínima inclinación hacia las actividades fuera del aula, como el Municipio Escolar, bailes o actuaciones. Al respecto, durante el trabajo de campo se tuvo la oportunidad de observar el desarrollo de la campaña para la elección del Municipio Escolar 2015. Esta actividad fue propuesta por Cáritas del Perú, como parte de su enfoque de democracia que promueve la participación de estudiantes en la creación de partidos escolares. En ese sentido, si bien la actividad es dirigida por los alumnos de quinto grado, se evidenció el involucramiento de todos los salones durante los mítines y la elaboración de volantes hechos a mano, con el símbolo de cada partido. Estos resultados coinciden con el estudio de Alcázar y Guerrero (2011), sobre los Municipios Escolares como proyecto educativo eficaz para incentivar la participación de alumnos en zonas rurales del Perú.

Figura 9: Campaña para la elección del Municipio Escolar 2015



Fuente: Trabajo de campo, noviembre 2015.

Ahora bien, el diseño de esta estrategia también involucra la participación y apropiación de las madres y padres al espacio escolar, por lo que se debe señalar que, antes de la ejecución del proyecto, se consideraba como bajo el nivel de participación de los progenitores en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, principalmente porque no reconocían la utilidad de la educación primaria en sus hijos. Sin embargo, al tercer año de ejecución de “Maestros y Escuelas que cambian tu vida”, se identifican cambios en sus percepciones:

“Ahora para todo es el estudio, por esa razón lo envío al colegio a mis hijos³⁵”

Madre de familia

“Quiero que mis hijos sean profesionales y su herencia es la educación”

Padre de familia

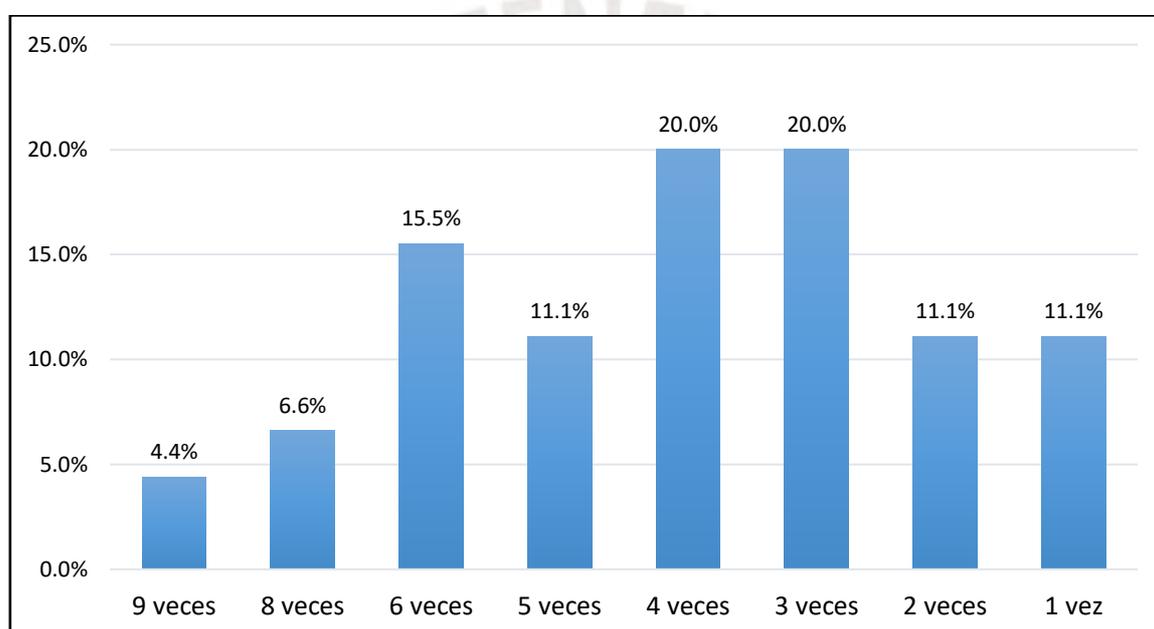
“Antes los padres no prestaban mucha importancia a la educación de sus hijos. Ahora, con el proyecto de Cáritas, que nos ha capacitado en cómo tratar a los papás con las visitas domiciliarias, ha hecho que la situación cambie un poquito. Ahora se nota mayor preocupación de los papás, vienen a las reuniones que los convoco, les insisten a sus hijos que hagan los ejercicios en casa. Los padres están en proceso de cambio, al menos la mayoría”

Julia- Profesora de la Escuela Santa Rosa de Cochabamba

³⁵ Todas las respuestas han sido traducidas a la lengua castellano por encuestadoras locales bilingües.

Así, se identificó que el 98% visitó la escuela durante el último trimestre del año escolar 2015. La frecuencia de visitas oscila entre una vez, como mínimo, y nueve veces como máximo (ver Gráfico 11). Este resultado tiene relación con lo relatado por los estudiantes durante el *focus group*, en el cual la mayoría indicó que sus padres sí asisten a la escuela, principalmente por los siguientes motivos: preguntar al docente por su desempeño académico, pagar las comidas del programa Qali Warma, y/o por convocatoria del maestro.

Gráfico 11: Visitas de los padres de familia a la escuela en el último trimestre del año escolar 2015



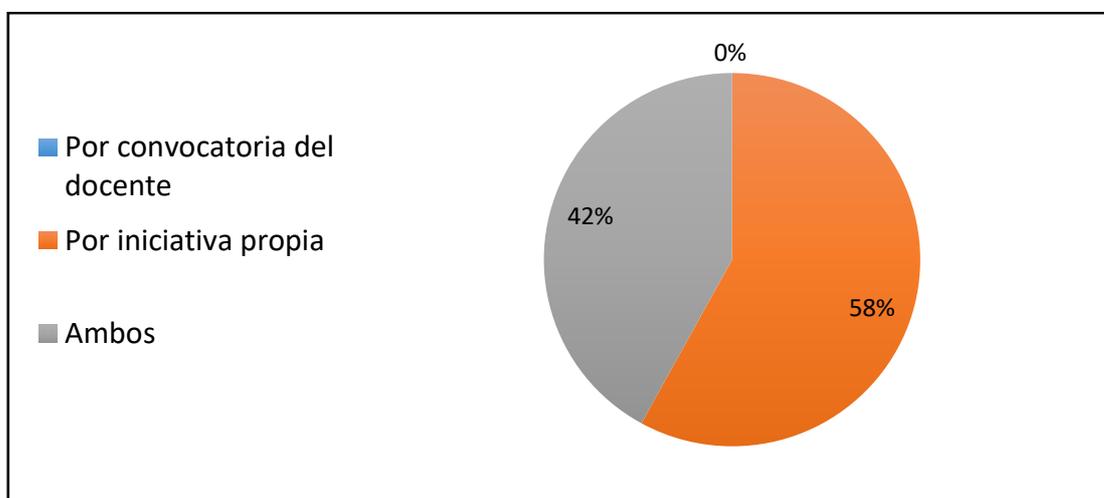
Fuente: Trabajo de campo, noviembre 2015.

Para garantizar la triangulación de estas evidencias, se indagó en los progenitores sobre sus razones para visitar la escuela, y se halló que el 100% asiste por iniciativa propia y, en algunos casos, se suma la convocatoria del maestro a una reunión y/o taller. Cabe resaltar que en la categoría “iniciativa propia” se encuentra cocinar el desayuno o almuerzo a los estudiantes, pagar la cuota de los alimentos del programa Qali Warma o preguntar por el desempeño académico de sus hijos (ver Gráfico 12). De este modo, se identifica un cambio de comportamiento en la mayoría de madres y padres, dado que su participación trasciende el espacio físico de sus viviendas para vincularse al ambiente de la escuela.

“Observo que varios padres vienen a preguntar por el desempeño de sus hijos. De diez que hay en un salón, habrá uno o dos que no vienen, pero la mayoría está empezando a interesarse”.

Héctor- Facilitador Local de Cáritas del Perú

Gráfico 12: Motivos de las madres y padres para asistir a la escuela



Fuente: Trabajo de campo, noviembre 2015.

No obstante, estos resultados no demuestran necesariamente una apropiación de los progenitores al espacio escolar, porque las visitas corresponden al pago de servicios o tareas de la cocina, y no a desarrollar actividades que, a través de su participación, puedan compartir saberes o experiencias comunitarias que contribuyan a la gestión escolar (Torres Victoria 2008: 116).

En la misma línea, el proyecto capacita a los docentes para incentivar la participación de los progenitores, a través de reuniones en la escuela. En ese sentido, los datos arrojaron que la totalidad de profesores los citan al menos una vez por mes para conversar sobre el rendimiento y comportamiento de sus hijos. Sin embargo, según la percepción de los facilitadores del proyecto, las reuniones generadas no son suficientes, dado que en muchas ocasiones las madres y padres no pueden asistir por sus horarios de trabajo.

“Nos falta trabajar en las reuniones con los padres de familia porque tenemos que adaptarnos a sus horarios y no todos coinciden. Es un poco complicado reunir a los padres por las actividades agrícolas que tienen, pero aprovechamos en reunirnos cuando ellos se juntan por las APAFAS”

Bismark- Coordinador Local de Cáritas del Perú

Al respecto, se identifica la necesidad de generar más espacios pauteados en agenda que incluyan la participación de las madres y padres en la escuela. Si bien se observa que la mayoría asiste al centro educativo, las razones que motivan este acercamiento no están relacionadas mayoritariamente a actividades educativas.

Por tanto, y como menciona Torres Victoria (2008: 116-117), es necesario generar espacios marcados que requieran el involucramiento de los progenitores en la gestión de la escuela rural. En concordancia con el modelo intercultural, el proyecto reconoce la importancia del intercambio de conocimientos que giren en torno a los saberes de la comunidad, para ello se requiere la incorporación de espacios liderados por el núcleo familiar.

4.3.2.2. Espacio familiar

En esta sección se analizará la participación de los actores en el espacio familiar, entendido como las viviendas de los estudiantes.

Al inicio del proyecto, la dinámica en este espacio correspondía únicamente a la interacción entre estudiantes, madres y padres de familia, no se generaba la participación del docente. Además, según relatos de los facilitadores, los encargados del hogar realizaban escasas actividades que contribuyeran al aprendizaje de sus hijos al interior de los hogares. Si tenemos en cuenta los estudios de Anne Wescott (2002), los aprendizajes de la escuela son interiorizados en los hogares, por lo que la situación familiar inicial no aportaba al desarrollo cognitivo y social de los infantes.

“Algo está fallando en la casa, sería importante enfatizar más el trabajo con los papás, porque a la mayoría no le interesa mucho la educación de sus hijos, aunque poco a poco están tratando de cambiar”

Héctor- Facilitador Local de Cáritas del Perú

Para contrarrestar esta condición, parte de la estrategia de participación activa apuntó a la vinculación del docente al espacio familiar a fin de consolidar los aprendizajes producidos en el aula y orientar a los progenitores en el apoyo a sus hijos. La transición de un profesor que interviene sólo en la escuela a uno que participa en el espacio familiar,

no fue un proceso sencillo. Durante las primeras etapas del proyecto, se identificó resistencia del maestro al involucramiento porque, desde su concepción, su función de educador únicamente tenía incidencia en la escuela. Sin embargo, con las capacitaciones, asesorías de los facilitadores de Cáritas y visitas domiciliarias, ellos reconocen un cambio en la visión sobre su rol:

“Cáritas ha sido para nosotros un proyecto muy especial, hemos aprendido bastante con ellos y les agradecemos día a día. Utilizamos preguntas con los niños (...) la importancia de las visitas domiciliarias, el rincón de estudios, guiar a los padres en el aprendizaje de sus hijos. Hemos aprendido mucho con Cáritas y les agradecemos.

Margarita- Profesora de la Escuela Santa Rosa de Cochabamba

“De lo que yo he visto, puedo resaltar el cambio de actitud de los docentes, lo cual es muy interesante, porque se nota que ellos ponen de su parte, lo que se complementa con las visitas domiciliarias que nosotros hemos implementado”.

Héctor- Facilitador Local de Cáritas del Perú

Entonces, uno de los hallazgos más importantes está relacionado a la autopercepción de los educadores en torno a su función. Ellos reconocen que los procesos de aprendizaje en escuelas rurales demandan traspasar su área de trabajo para realizar seguimiento en las viviendas, lo que también genera relacionamiento con los progenitores. Así, se puede identificar que los espacios de mediación producen cambios de percepciones socioculturales en los actores participantes (Massoni: 2003)

Por ejemplo, los docentes llevaron a cabo visitas domiciliarias con el propósito de orientar a los encargados del hogar sobre la implementación del “Rincón de estudios” y aconsejarlos sobre su rol familiar. Al ser consultados sobre este recurso, la totalidad de docentes indicó asistir a la casa de sus alumnos. No obstante, estos resultados distan de lo encontrado en las encuestas a las madres y padres, en las cuales sólo el 70% manifestó recibir este acompañamiento (ver Gráfico 5).

En el diseño de la segunda estrategia, la visita domiciliaria es uno de los recursos comunicacionales más importantes para los cuidadores del hogar. Primero, porque genera un espacio para fortalecer las relaciones interpersonales entre ellos y los docentes. También, porque aplica la consejería para inducir su participación y porque genera

retroalimentación entre ambos actores. En ese sentido, el recurso tiene relación con las tres estrategias comunicacionales.

En este punto, resulta necesario traer a colación las ideas de Durston (1997) sobre el sistema sociocultural de los integrantes que conforman una comunidad rural. Para el autor, sus creencias y saberes deberían ser integradas a las instituciones sociales, así el saber cultural se convertiría en un elemento sustancial para elaborar estrategias de comunicación pertinentes al ámbito educativo. Por esta razón, es necesario que el docente conozca y comprenda los códigos culturales de la comunidad donde labora, de esta manera podrá articular el currículo educativo a los procesos comunitarios. En la comunidad Santa Rosa de Cochabamba, se reconoce que las estrategias del proyecto han contribuido a articular sus acciones.

Desde otra perspectiva, resulta interesante analizar la percepción de los estudiantes sobre el apoyo de sus padres. Así, por medio del *focus group* se obtuvieron los siguientes relatos:

“Cuando no puedo hacer una tarea, me ayuda mi papá”

Ronny- Estudiante de cuarto grado de primaria

“Cuando me ayudan mis papás o mis hermanos me siento feliz”

Wilmer- Estudiante de tercer grado de primaria

“Ninguno me ayuda a hacer tareas”

Luz Karina- Estudiante de sexto grado de primaria

“No me ayudan”

Clever- Estudiante de sexto grado de primaria

Como se observa, existen opiniones contradictorias en torno a la ayuda que reciben de sus madres y padres. Por un lado, la mayoría percibe apoyo en el desarrollo de tareas, lo que les produce sentimientos de satisfacción. Por otro, algunos niños señalaron nulo soporte de sus progenitores. A ello, se suma relatos de los docentes sobre el bajo nivel de

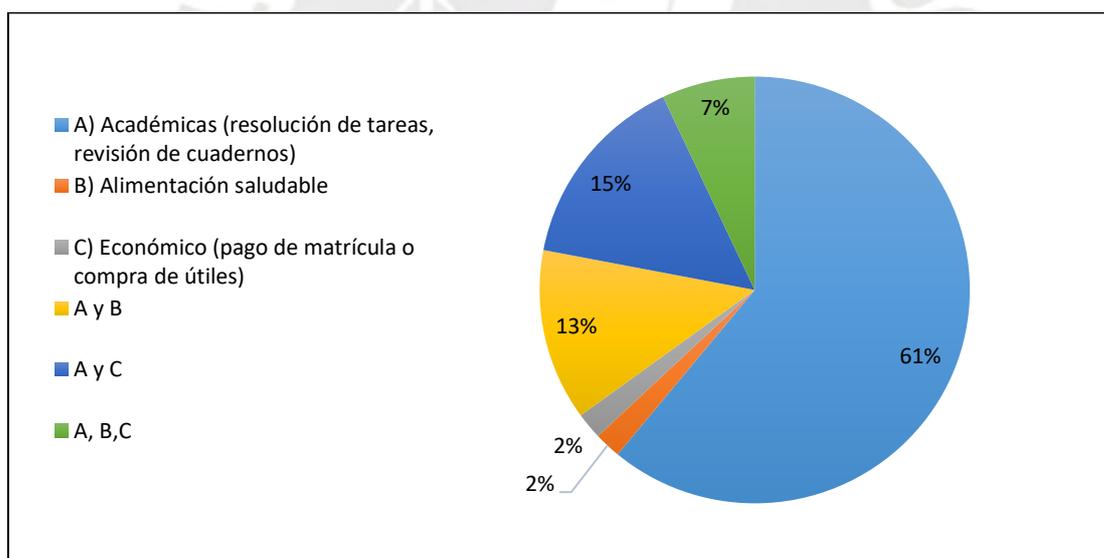
asistencia familiar hacia sus estudiantes. Por tanto, en la comunidad la percepción de la participación varía según cada actor.

“El apoyo de los padres en mi salón es muy poco, es notorio cuando el papá apoya a su niño porque el estudiante sobresale. Los que no reciben apoyo, tienen dificultades. Tenemos dificultades en ese sentido, algunos padres se desentienden”

Nella- Profesora de la Escuela Santa Rosa de Cochabamba

Ahora, para los objetivos de esta investigación, resulta necesario conocer las percepciones de las madres y padres sobre su apoyo, a través de las encuestas, el 61% señaló brindar asistencia en temas académicos como resolución de tareas y revisión de cuadernos, 15% le añade el sustento económico como pago de la matrícula y compra de útiles y 13% agrega el sustento por alimentación saludable (ver Gráfico 13).

Gráfico 13: Actividades de apoyo que realizan las madres y padres



Fuente: Trabajo de campo, noviembre 2015.

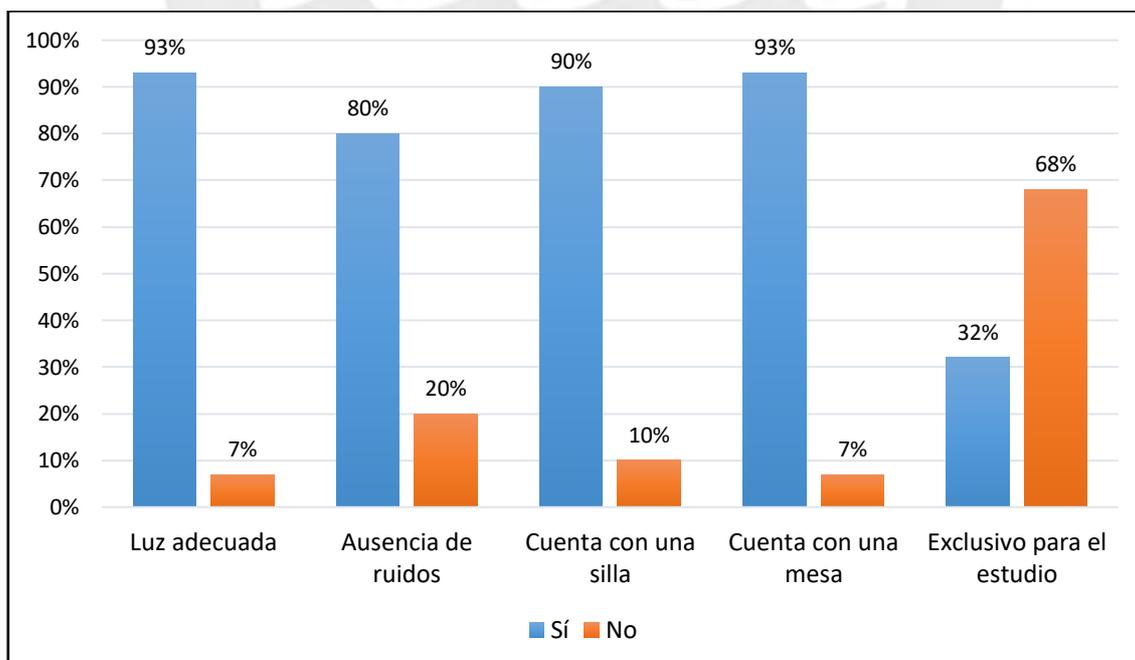
Otro recurso es el “Rincón de estudios”, entendido como un espacio en el hogar destinado únicamente a la realización de actividades educativas por parte del estudiante (Cáritas del Perú, 2013). Al mismo tiempo, el lugar debe tener condiciones para propiciar un ambiente educativo apropiado como mesa, silla, luz y temperatura regulada. Conviene acotar que los resultados del monitoreo correspondiente al primer año, arrojaron que sólo el 50% de

madres y padres habían implementado este recurso. Sin embargo, a finales de 2015, la cifra aumentó a 89% (ver Gráfico 4).

Como parte de la estrategia de participación, se identificó percepciones positivas hacia este recurso. En primer lugar, porque su implementación genera trabajo colaborativo y mantenimiento de las relaciones interpersonales entre los tres actores de la comunidad educativa: el docente orienta a las madres y padres en las características básicas del espacio y, entre los estudiantes y los progenitores se encargan de implementarlo. Del hallazgo anterior, se puede resaltar la importancia de generar espacios que promuevan la articulación de los actores en torno a la problemática (Massoni: 2013).

También, porque la habilitación del lugar puede relacionarse como un esfuerzo de las madres y padres que contribuye al aprendizaje de sus hijos en casa, pese a que no todos los rincones de estudios cumplen las cinco condiciones necesarias. Si bien el 93% tiene luz eléctrica, el 90% una silla y el 93% una mesa, sólo el 80% está alejado del ruido. Peor aún, sólo 32% de espacios son exclusivos para el estudio de los niños (ver Gráfico 14), en los demás casos se comparte con la cocina, el cuarto o los establos de animales.

Gráfico 14: Características del "Rincón de Estudios"



Fuente: Trabajo de campo, noviembre 2015.

Por otra parte, a partir de los *focus group* se puede señalar que la percepción de las niñas y niños sobre este recurso es positiva. En parte, porque reconocen al lugar como apto para realizar sus tareas con comodidad y concentración:

“Me gusta mi rincón de estudios porque ahí tengo mis libros y leo³⁶”

Iris- Estudiante de segundo grado de primaria

“Tengo rincón de estudios desde el año pasado, ahí leo mi libro que me dio Corina. Lo hicieron mis papás, pero yo los ayudé. Me gusta porque ahí aprendo”

Aída- Estudiante de tercer grado de primaria

“Mi rincón de estudios tiene biblioteca. Ahí leo, estudio, hago mis tareas”

Jesús- Estudiante de quinto grado de primaria

Sin embargo, el recurso es valorado principalmente por ser el primer lugar asignado para la realización de actividades académicas, años pasados resolvían las tareas en el dormitorio o el campo. Estos resultados son cercanos a lo mencionado por Velarde (2012), sobre que el valor de los recursos comunicacionales recae en el cambio que genera en los públicos con los que contacta. De este modo, la aplicación del “Rincón de estudios” ha reorganizado la dinámica y distribución del hogar, introduciendo un nuevo hábito de estudio:

“Ahí leo el libro que nos dio Corina (la profesora del aula), mis papás lo hicieron, yo los ayudé. Me gusta porque ahora ahí hago la tarea, antes las hacía en mi cama”

Aída- Estudiante de tercer grado de primaria

“Ahí leo, estudio, hago mis tareas, antes hacía las tareas en el campo, cuando pasteaba las vacas”.

Jesús- Estudiante de quinto grado de primaria

³⁶ Respuesta traducida a la lengua castellano por encuestadora local bilingüe.

4.3.3 Acompañamiento y retroalimentación entre docentes, madres, padres y estudiantes

A la luz del problema de comunicación identificado relacionado al bajo nivel de articulación y relacionamiento entre los actores de la comunidad educativa, el proyecto incorpora la estrategia de acompañamiento y retroalimentación a los docentes, madres, padres y estudiantes con el propósito de reconocer, valorar y afianzar capacidades cognitivas y sociales.

Así, la estrategia es conducida por los facilitadores de Cáritas del Perú e inicia con los docentes, quienes tienen la función de replicar el acompañamiento a las madres, padres y estudiantes, a través de las visitas domiciliarias y sesiones de clase, respectivamente.

En este punto, conviene identificar el modelo de acompañamiento que propone el proyecto. En ese sentido y, siguiendo los postulados de Vezub y Alliaud (2012), se identificaron dos enfoques: el primero es el “acompañamiento como relación terapéutica”, que apunta a mejorar las relaciones interpersonales entre los actores de la comunidad educativa, a fin de favorecer su involucramiento a la escuela.

El segundo está vinculado al “acompañamiento como proceso de mutua reflexión y retroalimentación”, el cual se trabaja desde una perspectiva horizontal, apoyada en actividades colaborativas donde el acompañante favorece la reflexión del acompañado en relación a sus prácticas para el aprendizaje de los estudiantes (2012).

Asimismo, conviene señalar que para el proyecto la retroalimentación es informar al participante sobre su desempeño de manera asertiva, por lo que resulta fundamental para reforzar aprendizajes en los actores de la comunidad educativa.

A continuación, se describirá el perfil del colaborador de Cáritas del Perú que asume el rol de acompañante.

4.3.3.1 Perfil del acompañante de Cáritas del Perú

Por medio del trabajo de campo, se identificó a dos colaboradores de “Maestros y Escuelas que cambian tu vida” con el rol de acompañantes pedagógicos:

Héctor Boza es el Facilitador Local que apoya a los docentes de la escuela Santa Rosa de Cochabamba. Desde inicios de 2015, labora en el proyecto y sus funciones son las siguientes:

“Yo soy el facilitador y acompañante pedagógico, las funciones que tengo que cumplir son visitar a cada institución que está a mi cargo para monitorear, facilitar el trabajo a los docentes verificando si están aplicando lo que aprenden en los talleres de Cáritas, que gira en torno a una nueva metodología”

Héctor- Facilitador Local de Cáritas del Perú

Entonces, el trabajo de Héctor brinda apoyo directo y sostenido a los maestros, visitándolos una vez por mes. A pesar del poco tiempo de trabajo, se encontró una relación amical y de confianza entre ambos actores, en parte porque él es de profesión docente y está familiarizado con las problemáticas de las escuelas rurales.

Bismark Rodríguez es el Coordinador Local, empezó a trabajar en octubre de 2013, por lo que ha estado relacionado con la comunidad educativa desde que inició el proyecto:

“Soy el Coordinador Local de Cáritas y mis funciones son brindar un apoyo en la parte técnica a los facilitadores, reunirme con autoridades, padres y madres de familia. También, monitorear el acompañamiento pedagógico y, en sí, cualquier función que me asignen en el proyecto”

Bismark- Coordinador Local de Cáritas del Perú

Como en el caso de Héctor, también se identificó una buena relación del coordinador con los actores de la comunidad educativa. Ello se debe a que ambos personajes demuestran una personalidad asertiva con los usuarios del proyecto. Asimismo, los dos tienen experiencia en el ámbito educativo como especialistas en alfabetización, por lo que son referentes para los maestros en metodologías didácticas. Este hallazgo está relacionado a lo que menciona Montero (2011) sobre la efectividad del acompañamiento en relación al perfil idóneo del acompañante, de manera que tengan la capacidad de profundizar en las necesidades e intereses de los involucrados.

4.3.3.2 El acompañamiento en los docentes

Una de las problemáticas de la educación rural en nuestro país está relacionada al bajo nivel de formación humana y profesional que reciben los docentes. Respondiendo a esta problemática, el diseño del proyecto plantea la capacitación docente como uno de los ámbitos para reforzar en las escuelas, por lo que implementa el acompañamiento técnico a los maestros.

Como se mencionó en la sección anterior, el enfoque de acompañamiento de Cáritas del Perú está orientado a procesos de retroalimentación y relaciones humanas horizontales mediante espacios de diálogo entre los actores de la comunidad educativa. Así, es necesario traer a colación la definición del Ministerio de Educación (MINEDU) sobre esta metodología:

“... el recurso pedagógico preferente para el fortalecimiento profesional de los docentes; se basa en el intercambio de experiencias entre el acompañante y el acompañado, sin distinción de niveles de superioridad y jerarquía. Se requiere interacción auténtica, creando relaciones horizontales, en un ambiente de aprendizaje y de intervención pedagógica pertinentes al entorno de la institución. Este proceso de intercambio profesional se produce a través del diálogo y a partir de la observación y evaluación del trabajo en el aula; implica poseer la capacidad para compartir y la disposición para establecer compromisos que nos ayuden a crecer juntos (MINEDU, 2010:8)”

Por tanto, el enfoque del proyecto está alineado a la propuesta del MINEDU, materializada en su Protocolo de Acompañamiento Pedagógico. Ahora bien, “Maestros y Escuelas que cambian tu vida” implementa la estrategia a través de dos recursos: visitas del facilitador en el aula y los círculos de interaprendizaje docente.

Las visitas del facilitador tienen dos etapas: primero, el acompañante observa al docente durante el desarrollo de la clase, luego se genera la sesión de reflexión entre el facilitador y el maestro para identificar sus fortalezas y aspectos por mejorar.

Un resultado importante es que acorde al primer informe de monitoreo, en 2013 los maestros de las escuelas rurales recibieron un promedio de cinco visitas de acompañamiento en el lapso de un año (Macroconsult, 2016). No obstante, al año 2015,

el 100% de docentes señalaron recibir una visita cada mes; es decir, las sesiones anuales aumentaron a diez.

Como segundo resultado, se identifica que el enfoque de las reuniones no está dirigido a inspeccionar las actividades del profesor. Todo lo contrario, la aplicación del recurso apunta a la construcción paulatina de un clima de confianza y aceptación entre los participantes, a través de preguntas y felicitaciones el acompañante genera diálogo con los docentes para ellos desarrollen capacidades de autoevaluación y autorregulación:

“Se trata de hacer sentir bien al docente y que ellos mismos identifiquen sus errores”

Héctor- Facilitador Local de Cáritas del Perú

“Con el acompañamiento pedagógico, el maestro no se siente juzgado, se siente apoyado. Lo que buscamos es que estas estrategias trasciendan a la comunidad y mejoren la relación docente – padre. En estas sesiones felicitamos al docente y buscamos que él mismo identifique que puede mejorar, a través del diálogo. Si él se da cuenta de las cosas que tienen que mejorar, ahí se genera una reflexión y el cambio es sostenible. Esto hace que el docente no se sienta juzgado, si no que tome las sugerencias de la mejor manera. En esta parte el docente es el que tiene que hablar más, no es el facilitador”

Bismark- Coordinador Local de Cáritas del Perú

De este modo, el modelo de Cáritas del Perú se aleja de los sistemas pedagógicos masivos e impersonales, usualmente reproducidos por los grandes programas de capacitación. Como menciona Montero (2011), optar por la formación del docente mediante estrategias de acompañamiento es conducir el aprendizaje al contexto sociocultural del educador.

Para esta investigación, resulta vital conocer la percepción de los docentes en torno a las visitas del facilitador. En ese sentido, los profesores destacaron la utilidad de las sesiones de acompañamiento porque han aprendido nuevas metodologías pedagógicas como la retroalimentación, también porque recibieron recomendaciones sobre la planificación de actividades escolares y dialogaron acerca de experiencias personales en el trato horizontal a las madres, padres y estudiantes.

“Su apoyo, sugerencias, recomendaciones, u orientaciones si tenemos alguna dificultad en el plantel, aula o con los padres de familia”

Margarita- Profesora de la Escuela Santa Rosa de Cochabamba

“Nos orienta y da sugerencias sobre nuestro trato a los niños y con los papás”

Norma- Profesora de la Escuela Santa Rosa de Cochabamba

Los resultados coinciden con las evidencias de la encuesta vinculada a las capacidades desarrolladas por los docentes gracias a las sesiones de acompañamiento. Dentro de ellas, reconocen categorías como el acompañamiento, la retroalimentación y el trato horizontal (ver Gráfico 15).

Gráfico 15: Capacidades fortalecidas por el docente a raíz del acompañamiento técnico



Fuente: Trabajo de campo, noviembre 2015.

Por tanto, según la percepción del docente, un efecto del acompañamiento ha sido desarrollar capacidades profesionales y sociales para el relacionamiento asertivo con las madres, padres y estudiantes. Así, la incorporación de espacios que aborden el desarrollo de habilidades blandas, son importantes para generar interacciones con apertura al diálogo entre los actores de una comunidad.

Asimismo, a través del segundo recurso, círculos de interaprendizaje docente, los maestros comparten espacios de aprendizaje, a partir del análisis y reflexión de experiencias propias y ajenas. Así, escuchar y preguntar sobre historias de otros educadores les permite solucionar interrogantes.

“Buscamos que los docentes sean autodidactas, muchas veces nos acostumbramos a pedir y vemos que no damos mucho. Por eso, en nuestras capacitaciones buscamos interactuar en las experiencias propias de los docentes y encontrar las soluciones entre nosotros”

Bismark- Coordinador Local de Cáritas del Perú

“Los círculos sirven para el intercambio de experiencias y el aprendizaje, de esta manera la ejecución de las actividades se hace más viable”

Norma- Profesora de la Escuela Santa Rosa de Cochabamba

“Los círculos sirven para aportar ideas para mejorar porque varias cabezas piensan mejor”

Margarita- Profesora de la Escuela Santa Rosa de Cochabamba

Por consiguiente, el modelo de acompañamiento del proyecto tiende a priorizar las actividades que fomenten el trabajo cooperativo entre docentes, lo que contribuye a fortalecer los procesos de aprendizaje y generar retroalimentación entre los participantes (Gumucio: 2011). Así, ellos señalan haber aprendido gran parte de la metodología aplicada en clase por el proyecto “Maestros y Escuelas que cambian tu vida”, el 67% ha participado los tres años de ejecución, adoptando estrategias sobre relacionamiento, participación y acompañamiento. Este resultado, está directamente relacionado a que la totalidad de maestros señala haber mejorado su desempeño profesional:

“Hemos aprendido demasiado con el proyecto de Cáritas y siento una buena respuesta de los niños. Para mí, lo más importante ha sido el trato horizontal a los niños y niñas”

Julia- Profesora de la Escuela Santa Rosa de Cochabamba

“Cáritas ha sido para nosotros un proyecto muy especial, hemos aprendido bastante con ellos y les agradecemos día a día. Utilizamos preguntas con los niños, también el trato horizontal que hace que los niños sientan más confianza y te cuenten sus problemas, a veces al oído (...) Hemos aprendido mucho con Cáritas y les agradecemos”

Margarita- Profesora de la Escuela Santa Rosa de Cochabamba

Posteriormente, los maestros son los encargados de replicar el acompañamiento y retroalimentación a las madres, padres y estudiantes mediante las visitas domiciliarias y las sesiones de clase, ello se analizará en las siguientes secciones.

4.3.3.3 El acompañamiento en las madres y padres de familia

Como se ha comentado en secciones anteriores, a inicios del proyecto las madres y padres disponían de escasos saberes para ayudar a sus hijos en las actividades escolares. Por esta razón, el proyecto incorpora las visitas domiciliarias como una forma de acompañamiento docente. Al cierre de 2013, sólo el 38% de docentes había realizado las sesiones, se puede interpretar este resultado en el marco del proceso de transición que afrontaban los pedagogos al adoptar el modelo educativo propuesto por Cáritas del Perú. No obstante, a finales de 2015, el 100% llevaba a cabo las visitas.

De esta manera, la visita domiciliaria es el primer espacio de encuentro de las madres y padres con la asesoría docente y abordar sus interrogantes sobre la educación de los menores. Al respecto, el 70% señaló haber recibido a los maestros en sus viviendas, sobre la frecuencia señalaron dos veces por trimestre, es decir, en promedio seis visitas cada año.

A partir de este encuentro, se genera un espacio de diálogo, en el cual el docente inicia felicitando al padre y/o madre de familia por su desempeño y el de sus hijos, para luego continuar con la consejería y retroalimentación. Para los encargados del hogar, las recomendaciones giran en torno a la implementación del “rincón de estudio”, apoyo en la resolución de tareas, higiene y alimentación saludable:

“Que ayudemos a nuestros hijos en todas las tareas, preguntan si sabemos qué han trabajado en las clases³⁷”

Madre de familia

“Que les hagamos su rincón de estudios, que debemos ayudarles con sus tareas, y que debe ir limpio a la escuela”

Padre de familia

“Que los alimentemos bien, los mandemos limpios a clase y los apoyemos en todo momento”

Madre de familia

Así, las madres y padres de familia son involucrados a manera de acompañantes del aprendizaje fuera del espacio escolar y, de la misma manera, se busca que el

³⁷ Todas las respuestas han sido traducidas a la lengua castellano por encuestadoras locales bilingües.

acompañamiento docente impulse su participación en el ambiente escolar para conocer el desenvolvimiento y rendimiento de sus hijos en el aula.

“Las visitas domiciliarias es la que mejor funciona. Hay algunos profesores que tienen problemas con estas porque los padres no lo esperan, pero yo los motivo a que lo hagan porque la comunicación directa con los padres es lo mejor para motivarlos a que se involucren”.

Héctor- Facilitador Local de Cáritas del Perú

También es importante mencionar que, acorde a las encuestas, los responsables del hogar perciben el trato del docente como amable, respetuoso y comprensivo, lo cual les genera confianza para conversar sobre sus inquietudes o problemas en casa:

“La profesora nos trata bien y nos da recomendaciones”

Madre de familia

“Los profesores de mis hijos sobre amables y respetuosos con nosotros”

Madre de familia

“Es muy bueno, cuando le pregunto por mi hijo me responde bien”

Padre de familia

“Nos trata bien, es comprensivo y nos aconseja”

Madre de familia

A nivel comunicacional, este hallazgo significa que en las visitas domiciliarias se generan relaciones interpersonales basadas en sentimientos de confianza, lo que refuerza la empatía y valorar las ideas de “el otro” (UNAM: 2006). Como cada actor tiene su propia dinámica, la interculturalidad cobra un sentido importante en el proceso de comprensión del otro, el cual demanda una retroalimentación constante de saberes y quehaceres entre la interacción docente- madre y padre de familia.

4.3.3.4 El acompañamiento en los estudiantes

Para el enfoque del proyecto “Maestros y Escuelas que cambian tu vida”, la mejora pedagógica en los estudiantes abarca el incremento del rendimiento escolar, así como, el

fortalecimiento de capacidades sociales que les permita atravesar diversas situaciones de la cotidianidad:

“Las exigencias de esta época están más enfocadas en las habilidades sociales, por ejemplo, la empatía, la escucha activa, el trabajo en equipo, entre otros. Si sólo te enfocas en conocimientos y no fomentas que los estudiantes se expresen, tengan la capacidad de entablar comunicación con personas que no conocen, hay un vacío”

- **Bismark-** Coordinador Local de Cáritas del Perú

Por esta razón, la iniciativa impulsa el acompañamiento y retroalimentación a los estudiantes a través de las clases escolares y visitas domiciliarias. A través de la observación se obtuvo que la totalidad de docentes verbalizan frases de apoyo y felicitaciones a los estudiantes ante la participación o resolución de un ejercicio en clase. Ellos suelen utilizar frases como: *"muy bien", "felicitaciones hijo", "sigue así", "sigue haciendo"* y *"tú puedes"*. En algunas ocasiones, animan a los miembros de la clase a aplaudir o abrazar al alumno que participó.

Este resultado coincide con la encuesta, en la cual el 99% de infantes señaló haber recibido felicitaciones por parte del maestro sea por sus notas, resolución de tareas o participaciones en clase:

“Nos abraza cuando leemos bien o después de exámenes “

Liz Marisel- Estudiante de segundo grado de primaria

“Corina (la profesora) nos felicita cuando cumplimos con la tarea”

Aída- Estudiante de tercer grado de primaria

“Nos dice muy bien cuando leemos”

Juan Diego- Estudiante de segundo grado de primaria

Los menores perciben los cumplidos por parte del docente como muestras de afectividad, ello les genera motivación y confianza para continuar el proceso de aprendizaje, aún en condiciones adversas. En ese sentido, la estrategia contribuye a reducir la distancia interpersonal entre los actores del salón de clases.

“Margarita (la profesora) nos felicita cuando hemos hecho bien o hemos cumplido la tarea, nos da abrazos y nos dicen muy bien, eso me hace sentir alegre”

Cinthia- Estudiante de cuarto grado de primaria

“Zósimo (el profesor) me trata bien, me felicita casi siempre cuando cumplimos con las tareas. Eso me hace sentir alegre”

Juan Carlos- Estudiante de sexto grado de primaria

“Lo que más me gusta es cuando saco buenas notas y la profesora nos felicita”

María Isabel- Estudiante de quinto grado de primaria

De los relatos anteriores, se puede señalar que en la escuela Santa Rosa de Cochabamba, el componente afectivo es importante para fortalecer la autoestima de los estudiantes. Igualmente, el sentimiento de autovaloración permite desarrollar capacidades sociales en los procesos de mediación como liderazgo, escucha activa, empatía y apertura al diálogo (Fernández: 2008).

Figura 10: Campaña del Municipio Escolar 2015



Fuente: Trabajo de campo, noviembre 2015.

“Los niños son más expresivos, y se ve en la campaña escolar que fue ayer. Ellos cantan por iniciativa propia, crean sus propios juegos”

Héctor- Facilitador Local de Cáritas del Perú

“Se nota mejoría en los niños, ellos participan más en las clases, se nota el liderazgo en ellos”

Margarita- Profesora de la Escuela Santa Rosa de Cochabamba

“Los niños son maravillosos cuando te adaptas a su mundo. Para que los niños tengan más participación en clase, tienes que trabajar en su autoestima”

Zósimo- Profesor de la Escuela Santa Rosa de Cochabamba

Además de lo mencionado, el acompañamiento al infante también se desarrolla en casa, por medio de las visitas domiciliarias. Si bien, el recurso está orientado a la consejería docente-madre y/o padre de familia, durante la sesión se generan espacios para que el menor pueda resolver interrogantes sobre lecciones de la clase.

Entonces, la estrategia de acompañamiento y retroalimentación aproxima la relación docente-estudiante a través de experiencias afectivas y cognitivas sean individuales o colectivas. De toda comunicación, se espera una devolución que enriquezca el proceso de relacionamiento entre ambas partes, lo que convierte la experiencia social en oportunidad de aprendizaje, convirtiendo al aula y la vivienda en espacios de enriquecimiento cultural.

Por tanto, se encuentra coincidencia con la propuesta pedagógica del Ministerio de Educación sobre la Educación Intercultural Bilingüe, que como componente esencial resalta la importancia de promover “la convivencia intercultural y favorable al aprendizaje” teniendo como base la correlación entre afectividad y motivación del infante.

Para finalizar, la Figura 11 explica la interrelación entre las estrategias, recursos y actores de la escuela Santa Rosa de Cochabamba. Al respecto, es importante mencionar que los recursos comunicacionales no son excluyentes a una sola estrategia, pueden cumplir diversas funciones en cada una. Así, se ha evidenciado que la visita domiciliaria acerca las relaciones interpersonales entre las madres, padres y docentes, lo que su vez incentiva la participación en el ambiente familiar y genera mecanismos de retroalimentación inmediata entre ambos actores.

Figura 11:Relacionamiento entre estrategias y recursos de comunicación



Fuente: autoría propia



Capítulo V: Conclusiones y recomendaciones

De la caracterización de los actores involucrados: estudiantes, madres, padres y docentes

1. La totalidad de actores son naturales de la provincia de Huamanga y quechua hablantes. Si bien prima esta lengua, a nivel de comunidad educativa son bilingües, dado que aprenden el castellano como resultado de sus interacciones en la escuela, o por las mediaciones con personas externas a la comunidad de Santa Rosa de Cochabamba.
2. Con relación a los estudiantes, existe un leve predominio masculino (56%), lo cual no afecta el relacionamiento entre pares. El rango de edades oscila entre 6 y 12 años y tienen un alto nivel de participación a los programas del Estado como Juntos y Qali Warma. La repitencia y deserción escolar es mínima (3%). La mayoría de madres y padres se encuentran en la adultez madura (38 años), y constituyen familias poco numerosas (02 hijos por familia), considerando la tasa global de fecundidad de Ayacucho. Se dedican a la agricultura y/o pequeña ganadería, lo cual implica pasar más de 08 horas fuera del hogar. Adicionalmente, existe una tasa de analfabetismo de 13.8, que afecta en especial a las mujeres. Por su parte, los docentes presentan predominio femenino y la edad promedio de 49 años. La mayoría (67%) tiene más de 20 años como educador, y más de 10 años trabajando en la escuela Santa Rosa de Cochabamba.
3. La comunidad educativa otorga valor a la educación, lo cual se visibiliza en la apropiación de los infantes hacia la escuela, percibiéndola como el espacio donde fortalecen conocimientos y socializan entre pares. Por su parte, las madres y padres de familia asocian el acceso a la educación con mayores posibilidades de superación personal y profesional, dejando atrás la percepción de poca utilidad de los aprendizajes escolares en su cotidianidad. Los docentes han desarrollado una nueva visión como educadores, en el cual su rol trasciende al espacio físico de la escuela para involucrarse en el núcleo familiar del infante.

De los recursos de comunicación aplicados por el proyecto, según la percepción de los actores

4. Los recursos de comunicación son más valorados a medida que respetan e incorporan elementos del contexto cultural de la comunidad para generar aprendizajes. Este es el caso del “método gráfico” y la “bodeguita escolar”, que utilizan una línea gráfica y/o productos originarios para generar mayor facilidad en la comprensión de los mismos. Además, la dinámica de estos recursos contribuye a modificar los roles tradicionales del salón de clase para que los estudiantes asuman funciones de conducción como dirigir ejercicios matemáticos, asignar precio a los productos y desarrollar negociaciones por la venta de un insumo.
5. Los recursos de comunicación son percibidos positivamente cuando promueven la generación de relaciones interpersonales entre diferentes actores, como el caso del “rincón de estudios” y las visitas domiciliarias. El primero, demanda la interrelación de los estudiantes, madres, padres y docentes para la implementación, uso y seguimiento del mismo. Por otro lado, las visitas domiciliarias innovan las relaciones docente- padre de familia, dado que es el primer acercamiento entre ambos en un espacio familiar. Sumado a ello, el acompañamiento de un facilitador externo, así como la actitud asertiva y respetuosa del docente, favorece la relación con el padre de familia. Por tanto, la aplicación de un recurso de comunicación, como medio interpersonal, tiene efectos relevantes según la disposición que presenten los agentes involucrados.
6. Por último, los recursos de comunicación son más valorados cuando fomentan el intercambio de experiencias personales y grupales para el fortalecimiento de aprendizajes. Así, la metodología de reflexión autocrítica aplicada durante la “visita del facilitador al aula” motiva al maestro a re-pensar sus prácticas como educador. Adicionalmente, los “círculos de interaprendizaje docente” son bien percibidos porque fomentan el diálogo abierto para intercambiar experiencias personales y profesionales entre colegas pedagogos de similares contextos socioculturales.

De las percepciones de los actores sobre las estrategias de comunicación de mayor contribución aplicadas por el proyecto

7. Sobre la primera estrategia, relaciones humanas basadas en el trato horizontal entre los actores de la comunidad educativa, existen percepciones positivas hacia el componente de “pertinencia cultural”. En ese sentido, la lengua quechua es percibida como parte de la identidad cultural comunitaria y promueve sentimientos de seguridad y pertenencia en los infantes, madres y padres para participar en los procesos educativos, constituyendo una competencia necesaria del docente al momento de generar relaciones humanas interculturales en zonas rurales.
8. La ambientación del salón de clases simboliza la valoración pública de elementos locales como productos agrícolas, recetas de platos típicos o carteles con frases en quechua. Como respuesta, los infantes perciben un ambiente físico favorable para participar en los procesos de enseñanza y aprendizaje, por lo que, a partir del componente cultural, se implementan espacios que facilitan la apertura al diálogo entre actores.
9. La pertinencia cultural del “método gráfico” y la “bodeguita escolar” parten de su línea gráfica e insumos locales. Además, las percepciones positivas hacia los recursos provienen de las negociaciones, devoluciones y gratificaciones que se generan por medio de las interacciones entre estudiantes y docentes. Así, estos recursos favorecen relaciones interpersonales que parten de la identidad sociocultural de los infantes, en un marco de horizontalidad y disposición al diálogo.
10. Respecto al componente “relaciones interpersonales entre la comunidad educativa” desde elementos de la comunicación verbal como la palabra, existen percepciones positivas hacia el “uso del nombre propio” entre los actores, dado que contribuye a desarrollar relaciones de cercanía entre los agentes de cambio, sin afectar el estatus del docente. Asimismo, es importante que la palabra se comprenda desde el ámbito afectivo, por lo que las frases de felicitación y aliento por parte del docente resultan un incentivo para que los estudiantes y padres de familia sientan la confianza de desenvolverse de manera asertiva.

11. Desde elementos de la comunicación no verbal, como el tacto y la kinésica, existe una cultura de contacto en la comunidad educativa, donde los abrazos y aplausos son formas demostrativas de reconocimiento al mérito y de afecto por parte del docente. Dichas manifestaciones son bien percibidas por los alumnos, generándose una demostración recíproca de respeto. Como consecuencia de ello, se logra una cohesión grupal en el aula, lo cual incentiva la colaboración entre los referidos actores para mejorar los procesos de aprendizaje en la escuela.
12. Sobre la segunda estrategia de comunicación referida a la participación activa de los actores de la comunidad educativa en la escuela y la vivienda, se concluye que, en el centro educativo, tanto docentes como alumnos, tienen percepciones positivas hacia los métodos pedagógicos que promueven mayor interacción en el aula, con énfasis en el trabajo en grupo porque genera autoaprendizaje e induce sentimientos de confianza y solidaridad entre infantes. Por tanto, esta dinámica se aleja del enfoque tradicional pasivo-receptivo para adoptar un modelo participativo, en el cual se valoran las intervenciones de los actores como elementos que contribuyen al desarrollo del aprendizaje. Referente a las madres y padres de familia, existe mayor participación en la escuela. Sin embargo, ésta se focaliza a visitas esporádicas para preguntar sobre el desempeño académico de sus hijos, cocinar los alimentos del almuerzo o asistir a las convocatorias del maestro. Desde la percepción de los docentes, estas actividades resultan insuficientes para compartir e intercambiar conocimientos del medio sociocultural local.
13. El involucramiento del docente en el espacio familiar logra un sentido de comunidad que contribuye a dinamizar los procesos académicos. Ello se genera a través de las visitas domiciliarias, donde el maestro realiza actividades de apoyo para los estudiantes y sus padres y también motiva la implementación del “rincón de estudios”. En ese sentido, este recurso es bien percibido por dichos actores porque les permite compartir orientaciones en un ambiente de confianza como sus viviendas. Asimismo, el espacio resulta importante porque el docente comprende los códigos culturales y dinámicas familiares y los articula al proceso formativo.
14. La tercera estrategia de comunicación es el acompañamiento y retroalimentación entre estudiantes, docentes, madres y padres e involucra a los facilitadores del

proyecto. Así, el modelo de acompañamiento propuesto por Cáritas del Perú es bien percibido por los educadores porque responde a procesos de diálogo abierto enfocados en la reflexión personal y colaborativa de las prácticas docentes para generar aprendizaje.

15. Los docentes valoran las “visitas del facilitador en el aula” y los “círculos de interaprendizaje” porque contribuyen a fortalecer sus capacidades para el trato horizontal y la retroalimentación como métodos de comunicación asertivos, lo que a su vez les permite mejorar sus relaciones con los estudiantes, las madres y padres de familia de la comunidad rural. En la misma línea, las capacidades asertivas para el relacionamiento con la comunidad educativa, así como los conocimientos sobre metodologías pedagógicas didácticas, posicionan a los facilitadores de Cáritas del Perú como referentes profesionales para los maestros.
16. El desarrollo de la estrategia implica que el maestro replique el acompañamiento con los padres de familia. Al respecto, la visita domiciliaria es percibida como el recurso mediante el cual refuerzan prácticas para el apoyo en las actividades de sus hijos. Asimismo, la retroalimentación influye en la valoración que proyectan sobre el docente, generando sentimientos de confianza para comentar sus inquietudes, dificultades de apoyo a sus hijos y, en algunas oportunidades, problemas familiares.
17. Con relación a las niñas y niños, la propuesta de acompañamiento se enfoca en reforzar conocimientos técnicos y fortalecer capacidades sociales para mejorar el relacionamiento con los miembros de la comunidad rural y con personas ajenas a su entorno cotidiano. En ese sentido, durante las clases y las visitas domiciliarias, comparten gratificaciones con el docente como muestra de afectividad y reconocimiento, lo cual incrementa sus niveles de motivación y confianza para participar en los procesos de aprendizaje. Por tanto, en la escuela rural Santa Rosa de Cochabamba, el componente afectivo es fundamental para fortalecer la autoestima de los estudiantes y desarrollar capacidades sociales en los procesos de mediación como liderazgo, escucha activa y apertura al diálogo.

En síntesis:

18. Las estrategias de comunicación están vinculadas al modelo de Educación Intercultural Bilingüe (EIB), dado que promueven la valoración de la identidad cultural, a través del respeto por la lengua materna, el aprendizaje de una nueva lengua (castellano), los saberes comunitarios, las tradiciones y los relatos. También porque están orientadas al involucramiento de los actores hacia la escuela y al desarrollo de competencias interculturales como el respeto, la afectividad y empatía para fortalecer el relacionamiento entre actores de la comunidad rural.
19. Existe complementariedad entre las tres estrategias de comunicación y son necesarias para el funcionamiento del proyecto, dado que el acompañamiento y retroalimentación fortalecen capacidades para el trato horizontal, lo cual incide en el nivel de participación de los actores en los procesos de aprendizaje. Por tanto, las tres estrategias han contribuido a la mejora pedagógica expresada en el incremento del rendimiento académico y el fortalecimiento de capacidades sociales de los estudiantes. Esta afirmación se ratifica con la triangulación de los resultados y hallazgos obtenidos a través de las encuestas, la observación no participante, los grupos focales y las entrevistas a profundidad.
20. Para términos de esta investigación, se comprueba parcialmente la hipótesis dado que, desde la percepción de los actores, las estrategias de mayor contribución son las relaciones humanas basadas en el trato horizontal y el acompañamiento y retroalimentación. A diferencia de la hipótesis que incluía a la participación activa de la comunidad educativa.

Recomendaciones

Para futuras investigaciones relacionadas al tema:

La presente investigación puso énfasis en el análisis de las estrategias de comunicación desde la comunicación intercultural y la percepción de los actores involucrados en la ejecución de las mismas. En ese sentido, se sugiere que futuras investigaciones similares consideren la opinión de los actores para analizar la pertinencia, representatividad e involucramiento que generan las estrategias y recursos de comunicación, complementado con la triangulación de técnicas de investigación cualitativas.

Asimismo, el desarrollo del presente estudio gira en torno a las opiniones y prácticas los estudiantes, docentes, madres y padres, por lo que se recomienda que futuros estudios sobre comunicación y educación en zonas rurales, consideren a las autoridades comunales como actores clave para la toma de decisiones, que podrían aportar o afectar el desarrollo de las estrategias de comunicación.

De igual manera, se sugiere que el diseño de las herramientas de recolección de información responda al contexto cultural de la muestra o población de estudio. Para esta investigación, las preguntas de la encuesta dirigidas a las madres y padres de familia se formularon en lengua quechua, y se contó con el apoyo de encuestadoras y traductoras bilingües para interactuar con los padres y estudiantes de grados menores. Esta condición facilita la construcción de relaciones de confianza hacia la investigación.

Finalmente, es importante que futuras investigaciones, generen un espacio para la devolución de sus resultados a la población o muestra de estudio. Entender que los hallazgos de la investigación parten de las experiencias e interacciones con la comunidad, genera la responsabilidad de compartir los resultados del estudio en un espacio de aprendizaje compartido, lo que a su vez permite validar los resultados.

Para el proyecto “Maestros y escuelas que cambian tu vida”

Es importante continuar con acciones que contribuyan a vincular la cultura familiar y comunitaria en los procesos educativos. En ese sentido, se sugiere generar espacios, pauteados en agenda, que incluyan la participación de las madres y padres en la escuela.

Si bien se observa que la mayoría visita el centro educativo, las razones que motivan este acercamiento están relacionadas a preguntar sobre el desempeño académico de sus hijos, cocinar o asistir a citas del maestro. Entonces, surge la necesidad de generar espacios, liderados por estos actores, que les otorgue mayor protagonismo y empoderamiento hacia la problemática de calidad educativa.



Bibliografía y fuentes

ALCÁZAR, Lorena., GUERRERO, Luis

- 2011 *Mejora efectiva de la educación básica en las zonas rurales del Perú: Revisión de cuatro experiencias exitosas*. [En línea]. IPAE; USAID, Agencia Canadiense de Desarrollo Internacional. Lima, Perú. Consulta: 29 de junio de 2015.
<http://www.grade.edu.pe/upload/publicaciones/archivo/download/pubs/experiencias_exitosas_educacion_rural19-7-111.pdf>

ALFARO, Rosa María

- 1993 “La comunicación como relación para el desarrollo”. En: *Una comunicación para otro desarrollo*. CALANDRIA. Consulta: 20 de marzo del 2017.
<http://www.bantaba.ehu.es/formarse/ficheros/view/LA_COMUNICACION_COMO_RELACION_PARA_EL_DESARROLLO.pdf?revision_id=56270&package_id=37242>

- 1999 “Comunicación y Educación: una alianza estratégica de los nuevos tiempos. En: *Signo y Pensamiento*. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá

ALSINA, Miquel Rodrigo

- 1997 “Elementos para una comunicación intercultural”. En: *Afers Internacionals*, pp. 11-21. Fundación CIDOB.

BANCO MUNDIAL

- 2007 *Comunicación y Desarrollo Sostenible: Selección de artículos de la 9na mesa redonda de las Naciones Unidas sobre comunicación para el desarrollo*. [En línea]. Washington DC: EE.UU. Consulta: 7 de marzo del 2017.
<<ftp://ftp.fao.org/docrep/fao/010/a1476s/a1476s00.pdf>>

BANCO CENTRAL DE RESERVA DEL PERÚ

- 2015 Encuentro Económico: Informe Económico y Social de Ayacucho. Lima, Perú.

BARRIOS Melanie, FRÍAS Martha

- 2016 Recursos que contribuyen al desarrollo positivo en jóvenes. [En línea]. Universidad de Sonora: México. Consulta: 7 de marzo del 2017.
<<http://www.redalyc.org/pdf/2710/271049095005.pdf>>

BUSTOS, Antonio

- 2006 Tesis doctoral. *Los grupos multigrado de educación primaria en Andalucía*. Granada: Universidad de Granada.

CÁRITAS DEL PERÚ

- 2013 Proyecto “Maestros y Escuelas que cambian tu vida”: Propuesta de Cáritas del Perú para mejorar la calidad de la educación primaria en 54 escuelas rurales de las UGEL Cangallo, Huamanga, La Mar y Huaytará.
- 2014 *Proyecto “Maestros y Escuelas que cambian tu vida”: Informe del periodo abril-diciembre 2013*. Lima, Perú.
- 2015 *Proyecto “Maestros y Escuelas que cambian tu vida”: Informe del periodo abril-diciembre 2014*. Lima, Perú.
- 2016 *Proyecto “Maestros y Escuelas que cambian tu vida”: Informe del periodo abril-diciembre 2015*. Lima, Perú.

COMISIÓN ECONÓMICA PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

- 2011 *Hacia una nueva definición de “rural” con fines estadísticos en América Latina*. Santiago de Chile, Chile. Consulta: 17 de marzo de 2017.
<http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/3858/1/S2011960_es.pdf>

CONGRESO DE LA REPÚBLICA

2003 Ley 28044. Ley General de Educación. 28 de julio.

CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN

2006 *Proyecto Educativo Nacional al 2021. La educación que queremos para el Perú.* Lima, Perú.

DEL CAÑO Maximiano, ELICES Juan Antonio, PALAZUELO Marcela

2003 *Necesidades educativas del alumno superdotado.* [En línea]. Junta de Castilla: Valladolid. Consulta: 20 de junio de 2017.

< <https://es.scribd.com/document/41275055/Necesidades-educativas-del-alumnado-superdotado-Identificacion-y-evaluacion-JCyL>>

DEFENSORÍA DEL PUEBLO

2013 *Una mirada a la escuela rural. Supervisión a Instituciones Educativas Públicas de Nivel Primario.* [En línea]. Lima, Perú. Consulta: 26 de febrero de 2017.

<<http://www.defensoria.gob.pe/educacion-rural/docs/Informe-educacion-rural.pdf>>

DURSTON, John

1997 *La participación comunitaria en la gestión de la escuela.* [En línea]. Consulta: 26 de junio de 2017.

<<http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/La%20Participación%20Comunitariaen%20la%20gestión%20de%20la%20escuela%20rural.pdf>>

FAO

2008 *Manual Diseño participativo para una estrategia de comunicación.* Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación: Roma. Consulta: 20 de enero de 2017.

< <http://www.fao.org/docrep/011/y5794s/y5794s00.htm> >

EL COMERCIO

2014 “IPAE: Escuelas exitosas ha beneficiado a 55,000 escolares”. Economía. Lima, 27 de febrero del 2014. Consulta: 05 de julio de 2015.
<<http://elcomercio.pe/economia/peru/ipae-escuelas-exitosas-ha-beneficiado-55000-escolares-noticia-1712752>>

FERNÁNDEZ, María Zoila

2008 *Percepción de la interculturalidad en un programa de educación comunitaria*. Tesis para obtener el título de licenciada en Psicología Educacional. Lima: PUCP.

FRASER, Colin., RESTREPO-ESTRADA, Sonia

1998 *Communicating for Development: Human Change for Survival*. Londres: I.B. Tauris.

GAJARDO, Marcela

2014 “Educación y desarrollo rural en América Latina. Reinstalando un campo olvidado de las políticas educativas”. En: *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*. PREAL.

GODENZZI, Juan Carlos

1997 *Equidad en la diversidad. Reflexiones sobre educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonía*. Cusco: Centro Bartolomé de las Casas (CBC).

GRIMSON, Alejandro

2001 *Interculturalidad y comunicación*. Bogotá: Editorial Norma.

GUMUCIO, Alfonso

2011 “Comunicación para el cambio social: clave del desarrollo participativo”. Ponencia presentada en “Digital Opportunities for Central and Eastern Europe-Community Multimedia Centres”. Bucarest.

GUERRERO L., MONTENEGRO A., PAREDES S., RUIZ R., SÁNCHEZ L.

- 2007 *Programa de acompañamiento pedagógico para mejorar aprendizajes en las Instituciones Educativas de áreas rurales* [En línea]. Consejo Nacional de Educación. Lima, Perú. Consulta: 7 de mayo de 2015.
<<http://www.cne.gob.pe/docs/cne-publicaciones/cuaderno08.pdf>>

HERNÁNDEZ Roberto, FERNÁNDEZ Carlos, BAPTISTA Pilar

- 2014 *Metodología de la investigación*. México DF: The Mac Graw Hill

INSTITUTO PERUANO DE EVALUACIÓN, ACREDITACIÓN Y CERTIFICACIÓN DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN BÁSICA

- 2011 *Ruralidad y Escuela: Apuntes para la acreditación de instituciones educativas en áreas rurales*. IPEBA, Perú. Lima, julio 2011.

IRURE, Ainhoa

- 2015 “El método de aprendizaje basado en proyectos en contextos educativos rurales y socialmente desfavorecidos de la educación infantil”. *Revista Perspectiva Educacional*, volumen 54, número 1.

LÓPEZ, Luis Enrique

- 2011 “La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana”. En: *Séptima Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*. UNICEF. Consulta: 18 de marzo del 2017.
<<http://red.pucp.edu.pe/ridei/libros/la-cuestion-de-la-interculturalidad-y-la-educacion-latinoamericana/>>

LUNA, Fabiola

- 2006 *Interculturalidad. Un desafío permanente*. Lima: CAAAP.

MACROCONSULT

- 2013 *Proyecto “Maestros y Escuelas que cambian tu vida 2013”*: Informe validación de la línea de base. Lima, Perú.

2016 *Proyecto “Maestros y Escuelas que cambian tu vida 2013-2015”:* Informe de monitoreo final y evaluación del proyecto. Lima, Perú.

MARTINEZ, María Fernanda

2015 *Comunicación intercultural y rescato de saberes y prácticas ancestrales: estudio de caso del acompañamiento de la Asociación Bartolomé Aripaylla en la comunidad campesina de Quispillacta (Ayacucho).* Tesis para obtener el título de licenciada en Comunicación para el desarrollo. Lima: PUCP.

MASSONI, Sandra

2003 *Estrategias de Comunicación Social. Un modelo de abordaje de la dimensión comunicacional para el desarrollo sostenible entendido como cambio social conversacional.* Tesis para obtener el grado de doctor. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.

MCCALL, Elizabeth

2011 *Comunicación para el Desarrollo: fortaleciendo la eficacia de las Naciones Unidas.* UNICEF; FAO; UNESCO; OIT; OMS; PNUD; OGC. Nueva York: EE.UU.

MERINO, Lenny

2014 Recursos comunicacionales [diapositivas]. Lima, Perú. Consulta: 28 de abril del 2017.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

2013 *Hacia una Educación Intercultural Bilingüe de Calidad. Propuesta pedagógica.* [En línea]. Lima, Perú. Consulta: 28 de febrero del 2017

<http://www.minedu.gob.pe/minedu/archivos/a/002/01-general/2-propuesta_pedagogica_eib_2013.pdf>

2014 *Protocolo de Acompañamiento Pedagógico.* Lima, Perú.

- 2015 *Resultados de la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE 2014)*. [En línea]. Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes. Lima, Perú. Consulta: 26 de febrero del 2017.
<<http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2015/02/ECE-2014-Web-270215-27febv2.pdf>>
- 2015 *¿Cuánto aprenden nuestros niños en las competencias evaluadas? Ayacucho resultados de la Evaluación Censal de Estudiantes 2014*. [En línea]. Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes. Lima, Perú. Consulta: 1 de marzo del 2017.
<<http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2015/02/Ayacucho.pdf>>
- 2016 *Currículo Nacional de la Educación Básica Regular*. Lima, Perú.
- MINISTERIO DE CULTURA
- S/f “10 cosas que debes saber sobre las lenguas indígenas peruanas y sus hablantes”. Consulta: 10 de marzo del 2017.
<<http://www.cultura.gob.pe/sites/default/files/paginternas/tablaarchivos/2013/05/10cosasquedebeessabersobrelenguasindigenas.pdf>>
- MONTERO, Carmen
- 2011 Estudios sobre acompañamiento pedagógico: Experiencias, orientaciones y temas pendientes. Consejo Nacional de Educación: Lima. Consulta: 17 de mayo de 2017.
<<http://www.cne.gob.pe/uploads/propuestapreliminar-fsm.pdf>>
- NAVARRO, Laura
- 1999 Tesis doctoral: “*Procesos y estrategias de la comunicación en la educación para el desarrollo*”. Madrid: Universidad Complutense.
- OECD
- 2012 *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*. OECD Publishing. Consulta: 26 de febrero del 2017.

<<http://dx.doi.org/10.1787/9789264130852-en>>

PAJARES, Ramón

2010 Los recursos comunicacionales [diapositivas]. Lima, Perú. Consulta: 25 de abril del 2017

PERÚ21

2015 “Perú: mejora en la educación se verá en varios años”. Actualidad. Lima, 21 de febrero del 2015. Consulta: 6 de julio del 2015.

<<http://peru21.pe/actualidad/mejora-educacion-peruana-se-vera-varios-anos-2212513>>

PNUD

2014 *Perfil de estratos sociales en América Latina: pobres, vulnerables y clases medias*. [En línea]. Consulta: 25 de febrero del 2017.

<<http://www.latinamerica.undp.org/content/rblac/es/home/library/poverty/EstratosSocialesAL.html>>

RODRIGO, Miquel

1999 *La comunicación intercultural*. Segunda edición. Barcelona: Anthropos Editorial.

RODRÍGUEZ, Clemencia., OBREGÓN, Rafael., VEGA, Jair

2002 *Estrategias de Comunicación para el Cambio Social*. Quito: Fundación Friedrich Ebert.

SANÍN, Héctor

2003 Análisis y participación de los involucrados [diapositivas]. Lima, Perú. Consulta: 3 de mayo del 2017.

SHUTE, Valerie

2010 “Focus on Formative Feedback”. En: *Review of American Educational Research Association*. SAGE.

TAYLOR, Charles

1993 *El Multiculturalismo y la Política del Reconocimiento*. México D.F: Fondo de Cultura Económica.

TORRES, Victoria

2008 “La participación en las comunidades rurales: abriendo espacios para la participación desde la escuela”. En: *Revista Educare Vol. XII, N° Extraordinario*.

TRIANES María Victoria, GARCÍA Antonio

2002 “Educación socio-afectiva y prevención de conflictos interpersonales en los centros escolares”. En: *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. [En línea]. Consulta: 20 de junio del 2017.

<<http://www.redalyc.org/html/274/27404409/>>

UNAM

2006 *Cultura y comunicación intercultural. Aproximaciones conceptuales*. UNAM: Ciudad de México. Consulta: 29 de noviembre del 2015.

<<http://compos.org.br/seer/index.php/e-compos/article/viewFile/85/85>>

UNICEF

2009 *La niñez en las políticas de educación*. Lima.

UNESCO

2008 *Estrategias de comunicación y educación para el Desarrollo Sostenible*. Santiago de Chile.

VELARDE, Andrea

2012 *Los recursos comunicacionales en la prevención de la explotación sexual de adolescentes. La experiencia de Teatro Vivo en el Colegio de República*

de Panamá. Tesis correspondiente de al título de licenciatura. Lima: PUCP.

VEZUB Lea, ALLIUD Andrea

2012 *El acompañamiento pedagógico como estrategia de apoyo y desarrollo profesional de los docentes noveles: aportes conceptuales y operativos para un programa de apoyo a los docentes principiantes de Uruguay*. [En línea]. ANEP; CODICEN. Consulta: 20 de junio del 2017.

<<http://basedp.mec.gub.uy/Documentos/Bibliodigi/EI%20acompanamiento%20pedagogico%20como%20estrategia%20de%20apoyo%20y%20desarrollo%20profesional%20de%20los%20docentes%20noveles.pdf>>

WALSH, Catherine

2005 *La interculturalidad en la educación*. [En línea]. MINEDU; UNICEF. Lima, Perú. Consulta: 30 de noviembre del 2015.

<http://www.unicef.org/peru/_files/Publicaciones/Educacionbasica/peru_educacion_interculturalidad.pdf>

WESCOTT, Anne., KONZAL, Jean

2002 *How Communities Build Stronger Schools*. Nueva York: Palgrave Macmillan.

WOLTON, Dominique

2006 *Salvemos la comunicación. Aldea global y cultura. Una defensa de los valores democráticos y la cohabitación mundial*. Barcelona: Gedisa.

Anexos

**Evidencia fotográfica obtenida durante el trabajo de campo en noviembre de 2015.
Santa Rosa de Cochabamba, Socos, Huamanga, Ayacucho.**

Figura 12: aplicación de encuestas a niñas y niños de segundo de primaria



Fuente: Trabajo de campo, noviembre 2015.

Figura 13: aplicación de *focus group* a niñas y niños de tercero de primaria



Fuente: Trabajo de campo, noviembre 2015.

Figura 14: Aplicación de *focus group* a docentes de la escuela



Fuente: Trabajo de campo, noviembre 2015.

Figura 15: Aplicación de *focus group* a niñas y niños de tercero de primaria



Fuente: Trabajo de campo, noviembre 2015.

Herramientas de recolección de información

Guía de observación no participante

I. Categorías de Análisis:

1. Descripción del Espacio
 - 1.2. División de Espacio
 - 1.3. Ambientación
2. Actores
 - 2.1. Tipos de Actores
 - 2.2. Descripción demográfica de Actores
 - 2.2.1. Edad
 - 2.2.2. Rol
 - 2.3. Dinámica de Actores
 - 2.3.1. Acciones de Actores
 - 2.3.2. Actitudes
 - 2.4 Características de Comunicación Verbal
 - 2.4.1. Saludo
 - 2.4.2. Flujo del lenguaje
 - 2.4.3. Idioma
 - 2.4.4. Temas de Conversación
 - 2.5 Características de Comunicación No Verbal
 - 2.5.1. Lenguaje Corporal
 - 2.5.2. Gestos
 - 2.5.3. Desplazamiento y/o Uso del Espacio
 - 2.6. Dinámica
 - 2.6.1. Uso de recursos por parte del profesor

II. Notas de Campo

Puntos específicos a evaluar:

Pregunta	SI	NO	Comentarios adicionales
----------	----	----	-------------------------

1. El docente saluda de manera adecuada			
2. El docente nombra a los niños por su nombre.			
3. El docente utiliza un idioma comprensible para los niños.			
4.El docente demuestra tolerancia con los niños.			
5.El docente desarrolla sus clases acorde al contexto cultural de la zona.			
6.El docente utiliza recursos interactivos para trabajar con los niños.			
7. El docente responde adecuadamente cuando los niños hacen interrogantes.			
8. El docente fomenta el trabajo en grupo entre los niños.			
9. El docente demuestra felicitaciones públicas ante los logros de los niños.			
10. El docente demuestra una actitud asertiva hacia los niños.			
11. El docente mira a la cara de la persona con quien habla.			
12. El docente incentiva la participación de los niños a la clase.			
13.Los niños y niñas llaman al maestro por su nombre.			
14. Los niños y niñas comparten sus materiales y útiles entre ellos.			
15.Los niños y niñas responden a las preguntas del profesor.			
16.Los niños y niñas preguntan cuando no han comprendido una lección			
17. Los niños y niñas participan en el desarrollo de las clases.			
18.Los niños y niñas inician conversaciones con sus compañeros.			
19.Los niños y niñas son respetuosos y amables entre ellos.			
20. Los niños y niñas son respetuosos y amables con el profesor.			
21.Los niños y niñas defienden sus derechos			(si aplica)
22. Los niños y niñas expresan y defienden adecuadamente sus opiniones.			
23.Los niños y niñas expresan adecuadamente sus emociones y sentimientos positivos (felicitaciones, alegría)			
24.Los niños y niñas expresan adecuadamente sus emociones y sentimientos negativos (críticas, enojo, tristeza)			

25.Los niños y niñas buscan soluciones antes problemas en la clase.			
---	--	--	--

Entrevista a docentes

Estimado y estimada docente,

El presente instrumento es aplicado con el objetivo de analizar los procesos metodológicos impulsados por el proyecto “Maestros y Escuelas que cambian tu vida”, cuyos resultados serán utilizados en la investigación sobre estrategias de comunicación llevado a cabo por la Pontificia Universidad Católica del Perú. Razón a ello le solicito tenga a bien responder las preguntas de acuerdo a lo que usted viene trabajando con los niños, niñas y padres de familia.

Muchas gracias por su colaboración

INSTRUCCIONES

Responda en las líneas establecidas o marque con un aspa (X) de acuerdo a la pregunta y según considere conveniente.

I. PERFIL

Nombre:

Edad:

Sexo:

Lugar de procedencia:

Centro educativo:

Tiempo de trabajo en este Centro educativo:

II. PERCEPCIONES Y EXPERIENCIA

1. ¿Desde qué año ejerce la docencia? _____
2. ¿Cuánto tiempo ha participado en el proyecto “Maestros y Escuelas que Cambian tu Vida”?

3. ¿Cuál considera que es la función del profesor en el proceso de aprendizaje de los niños y niñas?

4. ¿Qué actividades realizan los padres en el acompañamiento del aprendizaje de sus hijos en el hogar?

5. ¿Qué estrategias pedagógicas utiliza para realizar las clases?

-
-
6. Mencione los recursos instruccionales y pedagógicos que utiliza al momento de desarrollar las clases:

7. Marque los aspectos que tiene en cuenta al momento de planificar y desarrollar sus clases:

- Contexto y realidad cultural de la zona__
- Ambientación del aula con productos de la zona__
- Uso de materiales didácticos proporcionados por el Ministerio de Educación__
- Trabajos en grupo__
- Idioma de la zona y comprensible para el niño__
- Retroalimentación__
- Otros (especifique)_____

8. ¿Cómo es su relación con sus compañeros docentes?

- Muy buena, mantengo constante comunicación con ellos__
- Buena, me puedo apoyar en ellos__
- Regular, me comunico de vez en cuando__
- Muy pocas veces me comunico__
- No me comunico con ellos porque hay constantes peleas__

III. TRABAJO CON LOS PADRES DE FAMILIA

9. ¿Cuántas reuniones con los padres y madres de familia del aula ha tenido este año?

10. ¿Ha realizado visitas domiciliarias a las casas de sus alumnos?

Sí No

De responder SI, detalle claramente las actividades que realiza durante las visitas

11. Anote su concepto de “Rincón de estudios”.

12. ¿Recomienda a los padres de familia para contar con el rincón de estudios?

Sí No

De responder SI, anote las recomendaciones que da a los padres de familia para tener el rincón de estudios:

13. ¿Cuántos estudiantes de su salón tienen un rincón de estudios en casa? _____

14. ¿Cómo comprueba que el niño cuenta con un rincón de estudios?

Le pregunta al niño ___

Realiza visitas domiciliarias ___

Organiza reuniones con los padres de familia ___

No lo comprueba ___

IV. ESTRATEGIAS DEL PROYECTO

15. ¿Ha recibido la visita de facilitadores de Cáritas para observar el desarrollo de su clase?

Sí

No

De responder SI: ¿Cada cuánto tiempo?

- 1 vez a la semana ___

- 1 vez cada dos semanas ___

- 1 vez al mes ___

- 1 vez cada dos meses ___

- 1 vez en el semestre ___

16. ¿Qué es lo que más le ha gustado del acompañamiento hecho por los facilitadores de Cáritas?

17. ¿Qué es lo que menos le ha gustado del acompañamiento hecho por los facilitadores de Cáritas?

18. Marque las capacidades que ha fortalecido o mejorado con el apoyo del Facilitador de CÁRITAS.

- Mi capacidad para dar retroalimentación ___

- Tener altas expectativas sobre la capacidad de aprender de los niños ___

- Mi capacidad para usar metodologías participativas en el aula ___

- Mi trato horizontal con los niños ___
- Mi trato horizontal con los padres ___
- Acompañamiento a los niños y padres (seguimiento del estudio a través de consejos, sugerencias y visitas a los hogares) ___
- Uso de recursos instruccionales ___

19. ¿Ha participado de los círculos de interaprendizaje?

Sí No

Si su respuesta es SI:

- ¿En qué consisten estos círculos?

- ¿Qué utilidad ha tenido para usted su participación en estos círculos de interaprendizaje?

20. ¿Ha participado de los talleres de capacitación que ha realizado Cáritas?

Sí No

De responder sí:

- ¿Qué es lo que más le ha gustado de estos talleres?

- ¿Qué es lo que menos le ha gustado de estos talleres?

- Mencione usted por favor los principales aprendizajes o los aprendizajes más útiles que usted ha tenido en los talleres de capacitación de cáritas?

21. Según su opinión ¿Cuál de las estrategias han contribuido a mejorar el rendimiento de los niños y niñas? Marque con un aspa (X) en la columna correspondiente:

Estrategias	Respuestas			
	Contribuyó bastante, fue una de las mejores	Contribuyó en gran parte	Contribuyó un poco	No contribuyó
Dar retroalimentación				

Tener alta expectativa sobre la capacidad de aprendizaje de los niños				
Uso de metodologías participativas				
Tener un trato horizontal con los niños				
Tener un trato horizontal con los padres				
Hacer visitas al hogar de los niños y padres				
Uso de recursos instruccionales: material educativo distribuido por el MINEDU				
Uso del Cuaderno sobre el método gráfico de solución de problemas				
Promoción del rincón de estudios				
Uso del rincón de lectura en el aula				
Otro, anote				

V. OPINIONES

22. ¿Cómo promueve el liderazgo en los niños?

23. ¿En qué consiste la retroalimentación y cuál puede ser su utilidad para el aprendizaje?

24. ¿En qué consiste la autoeficacia de los niños? ¿Cómo podemos los maestros promover la autoeficacia de los niños?

Encuesta a niños y niñas

Hola niños y niñas,

Mi nombre es xxx y estoy con ustedes para que me cuenten como han mejorado sus estudios. Les pido que respondan con sinceridad porque lo que ustedes digan será usado para seguir mejorando el trabajo de la escuela.

Yo voy a leer cada pregunta y ustedes van a responder. Si hay alguna pregunta que no está clara me dicen para explicarlo mejor.

Muchas gracias.

¿Cuál es tu sexo? Mujer ____ Hombre ____
Escribe tu edad: ____

Ahora voy a leer cada pregunta y ustedes van a marcar con un aspa o cruz (X) SI o NO de acuerdo a lo que sucede en la Escuela o en el salón de clases. Si no está clara la pregunta, deben marcar la última columna.

Empezamos:

No.	Preguntas	SI	NO	No entiendo la pregunta
1.	¿Te gusta ir a la escuela?			
2.	¿Te gusta como enseña tu maestro o maestra?			
3.	¿Te parecen entretenidas tus clases?			
4.	¿Le sueles preguntar a tu maestro o maestra cuando tienes dudas sobre el tema que enseñaron en la clase?			
5.	¿Sientes que le puedes pedir ayuda a tu maestro o maestra cuando tienes problemas en casa, con tus compañeros, o en escuela?			
6.	¿Sientes que el maestro o maestra es amable contigo y con tus compañeros de la clase?			
7.	¿Sientes que aprendes nuevos temas en las clases de la escuela?			
8.	¿Sientes que puedes participar en las decisiones de la clase?			
9.	¿Alguna vez el maestro te ha felicitado por tus notas, tareas o participaciones en clase?			
10.	¿Sueles participar en las actividades organizadas por el colegio? Ejemplo: ambientación del aula, municipio escolar, bailes o actuaciones, talleres de estudio o deportes.			

11. ¿Qué es lo que más te gusta de tus clases?

Encuesta a padres y madres de familia

Instrucciones para la encuestadora

Estimada encuestadora,

Muchas gracias por tu participación la cual es de mucha importancia ya que la información que recolectes de los padres de familia contribuirá al logro de los objetivos del estudio. En tal sentido te solicito seguir las instrucciones que a continuación se mencionan:

- Ubica a la familia en la comunidad.
- Solicita la presencia del padre o madre de familia.
- Saluda al padre o madre de familia según corresponda.
- Presentarte mencionando tu nombre y apellidos.
- Explica el objetivo de la visita y solicita su participación respondiendo las preguntas.

- En la pregunta 11, si acaso el niño cuenta con rincón de estudios en su vivienda, es necesario solicitar el permiso al papa o mamá, para observar el rincón.
- Realiza las preguntas sin prisa. De ser necesario, repite la pregunta.
- Llena los espacios en blanco con las respuestas que te dan los padres de familia.
- El llenado de las respuestas debe ser en castellano.
- Si acaso el padre/madre se negara rotundamente, escribir en la encuesta sobre la negativa.

Buenas tardes, días:

Estimado padre de familia

Cuyasjay tayta

Estimada madre de familia.

Cuyasjay mamay

Estoy realizando un trabajo relacionado con la forma como estudian los niños y las niñas. Por esta razón le solicito tenga a bien responder las preguntas de acuerdo a lo que usted viene trabajando con sus hijos (vengo en representación de la Escuela Cochabamba, ¿estaría de acuerdo en contestarme unas preguntas?)

Ñoja rurachcani imayna yachasjanta wawacunapata, chaymi mañacuyki allinta willaycuay cay tapucusjayta imaynata llamcacunki warmaykicunahuan.

Muchas gracias por su colaboración

I. Perfil

Edad:

Jayca huataykipi canqui:

Sexo: Hombre Mujer

Jari warmi

1. ¿Considera usted qué es importante que sus hijos vayan a la escuela? ¿Por qué?
¿Allinmi jampaj wawaykicuna yachay wasiman inampaj? ¿Ima nasja?

2. ¿Qué actividades realizan como padres de familia para favorecer el aprendizaje de sus hijos?

¿Imatam jamcuna ruanquichic allin yachanampaj warmaykicuna?

II. Marque con una X a la respuesta de cada pregunta

1. ¿Alguna vez ha asistido a la escuela de su hijo?
¿Jucllatapas riranquichu yachay wasi wawaykipa?

Sí No

2. SI su respuesta es SI ¿En los últimos 3 meses cuántas veces a asistido a la escuela de su hijo?: _____

¿Cay quimsa quillapi jaycatam riranqui yachay wasita churikipata?

3. ¿Por qué motivo ha asistido al centro de estudios de su hijo? Puede marcar más de una opción

¿Imamantaj riranqui warmayquipa yachay wasinta?

Por convocatoria del maestro__**yachacuna jayachimuan**

Por iniciativa propia__ **ñoja munaspaymi**

Otros:

4. ¿Qué nos puede comentar sobre el trato del maestro a usted y al resto de padres o madres en las reuniones?

¿Imaynataj yachay runa tratasunkichu cay jocnin taytacunata y mamacunata?

5. ¿Qué nos puede comentar sobre el trato del maestro con los niños en la clase?

¿Imaynatam tratan chay yachaj runa wawacunata yachachij?

6. ¿Qué nos puede comentar sobre el aprendizaje de su niño en la escuela durante eta año escolar?

¿Imaynatam yachachirja cay wata chay yachay wasipi wawaykita?

7. ¿Alguna vez ha recibido visitas domiciliarias por parte del maestro o la maestra?

¿Juc llatapas jamurjachu chay yachaj runa wasiquita?

Sí No

8. ¿En los últimos 3 meses cuántas visitas ha hecho el maestro o la maestra a su casa?:

_____ **¿Jayca punchauni yachaj runa rirja wasikita quimsa quillapi?**

9. ¿Ha recibido recomendaciones de parte del maestro o la maestra para ayudar a sus hijos a estudiar? De responder sí, mencionar algunas:

¿Chasquiranquichu chay yachaj runamanta warmayki yachachinaykipaj? ¿Imaynataj?

Sí No

10. ¿Sus hijos han mejorado en las notas o calificaciones de los cursos?

¿Llachachcanchu allinta churiquicuna?

Sí No

Si su respuesta es SI, ¿Qué aspectos de lo que realizan los profesores ha influido en esta mejora?

¿Imacunata ruraron chay yachaj runacuna chay allin yachanampaj?

Finalmente, en su opinión, ¿qué actividades que usted realiza con su hijo han mejorado su aprendizaje?

¿Imacunata ruraronki allin churiqui yachanampaj?

11. ¿Ha destinado dentro de su casa un lugar para que estudie su hijo?

¿Jorjanquichu juc cuchuchata churiquiman yachanampaj?

Sí No

De responder sí, le piden al padre/madre si pueden visitar el **rincón de estudios de su casa** y marcan Si o NO de acuerdo a lo que observan:

Características	Sí	No	Comentarios adicionales
Tiene luz adecuada que le permite estudiar a sus hijos			(anota que tipo de luz utilizan)
Ausencia de ruidos o bulla			
Tiene una silla			
Tiene una mesa			
El rincón está destinado solo para el estudio de los niños o niñas			(Anote si acaso el rincón es utilizado para otras actividades de la casa como cocinar, lavar, entre otras.)

Anota otras cosas que observas en el rincón de estudios (ejemplo: libros, papeles, etc.)

Término de la encuesta, agradeces y te retiras.

