

# PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

Escuela de Posgrado



**“IMPLEMENTACIÓN DE LA ESTRATEGIA APRENDO EN  
CASA. ESTUDIO DE CASO: INSTITUCIÓN EDUCATIVA  
N°64933 – COMUNIDAD NATIVA ASHÉNINKA  
SHENONTIARI, DEL DISTRITO DE RAIMONDI,  
PROVINCIA DE ATALAYA, UCAYALI. PERIODO 2020 –  
PRIMER SEMESTRE DE 2021”**

Tesis para obtener el grado académico de Magistra en Gerencia Social con  
mención en Gerencia de Programas y Proyectos de Desarrollo

que presenta:

*Darinka Pacaya Díaz*

Asesora:

*Patricia Rosa Fernández Castillo*

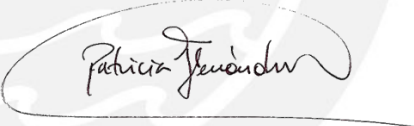
Lima, 2022

## Informe de Similitud

Yo, **Fernández Castillo Patricia Rosa**, docente de la Escuela de Posgrado de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesora de la tesis titulado “IMPLEMENTACIÓN DE LA ESTRATEGIA APRENDO EN CASA. ESTUDIO DE CASO: INSTITUCIÓN EDUCATIVA N°64933 – COMUNIDAD NATIVA ASHÉNINKA SHENONTIARI, DEL DISTRITO DE RAIMONDI, PROVINCIA DE ATALAYA, UCAYALI. PERIODO 2020 – PRIMER SEMESTRE DE 2021”, de la autora Pacaya Diaz, Darinka, dejo constancia de lo siguiente:

- El mencionado documento tiene un índice de puntuación de similitud de 16%. Así lo consigna el reporte de similitud emitido por el software *Turnitin* el 13/03/2023.
- He revisado con detalle dicho reporte y la Tesis o Trabajo de Suficiencia Profesional, y no se advierte indicios de plagio.
- Las citas a otros autores y sus respectivas referencias cumplen con las pautas académicas.

San Miguel, 21 de abril del 2023.

Apellidos y nombres de la asesora: Fernández Castillo, Patricia Rosa	
DNI: 09583673	Firma 
ORCID: 0000-0001-9494-2266	

## Resumen

La estrategia Aprendo en Casa ha sido un recurso pedagógico del Ministerio de Educación del Perú para dar continuidad al servicio educativo en la modalidad a distancia, durante el periodo de aislamiento social por la pandemia del COVID-19. Esta investigación de tipo cualitativa tiene como objeto de estudio la institución educativa de Educación Intercultural Bilingüe N°64933 de la comunidad nativa ashéninka Shenontiari, la cual representa a una típica escuela rural de la Amazonía peruana. Los hallazgos encontrados revelan que los directivos de la Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL) de Atalaya adoptaron la estrategia cumpliendo con las directrices, pero con dificultades en recursos económicos, humanos y materiales. Los docentes y estudiantes presentaron limitaciones para acceder a la estrategia educativa debido a la brecha digital y los escasos medios de comunicación. Los padres de familia y dirigentes apreciaron la estrategia poco pertinente con la realidad de sus comunidades. Pese a las inconvenientes detectados, se ha vislumbrado actitudes y acciones favorables entre los diferentes actores de la comunidad educativa. En este estudio de caso se describe y se analizan los desafíos y oportunidades en la adopción de la estrategia por la UGEL de Atalaya, la adecuación de los contenidos, la acogida y aplicación por los docentes, el acceso de los estudiantes y las percepciones de los padres de familia y dirigentes de las comunidades nativas.

*Palabras clave:* aprendo en casa, estrategia educativa, educación intercultural, brecha digital, amazonia peruana.

## **Abstract**

The Aprender en Casa strategy has been a pedagogical tool of the Ministry of Education of Peru to provide continuity to the educational service in the distance mode during the period of social isolation caused by the COVID-19 pandemic. This qualitative research has as its object the Bilingual Intercultural Education School N°64 933 of the Shenontiari native community, which represents a typical rural school in the Peruvian Amazon. The findings reveal that the directors of the Local Educational Management Unit (UGEL) of Atalaya adopted the strategy in compliance with the guidelines, but with difficulties in terms of financial, human and material resources. Teachers and students had limited access to the education strategy due to the digital divide and scarce media. Parents and leaders appreciated the strategy as irrelevant to the reality of their communities. Despite the shortcomings identified, positive attitudes and actions have been discerned among the various actors in the educational community. This case study describes and analyses the challenges and opportunities in the adoption of the strategy by the UGEL of Watchtower, the adequacy of the contents, the reception and implementation by teachers, the access of students and the perceptions of parents and leaders of the native communities.

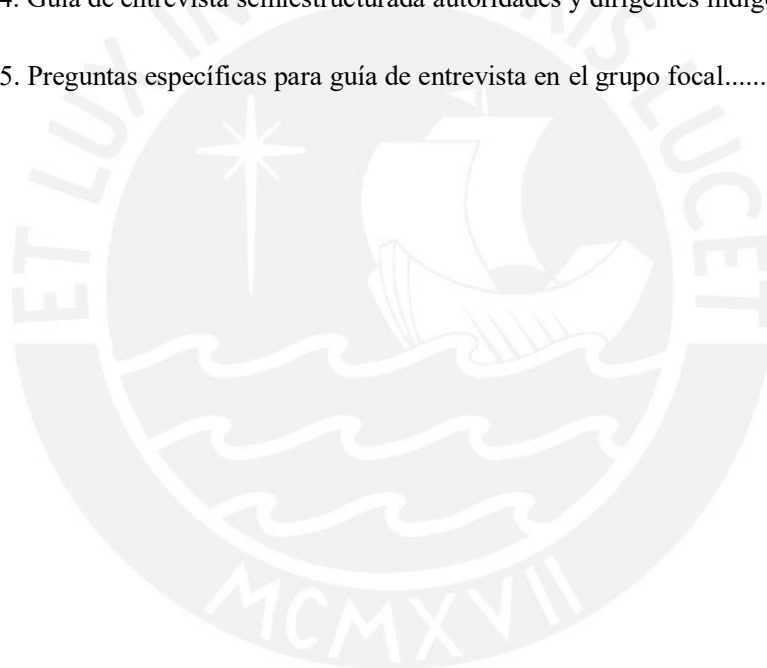
**Keywords:** learning at home, educational strategy, intercultural education, digital divide, Peruvian Amazon.

## Índice

<b>Resumen</b> .....	
<b>Abstract</b> .....	
Introducción .....	
Agradecimiento .....	
Siglas y abreviaturas .....	
Capítulo I: Marco contextual.....	1
1.1.    Contexto social.....	1
1.1.1.    Ubicación de la comunidad .....	1
1.1.2.    Características sociodemográficas de la comunidad.....	2
1.1.3.    Institución educativa EIB N° 64933 – Shenontiari.....	7
1.2.    Normativa para la Educación Intercultural bilingüe .....	10
1.2.1.    Normativa internacional .....	10
1.2.2.    Normativa nacional.....	11
1.2.3.    Normativa en el contexto de pandemia.....	12
1.2.4.    Estrategia “Aprendo en Casa” .....	14
Capítulo II: Marco teórico.....	17
2.1.    Revisión de investigaciones previas .....	17
2.2.    Marco conceptual.....	18
2.2.1.    Gestión educativa y cogestión interinstitucional.....	18
2.2.2.    Educación de calidad.....	20
2.2.3.    Educación intercultural .....	21
2.2.4.    Brecha digital .....	25
Capítulo III: Diseño y metodología de la investigación.....	27

3.1. Estrategia metodológica.....	27
3.2. Variables de la investigación .....	28
3.3. Técnicas de recolección de la información .....	29
3.4. Trabajo de campo.....	30
3.5. Análisis de la información .....	31
Capítulo IV: Resultados .....	32
4.1. Adopción de la estrategia Aprendo en Casa por los directivos de la UGEL de Atalaya .....	33
4.2. Adaptación curricular de la estrategia educativa Aprendo en Casa .....	39
4.3. Acogida y aplicación de la estrategia educativa Aprendo en Casa por los docentes.....	43
4.4. Acceso de los estudiantes de la institución educativa N°64933 de Shenontiari a la estrategia Aprendo en Casa .....	48
4.5. Percepciones de padres de familia y dirigentes indígenas sobre la estrategia Aprendo en Casa .....	51
Capítulo V: Conclusiones y recomendaciones .....	53
5.1. Conclusiones.....	53
5.1.1. Pregunta específica 1.....	53
5.1.2. Pregunta específica 2.....	54
5.1.3. Pregunta específica 3.....	54
5.1.4. Pregunta específica 4.....	55
5.1.5. Pregunta específica 5.....	56
5.2. Recomendaciones .....	56
5.2.1. Para el primer hallazgo.....	56
5.2.2. Para el segundo hallazgo .....	56
5.2.3. Para el tercer hallazgo .....	57

5.2.4. Para el cuarto hallazgo .....	57
5.2.5. Para el quinto hallazgo .....	57
Capítulo VI: Propuesta de mejora .....	58
Referencias .....	62
Anexos.....	64
Anexo 1. Guía de entrevista semiestructurada con directivos de la UGEL de Atalaya .....	64
Anexo 2. Guía de entrevista semiestructurada con docentes .....	66
Anexo 3. Guía de entrevista semiestructurada con papá o mamá de familia .....	68
Anexo 4. Guía de entrevista semiestructurada autoridades y dirigentes indígenas.....	69
Anexo 5. Preguntas específicas para guía de entrevista en el grupo focal.....	70



## Introducción

El interés por efectuar esta investigación se origina en la crisis que está provocando la pandemia en el ámbito educativo en todo el mundo. En el Perú, el informe especial N°027-2020-DP de la Defensoría del Pueblo sostiene:

La inmovilización social obligatoria y la suspensión indefinida del inicio de clases presenciales implican [...] que casi 6 millones de estudiantes de instituciones educativas públicas de educación básica permanezcan en casa, y que más de 82 mil 130 instituciones educativas públicas suspendan el servicio de enseñanza. De esta cantidad, aproximadamente 1 millón 200 mil estudiantes indígenas han dejado de acudir a casi 27 mil instituciones educativas donde se imparte el servicio educativo intercultural bilingüe, en los tres niveles de educación. Cabe indicar que, muchas de estas se encuentran ubicadas en las comunidades nativas y campesinas, pero también están presentes en las zonas urbanas (Defensoría del Pueblo 2020:15).

Frente a esta situación, el gobierno optó por el servicio educativo remoto, mediante la Resolución Ministerial N°160-2020-MINEDU, “Art 1.- Disponer el inicio del año escolar a través de la implementación de la estrategia denominada “Aprendo en casa”, a partir del 6 de abril de 2020 como medida del Ministerio de Educación para garantizar el servicio educativo mediante su prestación a distancia en las instituciones educativas públicas de Educación Básica, a nivel nacional, en el marco de la emergencia sanitaria para la prevención y control del COVID-19” (Diario oficial el peruano 2020).

Su implementación en las comunidades nativas del distrito de Raimondi, provincia de Atalaya, Ucayali, generó manifestaciones de descontento en los dirigentes, padres y madres de familias, y docentes, que señalan la poca pertinencia a la realidad socioeconómica y cultural de sus pueblos. Tomando en cuenta este contexto y la implicancia de las decisiones políticas, técnicas y sociales que comprende la ejecución de la política educativa en un contexto de pandemia, surge la importancia de evidenciar cómo ha sido la implementación de la estrategia Aprendo en Casa en las escuelas EIB del distrito de Raimondi. Desde esta perspectiva, y



centrando la investigación en el estudio de caso, se busca responder sobre: ¿Cuáles son los desafíos y oportunidades de la política de educación intercultural bilingüe, a la luz de la implementación de la estrategia Aprendo en Casa en la institución educativa 64933 – Shenontiari del distrito de Raimondi, provincia de Atalaya, Ucayali, durante el año escolar 2020 y el primer semestre del 2021?

Para profundizar el análisis de los componentes y actores de la política educativa se plantean las siguientes preguntas específicas:

- ¿Qué acciones tomaron los directivos de la Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL) de Atalaya para implementar la estrategia Aprendo en Casa en las escuelas primarias de educación intercultural bilingüe del distrito de Raimondi en el marco de la emergencia sanitaria?
- ¿Cómo la estrategia Aprendo en Casa responde a las necesidades educativas de las comunidades nativas del distrito de Raimondi?
- ¿Cómo los docentes de la institución educativa 64933 de Shenontiari han asumido y aplicado la estrategia Aprendo en Casa en el periodo escolar 2020 y primer semestre del 2021?
- ¿Cuáles son las condiciones de acceso de los estudiantes de la institución educativa 64933 de Shenontiari al servicio educativo mediante la estrategia Aprendo en Casa en el periodo escolar 2020 y primer semestre del 2021?
- ¿Cuáles son las percepciones de la comunidad educativa sobre la implementación de la EIB a través de la estrategia Aprendo en Casa en el periodo escolar 2020 y primer semestre del 2021?

El análisis se inscribe en la Gerencia Social, pues examina una acción concreta del estado. Desde el enfoque de desarrollo humano de Amartya Sen vinculado a la educación sostiene “Cuando la persona es analfabeta su habilidad para entender e invocar sus derechos es limitada, y su falencia educacional puede liderar otra clase de privaciones [...], la falta de educación tiende a hacer persistir el problema para las personas que están en los estratos sociales más bajos, cuyos derechos no son respetados porque ellos no tienen la habilidad de leer, observar y demandar, ni saben cómo hacerlo” (London, S.; Formichella, M. M. 2006).

Asimismo, el análisis se efectúa bajo el enfoque intercultural en la educación como lo precisa el documento de trabajo de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL):

Interculturalizar va más allá de la enseñanza de una lengua nativa o de un espacio curricular para incorporar conocimientos locales; se trata de poner a dialogar saberes provenientes de distintas matrices culturales. Es decir, generar un “inter” que suponga el reconocimiento de la alteridad, sus derechos individuales y colectivos y la desactivación de los estigmas y estereotipos que el componente no indígena ni afrodescendiente posee (Corbetta, S.; Bonetti, C.; Bustamante, F. y Vergara Parra, A. 2018: 92).

Justicia, igualdad y derechos humanos que persiguen la redistribución y reconocimiento, ya que las desventajas económicas y sociales se entrelazan y agudizan las relaciones de dominación cultural (Fraser 1995 citado en Tovar 2020). Además, el Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos, según la afirmación de la Organización de Naciones Unidas, la educación es la clave para alcanzar los otros ODS, siendo que cuando las personas tienen acceso a una educación de calidad, cuentan con mayores recursos para escapar del ciclo de la pobreza (ONU 2020).

El objetivo general de la investigación se orienta a: “Identificar los desafíos y oportunidades de la EIB, mediante el análisis de la implementación de la estrategia Aprendo

en Casa en la institución educativa N°64933 – Shenontiari del distrito de Raimondi, provincia de Atalaya, Ucayali, en el contexto de pandemia, año escolar 2020 y primer semestre del 2021, para proponer recomendaciones que mejoren la calidad educativa en la comunidad nativa objeto de estudio y en otras similares de la región”. Por ello, los objetivos específicos establecidos son:

- Describir y analizar las acciones tomadas por los directivos de la UGEL de Atalaya para implementar la estrategia educativa.
- Identificar y examinar la adaptación de la estrategia educativa a la realidad de las comunidades nativas de la zona bajo la conceptualización de interculturalidad.
- Explorar y analizar el proceso de recepción y aplicación de la estrategia educativa por parte de los docentes.
- Determinar y analizar las condiciones de acceso de los estudiantes a la estrategia educativa.
- Conocer y examinar las opiniones de la comunidad educativa con respecto a la implementación de la estrategia.

El documento se organiza en tres partes: la primera, presenta el resumen ejecutivo en el que se plasma el marco general del problema de investigación, sus objetivos y los principales hallazgos encontrados como producto de este proceso, y la introducción que desarrolla el planteamiento de la investigación, detalla el problema, la justificación, preguntas y objetivos del análisis.

La segunda parte se estructura en cinco capítulos: El Capítulo I, muestra la realidad socioeconómica, cultural y ambiental en el contexto de pandemia de la comunidad objeto de estudio, donde se implementó la política educativa. Así como el análisis de la normativa sobre EIB en el marco de la emergencia sanitaria por el Covid – 19. En el Capítulo II, se expone el marco teórico referencial constituido por antecedentes teóricos, marco conceptual y la

experiencia analizada. En el Capítulo III, se plantea el diseño metodológico que ha seguido el proceso de investigación; mientras que, en el Capítulo IV se describe y analiza los hallazgos en virtud de las variables previamente identificadas como parte del diseño de la investigación. Por último, en el Capítulo V se presentan las conclusiones, recomendaciones y propuestas a los que se arriba con el estudio de caso en el marco de los objetivos de investigación planteados.

Finalmente, en la tercera parte se despliegan los anexos de la investigación y el detalle de la bibliografía citada y consultada durante el proceso de investigación.





## **Agradecimiento**

Gracias a mi familia por ser el sostén en todo momento.

A Alas de Esperanza porque siempre me dieron Alas para soñar y volar.

A Rafael, mi compañero.

A la profesora Patricia Fernández Castillo por su asesoría profesional y el  
acompañamiento.

Agradezco también, la valiosa colaboración de cada uno de los que han  
participado con su testimonio para esta investigación.

## **Siglas y abreviaturas**

- CNEB: Currículo Nacional de la Educación Básica
- DREU: Dirección Regional de Educación de Ucayali
- EBR: Educación Básica Regular
- EIB: Educación Intercultural Bilingüe
- ECE: Evaluación Censal de Estudiantes
- ESCALE: Estadística de la Calidad Educativa
- FILAC: Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y El Caribe
- FM: Frecuencia Modulada
- IE: Institución Educativa
- INEI: Instituto Nacional de Estadística e informática
- MINEDU: Ministerio De Educación
- OIT: Organización Internacional del Trabajo
- ONU: Organización de las Naciones Unidas
- PEL: Proyecto Educativo Local
- PLANEIB: Plan Nacional de la Educación Intercultural Bilingüe
- RVM: Resolución Viceministerial
- TIC: Tecnologías de la Información y Comunicación
- UGEL: Unidad de Gestión Educativa Local
- UNICEF: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia
- UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

## **Capítulo I: Marco contextual**

### **1.1. Contexto social**

En el Perú un poco más de la mitad de las instituciones educativas pertenecen a las zonas rurales, las que caracterizan por estar en condiciones de precariedad.

El 62,3% (51 165) de las instituciones educativas públicas se ubica en zonas rurales, mientras que el 37,7% (30 965), se ubica en zona urbana. La zona rural se caracteriza por la presencia de condiciones de pobreza y pobreza extrema (Defensoría del Pueblo 2020:12).

Asimismo, en el informe de la Defensoría del Pueblo se observa la existencia de un desbalance entre el número de instituciones educativas rurales y la cantidad de alumnos matriculados, lo que se atribuye a la dificultad de acceso al servicio educativo rural en materia de geografía, precariedad de las instalaciones, pobreza y pobreza extrema económica de las familias, así como el tipo de perfil de la escuela, con uno o dos profesores.

15 de cada 100 estudiantes en la educación básica regular estudia en una institución ubicada en zona rural, y ese universo representa más de 1 millón 200 mil niños, niñas y adolescentes [...]. El desfase entre el número de instituciones educativas en zona rural y la menor cantidad de estudiantes se debe a la compleja realidad de los ámbitos rurales, donde existe áreas geográficas de difícil acceso, distancia entre centros poblados y dispersión poblacional. Por ello, el perfil de una escuela rural es el de tipo polidocente multigrado, es decir, donde un docente atiende a niños y niñas de diferentes edades y grados en un solo aula, o incluso puede ser una escuela unidocente, con un único profesor para atender a todos los estudiantes (Defensoría del Pueblo 2020: 13).

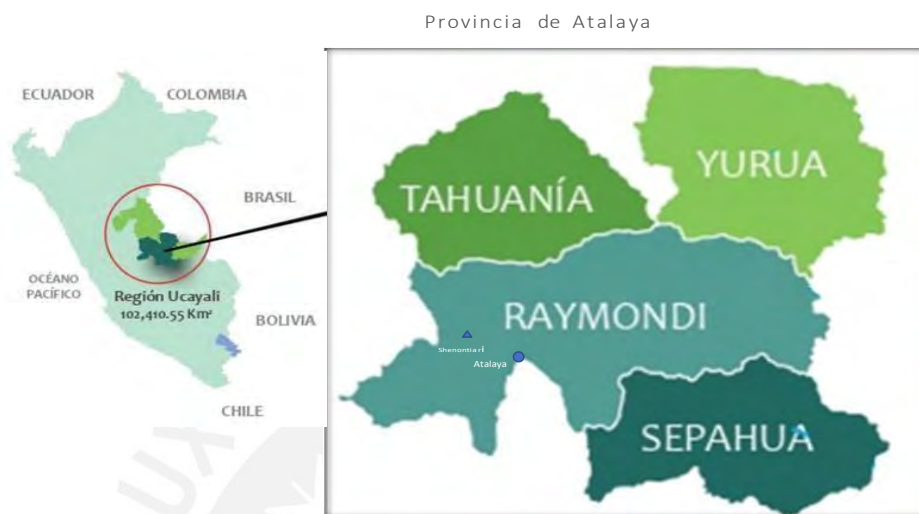
#### **1.1.1. Ubicación de la comunidad**

La institución de Shenontiari identificada para este análisis es parte de la ruralidad educativa y pertenece al pueblo originario Ashéninka. Se encuentra ubicada en la región de Ucayali, provincia de Atalaya, distrito de Raimondi, específicamente al norte de la ciudad de

Atalaya, a 366 m s. n. m. en la región natural omagua, al margen derecho del río Unini, afluente del río Ucayali.

Figura 01

*Ubicación del distrito de Raimondi, Provincia de Atalaya, Ucayali*



Fuente: Unidad gestión educativa local (2017: 4)

El acceso a la comunidad se efectúa por dos vías: primero, en canoa por el río Ucayali y Unini, que demanda unas 03 horas y media aproximadamente en peque peque y posteriormente 03 horas de camino hasta la comunidad por un sendero no apto para vehículos. Segundo, en camioneta por la ruta carrozable del Unini hasta la comunidad de Misión Unini, que conlleva 02 horas aproximadas, para luego cruzar el río Unini y caminar 03 horas hasta la comunidad.

### **1.1.2. Características sociodemográficas de la comunidad**

Los estudios sobre las poblaciones asháninka y ashéninka sostienen que “históricamente, los patrones de asentamiento asháninka se han caracterizado por ser pequeños grupos familiares que viven a cierta distancia cada uno del otro en el bosque” (Sarmiento 2016:163). debido a las limitaciones de recursos naturales hasta el cumplimiento de una vida pacífica (Denevan 1974 y Killick 2005 citado en Sarmiento 2016: 163); de manera que las acciones colectivas solían ser de corta duración frente a alguna adversidad, para luego regresar



a vivir de manera separada disminuida la amenaza (Søren Hvalkof y Hanne Veber 2005 citado en Sarmiento 2016: 163).

En 1974, con la creación de las Comunidades Nativas, durante el gobierno militar del general Juan Francisco Velazco Alvarado, y posteriormente con la instauración de las escuelas en sus territorios, han devenido sedentarios. Esto ha sido reforzado, como lo señala Sarmiento (2016:164), con estrategias de defensa frente a Sendero Luminoso, de amenazas sobre sus territorios por parte del Estado peruano y empresas privadas para extraer gas y petróleo, construir represas, carreteras, etc. Llegando a constituir aldeas de doscientos y hasta trescientos habitantes en promedio.

En el caso de Shenontiari, la población asciende a 100 habitantes, 49 mujeres y 51 varones, y 33 viviendas particulares (Censos Nacionales: XII de Población, VII de Vivienda y III de Comunidades Indígenas III Censo de Comunidades Nativas y I Censo de Comunidades Campesinas 2017).

Los comuneros en asamblea comunal elijen cada dos años a una Junta Directiva que los gobierna en los quehaceres internos y los representa fuera de su territorio. Esta junta es presidida por el jefe o jefa de comunidad y debe estar inscrita en los Registros Públicos para la legitimidad a sus acciones.

Figura 02

*Asamblea comunal extraordinaria en las aulas de la institución educativa*



Foto de noviembre de 2019

La organización física del pueblo responde a los modelos adoptados de los centros urbanos amazónicos: un campo de fútbol como espacio público, junto al cual se ubica la institución educativa, las casas se construyen una al lado de la otra en una sola vía principal, sin embargo, existen familias que viven fuera de este centro urbano. Cabe mencionar que esta comunidad, Shenontiari, cinco años atrás, fue vulnerada por los traficantes de droga quienes aprovecharon la disposición de sus calles como pista de aterrizaje de las avionetas Cessnas que transportaban la sustancia nociva, situación que creó discrepancias y disputas entre las familias y debilitó la organización comunal.

Figura 03

*Vista aérea de la organización de la comunidad de Shenontiari*



Fuente: Google maps

Figura 04

*Pistas clandestinas del narcotráfico*



Fuente: Infografía Diario La república.

La caza y la producción agrícola son las actividades para la subsistencia familiar. El excedente de la producción esporádicamente se comercializa en la ciudad de Atalaya para agenciarse de otros productos comestibles como sal, azúcar, aceite, etc., y utensilios como machetes, mosquiteros y/o útiles escolares para los niños. Esta situación denota la alta incidencia de pobreza económica extrema en la que viven las familias.

Figura 05

*Vivienda en la comunidad*



Foto de noviembre de 2019



El acceso a los servicios básicos es limitado, en el 2016, tan sólo las familias de la vía principal de la comunidad fueron beneficiadas del proyecto de electrificación rural que ejecutó el Ministerio de Energía y Minas, que proporcionó un panel solar, un transformador y foco para el alumbrado de la casa; sin embargo, algunos paneles ya no funcionan por la falta de mantenimiento. Por otro lado, la escasez de agua potable se agudiza en los meses más secos del año (junio-agosto), ya que los riachuelos más próximos se secan y los pobladores consumen esa agua estancada, lo que acciona infecciones gastrointestinales sobre todo en los niños y niñas. Por esa razón los pobladores están trabajando con la colaboración de la ONG. Alas de Esperanza en la instalación de un sistema de agua potable.

Figura 06

*Fuente de agua y energía eléctrica*



Foto noviembre de 2019

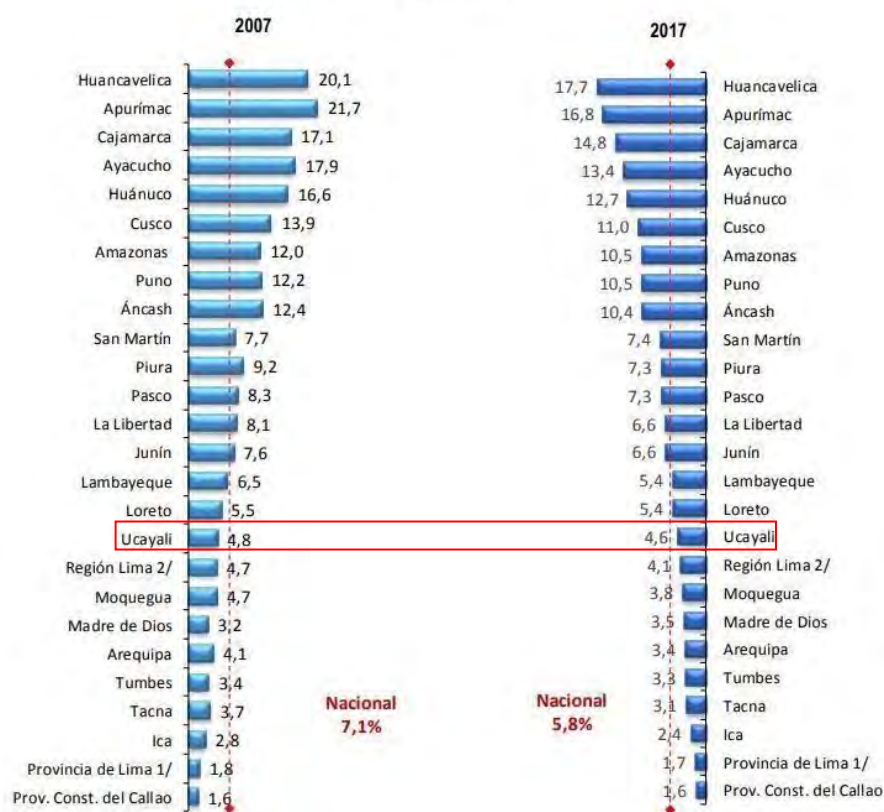
En materia de acceso a los medios de comunicación y a las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), la población tiene acceso limitado a la frecuencia modulada (FM) de la radio local, es decir, se capta con interferencias; no tiene acceso a la señal de televisión y mucho menos a internet. En cuanto a la posesión de herramientas tecnológicas algunas familias cuentan con un receptor de radio; no tienen computadoras, ni laptop, ni tablet, y apenas algunos poseen teléfono celular básico que usan sólo en la ciudad de Atalaya.

### 1.1.3. Institución educativa EIB N° 64933 – Shenontiari

La escuela se ha convertido en fuente de sabiduría en los pueblos originarios y es la razón del porqué las familias desean vivir próximos a ella, para que sus hijas e hijos puedan asistir. Esta preocupación se llega a comprender ya que el 90% de la población es analfabeta y el 10% restante apenas sabe leer y escribir. A gran escala se observa que la provincia de Atalaya presenta la mayor tasa regional de analfabetismo 16,7%; a nivel regional, Ucayali se ubica en 4,6%, inferior en 1,2 puntos porcentuales respecto al promedio nacional 5,8% (Censo Nacional de Población y vivienda 2017).

Figura 07

Tasa de analfabetismo según departamento, 2007 y 2017  
(Porcentaje)



1/ Comprende los 43 distritos de la provincia de Lima

2/ Comprende las provincias de Barranca, Cajatambo, Cancha, Cañete, Huaral, Huarochiri, Huaura, Oyón y Yauyos.

Fuente: Censos Nacionales de Población y Vivienda 2007 y 2017

La institución educativa N°64933 de Shenontiari del nivel primaria, es de tipo polidocente multigrado, donde hay tres docentes y cada uno atiende a dos grados en un solo aula. La lengua originaria de la población estudiantil es el ashéninka, que ha sido diferenciada del asháninka con la oficialización de su alfabeto mediante resolución ministerial N° 199-2019-MINEDU del Ministerio de Educación.

La infraestructura escolar se encuentra en un estado aceptable: dos aulas de material noble (cemento y ladrillo) y otra de madera, esta última construida con el presupuesto de mantenimiento escolar que recibe anualmente la institución; las aulas tienen mobiliario escolar (una mesa con dos sillas de madera) y una pizarra; y dos silos como baño en la parte posterior de la escuela. Asimismo, la escuela cuenta con un comedor para brindar el desayuno escolar Qali Warma, para lo cual las madres de familia han establecido turnos de preparación de los alimentos, los padres deben aportar la leña para el fuego de la cocina.

Figura 08

*Instalaciones de la institución educativa y el comedor escolar*

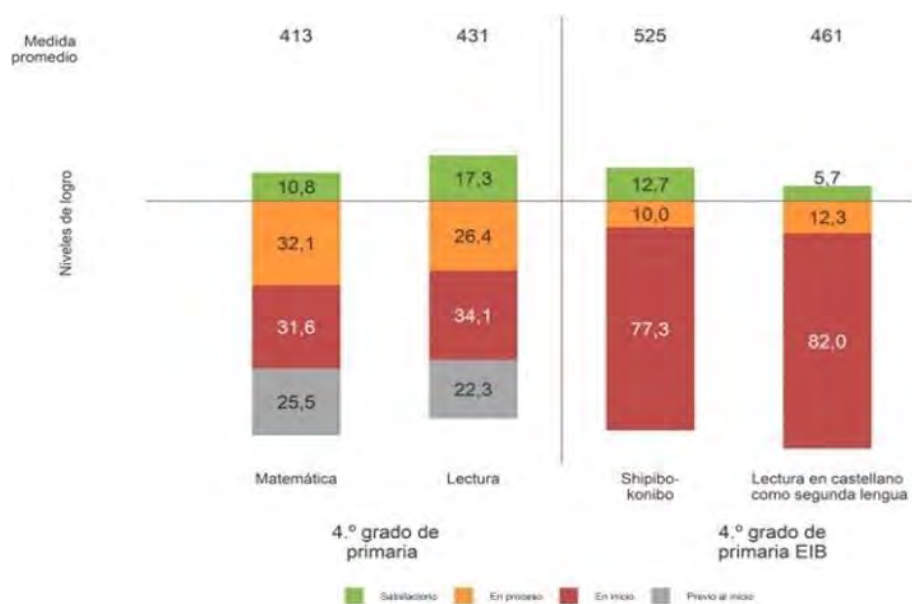


Foto de noviembre de 2019

Los logros de aprendizaje de la EIB en la región señalan que los estudiantes han avanzado del nivel “previo al inicio” al nivel “en inicio” donde se concentra el mayor porcentaje, tanto en las áreas de Matemática y Lectura. Cabe mencionar que, en los resultados, el indicador de primera lengua en EIB figura como Shibipo- Conibo, por ser la mayoritaria en la región (Minedu 2018).

Figura 09

*Resultados de la evaluación ECE nivel primaria 2018 región Ucayali*



Fuente: Repositorio Minedu

## **1.2. Normativa para la Educación Intercultural bilingüe**

### **1.2.1. Normativa internacional**

Los instrumentos jurídicos internacionales han permitido que, en las políticas públicas, las poblaciones originarias no queden ignoradas de sus derechos fundamentales, entre ellos el de la educación. Principalmente:

El Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) sobre los Pueblos Indígenas y Tribales de 1989, ratificado por el Perú el 2014, que en su artículo 27 señala que el servicio educativo debe responder a las necesidades particulares de los estudiantes, cuyos planes y currículos educativos nazcan de sus propias realidades, abarquen sus conocimientos, valores y aspiraciones.

Los programas y los servicios de educación destinados a los pueblos interesados deberán desarrollarse y aplicarse en cooperación con éstos a fin de responder a sus necesidades particulares, y deberán abarcar su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores y todas sus demás aspiraciones sociales, económicas y culturales (Convenio N°169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independiente 2014, Art. 27).

La Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas de 2007, establece el derecho de los niños y las niñas a acceder al sistema educativo en todos sus niveles y modalidades; así la obligación del estado de ofrecer garantías para que las escuelas impartan aprendizajes en base a la cultura y la lengua. Destaca también la participación de la población local en la propuesta y vigilancia del servicio educativo.

1. Los pueblos indígenas tienen derecho a establecer y controlar sus sistemas e instituciones docentes que impartan educación en sus propios idiomas, en consonancia con sus métodos culturales de enseñanza y aprendizaje. 2. Los indígenas, en particular los niños, tienen derecho a todos los niveles y formas de educación del Estado sin discriminación. 3. Los Estados adoptarán medidas eficaces, conjuntamente con los pueblos indígenas, para que las personas indígenas, en particular los niños, incluidos



los que viven fuera de sus comunidades, tengan acceso, cuando sea posible, a la educación en su propia cultura y en su propio idioma (ONU 2008, Art.14).

La Declaración Universal de Derechos Humanos precisa el derecho a la educación gratuita, cuyo propósito es el desarrollo integral del ser humano para la buena convivencia universal, así mismo se incide en el derecho de los padres de familia en la elección del tipo de servicio para sus hijos e hijas.

1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria (...). 2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz. 3. Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos (Declaración Universal de Derechos Humanos 1948, Art.24).

### **1.2.2. Normativa nacional**

La atención de la pluriculturalidad y multilingüismos en el país ha adquirido vital relevancia en los últimos años, situación que ha permitido el desarrollo de importantes iniciativas legislativas y políticas públicas en el ámbito educativo para atender a estos pueblos, que “a la fecha, se tiene información de 55 pueblos indígenas en el Perú, siendo 51 de la Amazonía y 4 de los Andes” (BDPI s/f). Se considera los más relevantes para este estudio:

La Constitución Política indica la finalidad del sistema educativo en el país, el rol del estado y de los padres de familia en el quehacer educativo. Como se lee a continuación.

La educación tiene como finalidad el desarrollo integral de la persona humana. El Estado reconoce y garantiza la libertad de enseñanza. Los padres de familia tienen el deber de educar a sus hijos y el derecho de escoger los centros de educación y de participar en el proceso educativo (Constitución Política del Perú 1993, Art.13).

La Ley N° 27818 – Ley de Educación Bilingüe Intercultural, tiene como objetivo regular las acciones del estado para garantizar el derecho a la educación intercultural bilingüe de las poblaciones indígenas.

El Estado reconoce la diversidad cultural peruana como un valor y fomenta la educación bilingüe intercultural en las regiones donde habitan los pueblos indígenas. Para tal efecto, el Ministerio de Educación diseñará el plan nacional de educación bilingüe intercultural para todos los niveles y modalidades de la educación nacional, con la participación efectiva de los pueblos indígenas en la definición de estrategias metodológicas y educativas, en lo que les corresponda (Ley de Educación Bilingüe Intercultural 2002, Art. 1).

(...) La educación para los pueblos indígenas debe ser igual en calidad, eficiencia, accesibilidad y en todos los demás aspectos previstos para la población en general (Ley de educación Bilingüe Intercultural 2002, Art. 2).

Es deber del Ministerio de Educación promover la elaboración y aplicación de planes de estudio y contenidos curriculares que reflejen la pluralidad étnica y cultural de la nación en todos los niveles educativos. Se prestará particular atención a las necesidades, intereses y aspiraciones de los pueblos indígenas en sus respectivas zonas (Ley de educación Bilingüe Intercultural 2002, Art. 5).

Finalmente, la Ley N° 28044 - Ley General de Educación, al referirse a la educación a distancia sostiene que es una modalidad del sistema educativo, caracterizado por la interacción de los actores del proceso educativo, propicia el aprendizaje autónomo, a través de las TIC (Ley general de Educación 2003, Art. 27).

### **1.2.3. Normativa en el contexto de pandemia**

El Ministerio de Educación optó por el servicio educativo a distancia frente a la emergencia sanitaria, para ello emitió una serie de dispositivos que aseguraran la legitimidad y sostenibilidad de la política.

Tabla 01

*Normas publicadas en el contexto de pandemia*

<b>Año 2020</b>	<b>Normas</b>	<b>Contenido</b>	<b>Referencia a la EIB</b>
1 de abril	Resolución Ministerial N°160-2020-MINEDU	Inicio del año escolar: 6 de abril de 2020, mediante la estrategia “Aprendo en Casa”.	x
19 de abril	Decreto Legislativo N°1465	Adquisición de dispositivos informáticos destinados a II.EE públicas focalizadas.	x
25 de abril	Resolución Viceministerial N°093-2020-MINEDU	Orientaciones pedagógicas para la reprogramación del servicio educativo de Educación Básica.	Docentes responsables de la adaptación curricular. Atención a la diversidad: estudiantes de 5°secundaria EIB. Involucrar a la familia.
21 de mayo	Decreto Supremo N°006-2020-MINEDU	Focalización de beneficiarios de dispositivos informáticos de las II. EE públicas.	Priorizar las II.EE con mayor alumnado, zonas de frontera, VRAEM, y EIB.
21 de mayo	Resolución Viceministerial N°097-2020-MINEDU	Disposiciones para el trabajo y mecanismos de monitoreo a la labor docente (suponiendo que las escuelas tienen conectividad).	x
23 de junio	Resolución Viceministerial N°116-2020-MINEDU.	Protocolo para el inicio del servicio educativo presencial 2020 en las II.EE que garanticen condiciones de bioseguridad (suponiendo que las escuelas cuentan con servicios básicos)	x
24 de junio	Resolución Viceministerial N°117-2020-MINEDU	Orientaciones pedagógicas para el servicio educativo en la educación básica de los niveles primaria y secundaria del ámbito rural.	Reconocimiento la ausencia de conectividad en las zonas rurales que dificulta el acceso de los estudiantes a una educación de calidad, que se refleja en la deserción escolar. Busca generar la autonomía en el aprendizaje.
21 de agosto	Resolución Ministerial N°334-2020-MINEDU	Orientaciones pedagógicas para el uso de Tablet	x
10 de septiembre	Decreto de Urgencia N°106-2020	Financiamiento adicional con cargo a los recursos del presupuesto institucional del MINEDU, hasta el 31 de diciembre de 2020.	x
5 de octubre	Resolución Ministerial N°400-2020-MINEDU	Protocolo para la entrega de Tablet	x
24 de octubre	Resolución Ministerial N°430-2020-MINEDU	Derogación de la RM N° 229-2020-MINEDU, de junio 2020. Disposiciones excepcionales para el servicio educativo semipresencial.	La UGEL y la DRE, con información de las autoridades de salud, identifican las II.EE. con condiciones para el desarrollo de actividades educativas semipresenciales. Los directores establecen mecanismos de consulta a la comunidad educativa y a las autoridades comunales, organizaciones indígenas, e inician acciones para la obtención de la autorización. Elaboración del “Plan de Implementación para la prestación excepcional del servicio educativo semipresencial”.

Elaboración propia

La sistematización y análisis estas normas muestran el carácter general de la medida y excluye la particularidad del servicio educativo EIB, dejando de lado los logros obtenidos en la implementación del PLANEIB desde el 2016, como lo señala el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF 2021).

La necesidad de responder con rapidez a la emergencia sanitaria no puede ser motivo para incurrir en una mayor homogenización de la educación y desestimar los avances, todavía insuficientes, que se venían dando por una educación que atienda a la diversidad y se centre en el estudiante como sujeto de derechos (Unicef 2021:13).

#### **1.2.4. Estrategia “Aprendo en Casa”**

“Aprendo en Casa” es el servicio educativo remoto implementado por el Minedu durante el aislamiento social obligatorio, a través de programas de televisión y radio a nivel nacional. Esta cuenta con dos componentes: pedagógicos y de gestión.

##### ***1.2.4.1. Componente pedagógico***

###### *Principios*

La estrategia se fundamenta en los principios de atención diferenciada, es decir, brindar la oportunidad de aprendizaje en cada territorio; centralidad en el estudiante, cuidado y desarrollo socioemocional del estudiante en la coyuntura; desarrollo de la autonomía en el aprendizaje, la realización de actividades educativas autónomas de acuerdo a la edad, grado, nivel; desarrollo de la ciudadanía, análisis y reflexión de temas de interés; flexibilidad e innovación, exploración de nuevas metodologías y prácticas de enseñanza que contribuyan la calidad de los resultados de aprendizaje y el trabajo articulado con la familia, ya que el contexto o espacio educativo se trasladó al ámbito familiar (Andrade y Guerrero 2021).

###### *Enfoques*

La estrategia también considera los enfoques: por competencia, busca que el estudiante encare la situación problemática desplegando diversas competencias, según la naturaleza de los problemas y el contexto en el que se dan.; enfoques transversales, el de derechos, el de atención a la diversidad, el intercultural, el de orientación al bien común y el enfoque ambiental, aportan criterios para evaluar respuestas ante las situaciones desencadenadas por la pandemia en diversos ámbitos y dimensiones; formativo de evaluación, identificar avances, dificultades y desafíos en el proceso de aprendizaje considerando las oportunidades para alcanzarlas, esta

no tiene como fin identificar el nivel de retención de conocimientos ni medir el cumplimiento de las tareas asignadas, sino reconocer los desempeños de los estudiantes en base a los estándares de las competencias del currículo nacional (Andrade y Guerrero 2021).

#### *Priorización de aprendizajes*

El Minedu recomendó la priorización de determinadas competencias durante el 2020 y el 2021 (RVM 193-2020-Minedu), haciendo dos advertencias: ““Estas competencias deben desarrollarse en el marco de situaciones significativas y retadoras para los estudiantes y que respondan a sus necesidades de aprendizaje en el actual contexto”; y “Esto no cierra la posibilidad de que las instituciones educativas promuevan el desarrollo de otras competencias planteadas en el CNEB, si así lo consideran necesario” (Andrade y Guerrero 2021).

#### *Experiencia de aprendizaje*

Una experiencia de aprendizaje “es un conjunto de actividades que conducen a enfrentar una situación, un desafío, un problema complejo” (Resolución Viceministerial 093-2020). Éstas se orientan a desarrollar el pensamiento complejo y sistémico, consistentes y coherentes; deben hacer referencia a contextos reales o simulados (Andrade y Guerrero 2021).

Asimismo, pueden adoptar por estrategias o modelos didácticos: proyectos de aprendizaje, estudio de casos, aprendizaje basado en problemas, etc., con características particulares en cuanto a su diseño, organización y finalidad (Andrade y Guerrero 2021).

#### *Situaciones significativas*

Son las situaciones o contextos reales o simulados de donde deben partir las experiencias de aprendizaje para desplegar las competencias.

#### *Evaluación formativa*

La recuperación de información sobre el proceso de cada estudiante, para ayudarlo a avanzar antes de priorizar el resultado final de la tarea.

### *Orientaciones para la implementación*

Recomendaciones para cada uno de los miembros de la comunidad educativa: docente, responsable de adaptar las experiencias de aprendizajes a las condiciones de aprendizaje de cada uno de los estudiantes y elegir el medio o canal según contexto; familias, brindar el compromiso y participación en el aprendizaje de sus hijos, asegurando el tiempo, espacio y materiales necesario para el fin educativo, así como la comunicación con los docentes (Andrade y Guerrero 2021).

#### **1.2.4.2. Componente de gestión**

Los actores que participan en la gestión de la estrategia tienen roles y funciones específicas que se articulan y complementan para el servicio llegue de manera oportuna, adecuada a la diversidad y considerando las características de cada ámbito territorial (Andrade y Guerrero 2021). Así el Minedu, gestiona las condiciones generales, organiza y orienta a las instancias de gestión de todo el país; los gobiernos regionales con las DRE y UGEL organiza a los especialistas para apoyar, orientar y dar seguimiento a las instituciones educativas; las instituciones educativas, organizan a sus docentes para contactar, orientar, acompañar y retroalimentar a los estudiantes y familias; los hogares, brindan el espacio para la realización de las experiencias propuestas para generar aprendizajes a través de la interacción de docentes, familias y estudiantes (Andrade y Guerrero 2021).

## Capítulo II: Marco teórico

### 2.1. Revisión de investigaciones previas

Los estudios seleccionados responden a las temáticas de EIB y al impacto de la emergencia sanitaria por la COVID -19 en el país. Su lectura y análisis aportarán significativamente en el desarrollo de esta investigación.

El “Documento de trabajo. El derecho de los pueblos indígenas a una educación intercultural bilingüe (EIB) en tiempos de COVID-19”, sostiene que las normas dadas por el Minedu en el marco de la emergencia sanitaria, contienen directrices para la atención de diversidades, entre ellas la EIB, pero son muy pocas y escuetas; además considera que la falta de información sobre la propagación del virus en las regiones impidió poner en marcha la semipresencialidad del servicio en zonas rurales con baja o nula presencia de casos de COVID-19 (Sánchez, M. 2021).

Entre los principales hallazgos Sánchez. M. (2021) evidencia que la pandemia ha demostrado las deficiencias que enfrenta la EIB en el país, tales como: la necesidad de mayor articulación entre las autoridades del sector educativo, el carente involucramiento de las organizaciones indígenas y comunidades, la deficiente formación profesional de los docentes que presenta dificultades en la adecuación de “Aprendo en Casa” y no asegura la pertinencia y efectividad del servicio.

La investigación denominada “La gestión educativa en situación de confinamiento en Perú” ofrece un panorama del sistema educativo durante la emergencia sanitaria a través de las normas y orientaciones, asimismo, da a conocer las experiencias relevantes y exitosas en la implementación de la educación a distancia. Entre las principales reflexiones y conclusiones, Tafur y Soria (2021) señalan que la estrategia “Aprendo en casa” es una evidencia de la reacción rápida y oportuna del Minedu para dar continuidad al servicio educativo. Asimismo, indican que las instancias educativas contextualizaron y complementaron la estrategia Aprendo

en Casa con actividades acorde a las realidades y necesidades, con el objeto de disminuir la brecha digital, pero indican que la atención es limitada en las escuelas rurales debido a las brechas de telecomunicación, acceso a luz eléctrica, radio, televisión e internet, sumando a los factores económicos, disparidad en el aprendizaje, falta de apoyo en casa que ocasionan el abandono escolar (Tafur y Soria 2021).

Finalmente, el artículo de Espinal (2021) titulado “Impacto del COVID-19 sobre las capacidades en educación: discusión para el caso peruano”, presenta un análisis bajo el enfoque del desarrollo humano sobre el impacto del COVID-19 en los logros de aprendizaje de los estudiantes e incide en la importancia del desarrollo de capacidades de pensamiento crítico, razón práctica, ciudadanía global y resiliencia en esta coyuntura, donde el acompañamiento y soporte de actores importantes como docentes y padres de familia resulta decisivo. Además, señala que, desde una perspectiva de desarrollo humano, la brecha digital junto a las desigualdades socioculturales supone límites importantes para lograr funcionamientos, entendido como capacidades (Espinal 2021).

## **2.2. Marco conceptual**

### **2.2.1. Gestión educativa y cogestión interinstitucional**

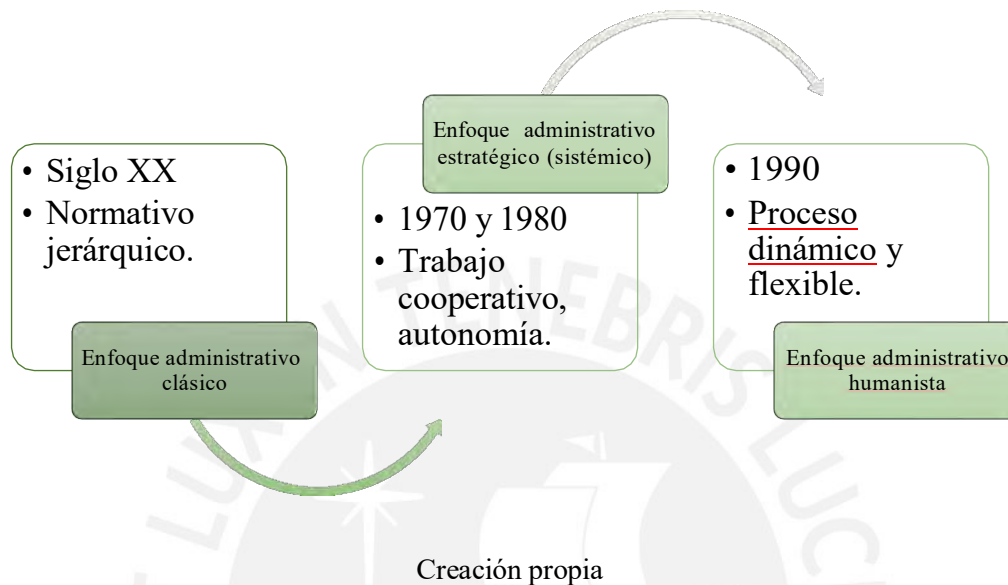
Los tratados sostienen que “tras la gestión educativa existe un sustrato teórico que proviene de los avances conceptuales de la gestión y la administración como disciplinas” (Ramírez-Cardona, C. A. y col. 2015). Así la introducción de la gestión en el campo educativo a ido desarrollándose desde los enfoques: *Técnico- burocrático o administrativo clásico* que busca de la eficacia y productividad (Sander 1996 citado en Ramírez-Cardona, C. A. y col. 2015), pasando por el enfoque *Administrativo estratégico* que asume la gestión educativa como la dirección estratégica para alcanzar los objetivos misionales, pasa de la eficacia a la eficiencia escolar (Ortega 2008 citado en Ramírez-Cardona, C. A. y col. 2015); y el enfoque *Administrativo humanista* , la administración educativa como “un proceso dinámico, abierto y



perfectible (...) guiado por metas elevadas, una de ellas: formar mejores seres humanos” (Martínez, 2013a:27-31 citado en Ramírez-Cardona, C. A., y col. 2015).

Figura 10

*Desarrollo de los enfoques de gestión educativa*

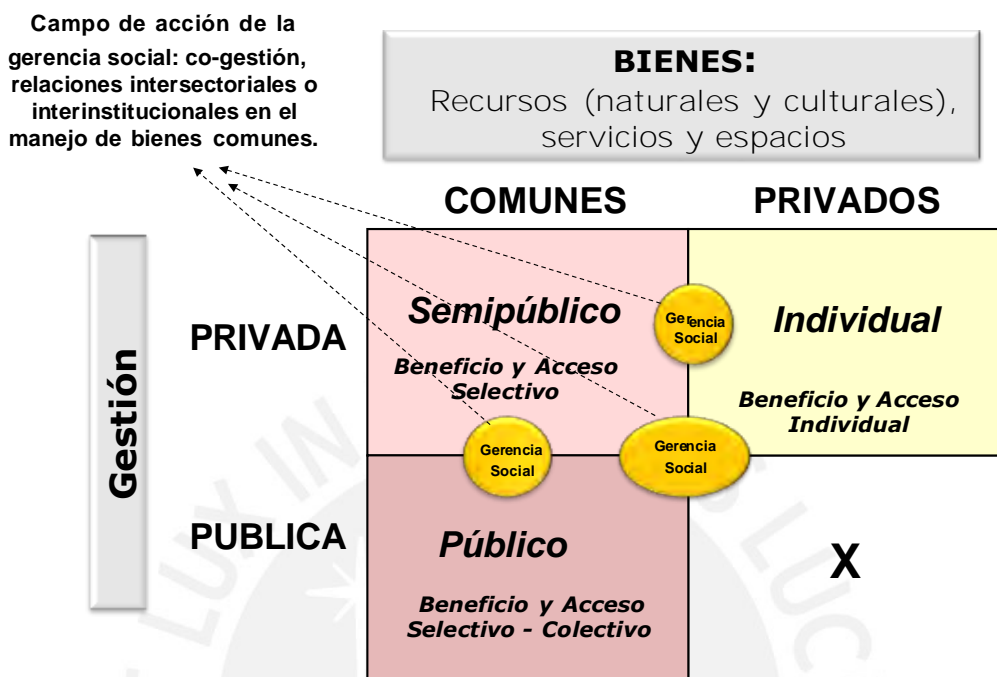


Es así, el enfoque administrativo humanista en la educación desemboca en el "proceso que se establece de manera deliberada para construir nuevas formas de relación, colaboración y organización entre los diversos actores que intervienen para implementar y evaluar las propuestas educativas que surgen de la sociedad" (Chacón, 2013:51 citado en Ramírez-Cardona, C. A., y col. 2015).

Esta definición moderna que enfatiza las nuevas formas de relaciones, colaboración y organización que intervienen en la implementación y evaluación de las propuestas educativas, es compartida con los fundamentos de la Gerencia Social, la cogestión interinstitucional, que se entiende como “las relaciones intersectoriales o interinstitucionales en el manejo de bienes comunes” (Bobadilla 2005). Por eso, el análisis considera importante identificar en las acciones de los directivos educativos locales, el tipo de gestión y cómo esta ha influido en la puesta en marcha de la estrategia “Aprendo en Casa” en el distrito de Raimondi, considerando que la educación es un bien común.

Figura 11

*Naturaleza y gestión de bienes comunes y privados desde la Gerencia Social*



Fuente: Bobadilla 2005.

### 2.2.2. Educación de calidad

Existe diversidad de definiciones para la educación de calidad, para este estudio se considera como más oportuno, el siguiente:

El concepto de calidad de educación para todos implica desarrollar un ambiente cualitativo de trabajo en las organizaciones educativas, mediante la institucionalización de conceptos y prácticas, tanto técnicas como administrativas, capaces de promover la formación humana sostenible y la calidad de vida de estudiantes, profesores y funcionarios técnico-administrativos (Sander 1996 citado en Ramírez-Cardona y col. 2015).

Lograr esta calidad requiere de una serie de condiciones que la susciten. En ese sentido, de acorde con el informe presentado por la Defensoría del Pueblo frente a la emergencia sanitaria, se consideran importantes los cuatro componentes interrelacionados: *Disponibilidad*, cantidad suficiente de instituciones y programas educativos, condiciones necesarias para su

funcionamiento: infraestructura, mobiliario, servicios públicos, personal, materiales y recursos educativos; *Accesibilidad*, accesibilidad material, ya sea por ubicación geográfica o tecnológica, accesibilidad económica, pública y gratuita; *Aceptabilidad*, forma y fondo de la educación, qué se enseña y cómo deben ser de calidad. *Adaptabilidad*, responder a las necesidades especiales de los estudiantes (Defensoría del Pueblo 2020:7-8).

Figura 12

*Componentes interrelacionados de la educación*



Bajo estos componentes se analizan los roles de los actores educativos en la puesta en marcha de la estrategia “Aprendo en Casa” para generar condiciones que favorezcan los logros de aprendizajes de los estudiantes.

### **2.2.3. Educación intercultural**

#### ***2.2.3.1. Conceptualización de interculturalidad***

El término interculturalidad se usa en múltiples contextos y con diversos intereses, razón que hace de su concepto muy amplio y difuso; por eso, se considera importante conocer

las perspectivas históricas y sociales de su conceptualización antes de abordar su especificidad en la educación.

La primera perspectiva, *interculturalidad relacional*, se refiere al contacto de culturas sin entablar ningún diálogo intercultural, como lo precisas Carolina Walsh (2010).

(...) contacto e intercambio entre culturas, es decir, entre personas, prácticas, saberes, valores y tradiciones culturales distintas, los que podrían darse en condiciones de igualdad o desigualdad (...). El problema con esta perspectiva es que, típicamente, oculta o minimiza la conflictividad y los contextos de poder, dominación y colonialidad continua en que se lleva a cabo la relación (Walsh 2010).

La segunda, *interculturalidad funcional*, hace referencia al reconocimiento de la diversidad cultural para incluirlas en los sistemas culturales hegemónicos ya establecidos (citado en Walsh 2010).

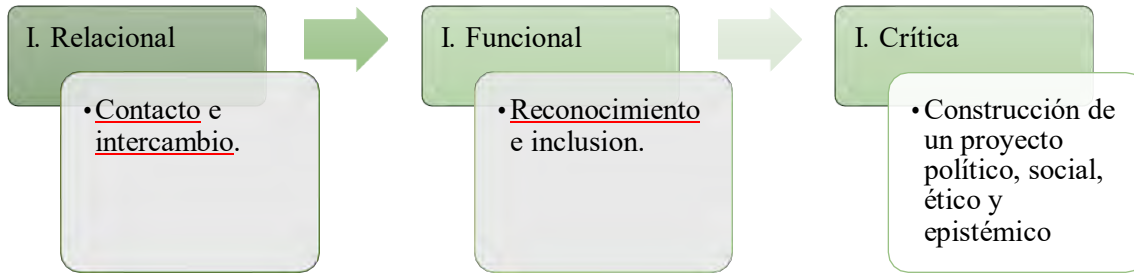
El reconocimiento de la diversidad y diferencia culturales, con metas a la inclusión de la misma al interior de la estructura social establecida. Desde esta perspectiva -que busca promover el diálogo, la convivencia y la tolerancia-, la interculturalidad es “funcional” al sistema existente, no toca las causas de la asimetría y desigualdad sociales y culturales, tampoco “cuestiona las reglas del juego” (Tubino 2005 citado en Walsh 2010).

y la *interculturalidad crítica*, concebida como el diálogo y negociación entre las culturas con el propósito de construir un proyecto común (Walsh 2010).

Estrategia, acción y proceso permanentes de relación y negociación *entre*, en condiciones de respeto, legitimidad, simetría, equidad e igualdad. Pero aún más importante es su entendimiento, construcción y posicionamiento como proyecto político, social, ético y epistémico -de saberes y conocimientos-, que afirma la necesidad de cambiar no sólo las relaciones, sino también las estructuras, condiciones y dispositivos de poder que mantienen la desigualdad, inferiorización, racialización y discriminación (Walsh 2010).

Figura 13

*Perspectiva de la interculturalidad*



Elaboración propia

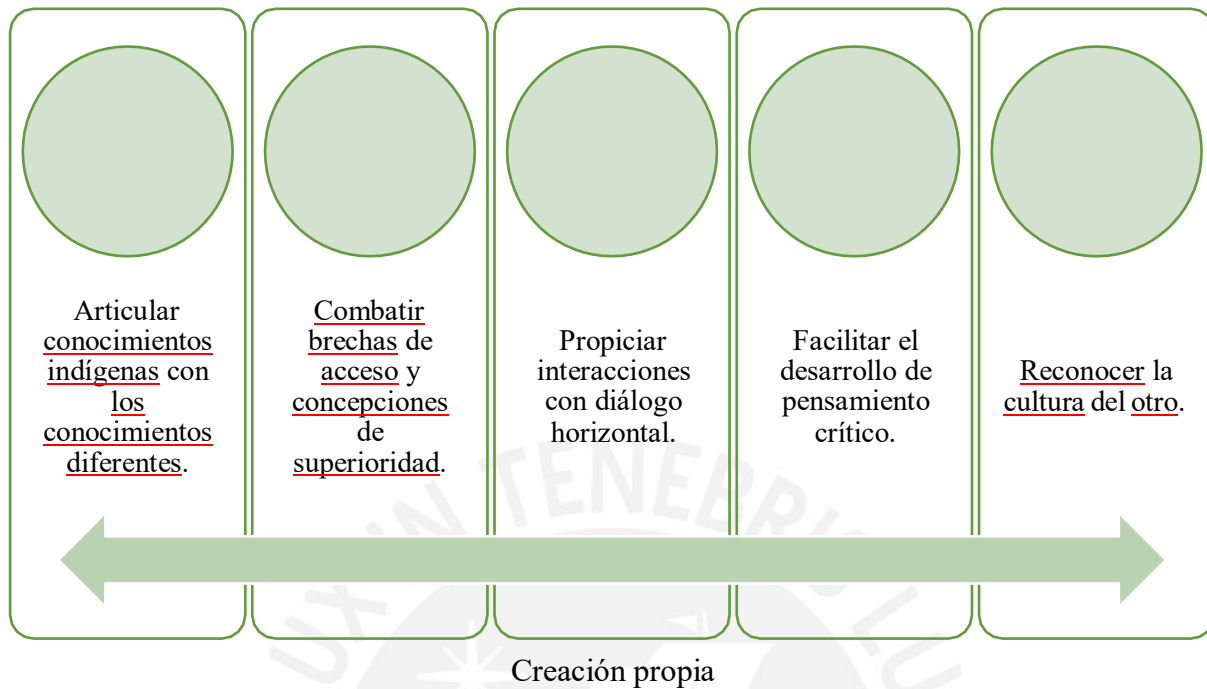
La comprensión de cada una de estas perspectivas nos permitirá identificar qué tipo de actitud intercultural desarrollan e impulsan los actores educativos, considerando en este estudio que el deseado es la intercultural crítica.

**2.2.3.2. Interculturalidad aplicada a la educación**

Asumiendo la tercera perspectiva, la interculturalidad crítica, como la más idónea para la formación de seres interculturales críticos, la educación debe construir articulación entre los conocimientos de los pueblos indígenas y el conocimiento diferente; combatir las asimetrías, como las dificultades de acceso a la escuela que presentan las poblaciones indígenas y desterrar la valoración del por qué existe un grupo cultural mayoritario que se considera superior culturalmente a los demás; propiciar interacciones que unen y definen a los individuos y a los grupos, enfatizando el diálogo horizontal que surge entre éstos; facilitar que los estudiantes desarrollen capacidades de pensamiento crítico para comprender, vivir y explicar su cultura, desde su propio marco de referencia; reconocer la cultura de los otros, otorgar significados, comparar y respetar ambos saberes (Arias Ortega 2016).

Figura 14

*Objetivos de la educación intercultural crítica*



**2.2.3.3. Educación Intercultural Bilingüe en el Perú**

Los antecedentes de la Educación Intercultural Bilingüe en el Perú tienen sus orígenes en las décadas de los setenta con el concepto de diversificación, es en los últimos veinte años ha cobrado especial atención de la gran diversidad cultural y lingüística del país (Trapnell 2008).

Esta atención ha desembocado en una política pública con metas, presupuestos y medidas concretas que se traducen en el Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe 2016 – 2021 destinada a los pueblos originarios.

Política educativa que se orienta a formar niños, niñas, adolescentes, jóvenes, personas adultas y personas adultas mayores de pueblos originarios para el ejercicio de la ciudadanía como personas protagónicas que participan en la construcción de sociedad democrática y plural. Para cumplir este propósito, se plantea una educación basada en su herencia cultural que dialoga con conocimientos de otras tradiciones culturales y de las ciencias, y que considera la enseñanza de y en lengua originaria y de y en el castellano. La Educación Intercultural Bilingüe forma a las y los estudiantes para poder

desenvolverse tanto en su medio social y natural como en otros escenarios socioculturales y lingüísticos (PLANEIB 2016).

Como se observa, la EIB persigue la formación de ciudadanos que dialoguen con los conocimientos diferentes y construyan la sociedad, sin embargo, se observa también que esta se segmenta a un sector de la población, pueblos originarios, siendo que la interculturalidad debería desarrollarse como pensamiento crítico en todos los ciudadanos, tanto con las culturas internas como externas del país.

#### **2.2.4. Brecha digital**

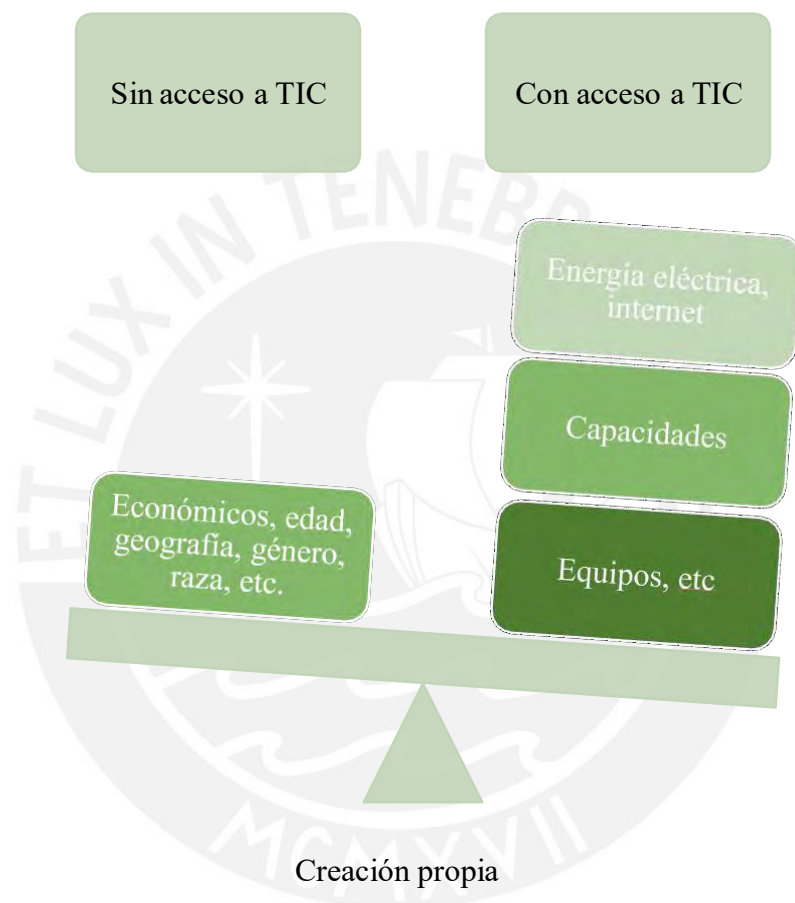
Las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en la educación son herramientas que favorecen la comunicación entre los sujetos educativos, “ya que rompen las barreras de espacio y tiempo, permiten acceder a materiales educativos de alta calidad, propician el aprendizaje flexible y universal, facilitan y deslocalizan el acceso a la información y posibilita el acceso independientemente a las condiciones económicas” (Almenara, y Ruiz-Palmero 2018)

Sin embargo, no todos los sujetos educativos tienen ni pueden acceder a las TIC de manera oportuna, a esta situación de disparidad se conoce como brecha digital, que la Defensoría del Pueblo (2021) la define como “La brecha digital es la desigualdad entre individuos, hogares, negocios y áreas geográficas que tienen acceso a las TIC y quienes carecen de dicho acceso”.

En el Perú, la pandemia de COVID-19 ha evidenciado la enorme brecha digital en todas las áreas esenciales de la vida como la salud, educación, trabajo, etc. Entre la población más afectada se encuentran las poblaciones nativas y no solo por el acceso a las herramientas tecnológicas sino también por otros motivos como los señalados por Almenara y col. (2018) “la desigualdad de posibilidades que existen para acceder a la información, al conocimiento y

la educación mediante las TIC, se debe a motivos económicos, de edad, de género, raza, ubicación geográfica, u otros motivos”.

Figura 15  
*Desigualdad en el acceso a la TIC*



En este sentido, el presente análisis indaga sobre las condiciones de acceso a las TIC, bajo las variables de disponibilidad de herramientas digitales para el acceso a la estrategia y las competencias digitales necesarias para su uso en los sujetos de derecho, los estudiantes, y los actores educativos.



## Capítulo III: Diseño y metodología de la investigación

### 3.1. Estrategia metodológica

La estrategia metodológica empleada en esta investigación corresponde al método cualitativo, ya que se “intenta profundizar en el problema de conocimiento, examinando sus diversas dimensiones, así como sus causas desde una perspectiva que busca aproximarse a la comprensión de los significados que los sujetos dan a una situación social” (Tovar 2020).

Las razones para la elección de la Institución Educativa N°64933 de la comunidad de Shenontiari como muestra significativa, se debe a que esta se corresponde con una comunidad tipo estándar de la zona geográfica y porque la información obtenida de esta comunidad fue más completa y ha permitido un análisis más exhaustivo. Cabe precisar que en un primer planteamiento se seleccionaron tres comunidades; sin embargo, por las limitaciones en los datos obtenidos en el trabajo de campo, se descartaron dos de ellas y se focalizó la investigación en solo una, situación que no le ha restado significancia al estudio.

Se empleó el método no probabilístico: *por juicio o conveniencia*, principalmente por la experiencia de los sujetos en la implementación de la estrategia “Aprendo en Casa” y por la facilidad para comunicarse por vía telefónica o plataforma virtual; y *bola de nieve*, los primeros entrevistados han ido refiriendo a otros sujetos de la comunidad indígena o de la comunidad educativa, en el caso de los docentes, con experiencias y condiciones de comunicación similares.

Los elementos de la muestra se constituyen por los actores involucrados en el quehacer educativo de la zona, es decir, aquellos que tienen un grado de responsabilidad e injerencia en la puesta en marcha del servicio educativo.

El número de elementos de la muestra se compone de:

- 04 directivos de la UGEL de Atalaya que son los responsables de planificar e impulsar las medidas más oportunas para la comunidad educativa del distrito.

- 01 autoridad local, alcalde, que es la máxima autoridad de la provincia sobre el que recae la administración de los bienes públicos para satisfacer las necesidades de la población. Aunque no es un actor principal en sector educativo, tiene injerencia sobre las políticas públicas educativas locales.
- 07 docentes (03 de la institución educativa de Shenontiari y 05 de otras instituciones educativas de EIB) como actores principales y facilitadores en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Tienen la doble responsabilidad, de su propia formación profesional y la de propiciar logros significativos en el aprendizaje de los estudiantes.
- 03 padres y madres de familia, su opinión e involucramiento en las actividades educativas para acompañar y animar los logros de aprendizaje de sus hijos, es fundamental.
- 02 dirigentes indígenas, como representantes de sus comunidades, son conocedores de sus realidades e intereses, así como de tomar decisiones para el bien colectivo.

### 3.2. Variables de la investigación

Las variables identificadas fueron:

- *Enfoque de las acciones administrativas en la implementación de la estrategia educativa.* Referido al tipo de enfoque subyacente en las herramientas, prácticas y comportamientos de los directivos de la UGEL de Atalaya al brindar el servicio educativo EIB a través de la estrategia “Aprendo en Casa”.
- *Grado de cogestión interinstitucional.* Se refiere al grado de participación y responsabilidad compartida de los actores educativos del distrito en la implementación de la estrategia “Aprendo en Casa”.
- *Percepción de interculturalidad en los directivos y docentes para impulsar la EIB.* Se refiere a la noción del enfoque intercultural en las acciones de los directivos y

docentes al poner en marcha el servicio educativo mediante la estrategia “Aprendo en Casa”.

- *Disponibilidad de medios de difusión.* Se refiere a la existencia de los canales de difusión de la estrategia “Aprendo en Casa”, así como en la cobertura y calidad de las emisiones.
- *Adaptación de las experiencias de aprendizaje.* Se refiere a la cohesión entre las experiencias de aprendizaje emitidas por la estrategia y las necesidades de los estudiantes, así como el uso de su lengua materna.
- *Acceso a los recursos materiales y económicos para el acceso a la estrategia.* Se refiere a la existencia de recursos materiales como computadoras, internet, receptores de radio, altavoces, etc. y de los económicos como condiciones necesarias en los estudiantes para acceder a la estrategia. Asimismo, indaga sobre la suficiencia y calidad de los recursos.
- *Uso de las experiencias de aprendizaje.* Se refiere al empleo de las emisiones radiales por los docentes y estudiantes en el proceso de aprendizaje.
- *Personal docente capacitado en EIB y las TIC:* se refiere a la formación docente para el desarrollo de actividades pedagógicas en contextos interculturales y a sus competencias digitales en el manejo de las TIC.
- *Opinión de los padres y madres de familia, docentes y dirigentes indígenas sobre la estrategia Aprendo en Casa.* Alude a la percepción de los beneficiarios y docentes sobre la estrategia. Indaga en el grado de satisfacción de los beneficiarios, en sus expectativas y recomendaciones.

### **3.3. Técnicas de recolección de la información**

Las técnicas empleadas en la recolección de la información fueron: i) Entrevistas semiestructuradas: 4 con directivos de la UGEL, 3 con docentes, 3 con padres de familia, 2 con

dirigentes indígenas y 1 con la autoridad local; ii) Grupo focal, 1 con docentes de otras instituciones educativas; iii) 01 Revisión de recursos digitales, tales como redes sociales, páginas web y otras plataformas digitales de la UGEL de Atalaya, Dirección Regional de Ucayali (DREU) y Minedu.

### **3.4. Trabajo de campo**

El levantamiento de la información se realizó de manera remota desde España, durante las restricciones sanitarias por COVID-19, situación que presentó una serie de limitaciones, que se precisan en la descripción de cada una de las técnicas aplicadas.

- Entrevistas semiestructuradas. Estas se realizaron mayoritariamente a través de llamadas telefónicas a través de la aplicación WhatsApp, cuando el docente, padre de familia o directivo pudo acceder a internet, para lo cual anticipadamente se le envió una invitación y consentimiento informado. Las limitaciones encontradas fueron: el canal de la comunicación en términos lingüísticos tenía muchísimo ruido por la débil conectividad de los informantes, los cortes frecuentes de las llamadas condujeron a la pérdida de ilación de los discursos, el contexto de los informantes producía distracción constante que les hacía perder la concentración en el diálogo, además la carencia de la comunicación no verbal no permitió la transmisión de emociones y sentimientos que propiciarán una entrevista más profunda.
- Grupo focal. Se realizó con docentes a través de la plataforma Zoom, previa invitación y autorización de confidencialidad. La participación fue muy positiva, aun cuando para algunos era la primera vez que participaban en un grupo focal virtual. Las limitaciones que se suscitaron fueron igualmente de conectividad, por un lado, ya que al ser tan débil el internet, los participantes no pudieron abrir sus cámaras y así generar interacción, por otro lado, no se logró generar un debate porque había una cierta timidez.

- Revisión de recursos digitales. Se buscó información relativa a la implementación de la estrategia en las publicaciones hechas por la UGEL de Atalaya, DREU y Minedu en sus respectivas redes sociales, páginas web y otras plataformas digitales.

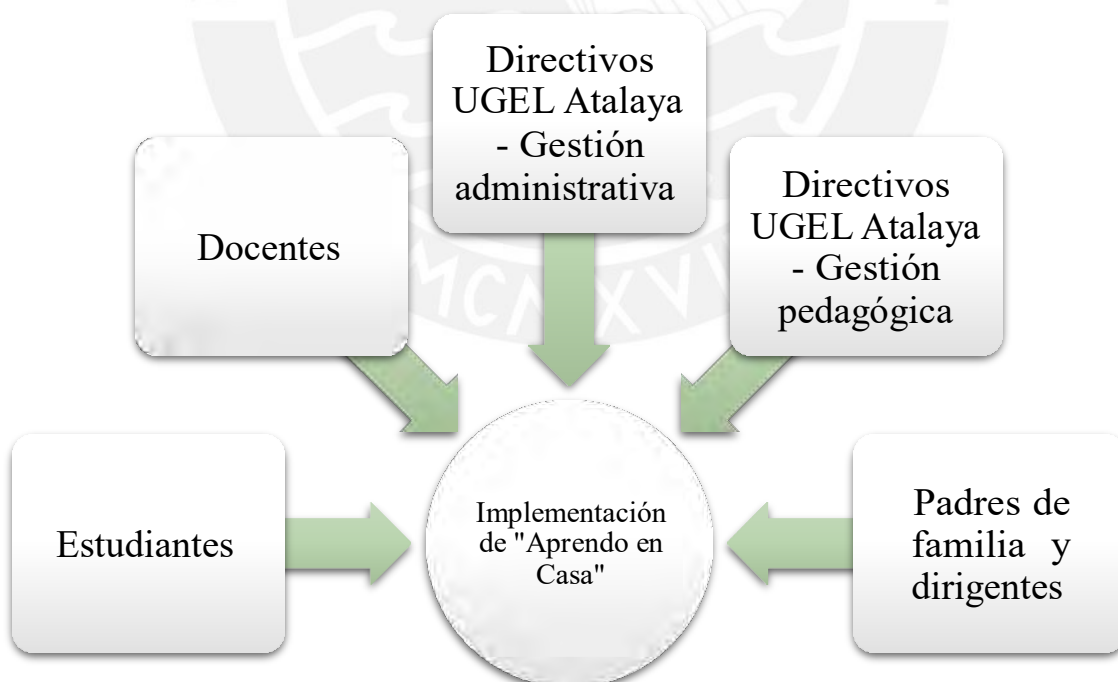
En este apartado es necesario señalar que en el mismo trabajo de campo se ha experimentado la brecha digital existente en el país, teniéndose que replantear los instrumentos de recolección a utilizar como, por ejemplo, un cuestionario destinado a la población infantil que no pudo aplicarse por la dificultad de contactar con niños y niñas en sus comunidades.

### 3.5. Análisis de la información

La información recogida se ha organizado de acuerdo con el rol que cumplen cada uno de los actores educativos y su implicancia en la implementación de la estrategia “Aprendo en Casa”.

Figura 16

*Organización de la información según los agentes implicados y sus funciones*



Elaboración propia

## Capítulo IV: Resultados

Este capítulo se estructura en cinco puntos y busca responder a la pregunta de investigación: ¿Cuáles son los desafíos y oportunidades de la política de educación intercultural bilingüe, a la luz de la implementación de la estrategia “Aprendo en Casa”, en la institución educativa 64933 – Shenontiari del distrito de Raimondi, provincia de Atalaya, Ucayali, durante el año escolar 2020 y el primer semestre del 2021?

El primer punto se refiere a la adopción de la estrategia Aprendo en Casa por los directivos de la UGEL de Atalaya, donde se da cuenta de las acciones, cómo estas responden al componente de disponibilidad y analiza el enfoque de gestión educativa que orientó la toma de decisiones. El segundo punto, expone la adaptación de la experiencia de aprendizaje propuestas en la estrategia educativa, analiza el enfoque intercultural que subyace a las actividades y el componente de aceptabilidad en los contenidos propuestos. El tercer punto, muestra la acogida de la estrategia educativa por parte de los docentes de la IE de Shenontiari, examina el componente de accesibilidad a la estrategia, la disponibilidad material y económica, además de la idoneidad docente por su formación pedagógica y competencias en el uso de las TIC. El cuarto punto, aborda el acceso de los estudiantes de la IE de Shenontiari, desde las voces de sus padres y profesores, indaga en las condiciones de accesibilidad material y económica a la estrategia y el logro de aprendizajes. Finalmente, el quinto punto, presenta la percepción de los padres y madres de familia y dirigentes de las comunidades sobre la estrategia, analiza el componente adaptabilidad de la estrategia a las necesidades de los estudiantes.

#### 4.1. Adopción de la estrategia Aprendo en Casa por los directivos de la UGEL de Atalaya

En este apartado se responde a la primera pregunta de investigación: ¿Qué acciones tomaron los directivos de la Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL) de Atalaya para implementar la estrategia Aprendo en Casa en las escuelas primarias de educación intercultural bilingüe del distrito de Raimondi en el marco de la emergencia sanitaria?

La primera acción inmediata fue adoptar la medida de emergencia nacional y la medida educativa bajo la Resolución Ministerial N°160-2020-MINEDU del 01 de abril 2020 para el territorio, como se detectó en los comunicados a través de las redes sociales de la UGEL de Atalaya (figura 17.A y B). Tres meses después de esta adopción, se produjeron los primeros contagios por la COVID-19 en el distrito y provincia, según fuentes de la Red de Salud de Atalaya (figura 18.A y B).

Figura 17

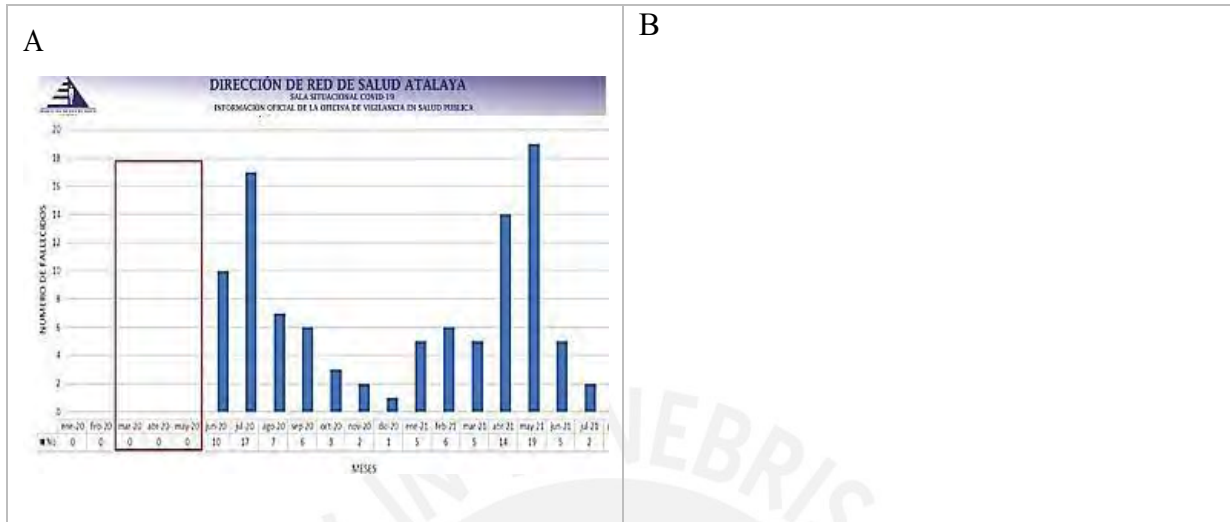
*Comunicados de la UGEL. A. Acatamiento de la medida nacional. B. Inicio de clases a través de Aprendo en Casa.*



Fuentes: Facebook de la UGEL de Atalaya.

Figura 18

Reportes de casos de COVID-19 de la Red de Salud Atalaya. A. Índices de contagios por meses durante el 2020. B. Casos confirmados en los pueblos originarios (Shenontiari 01).

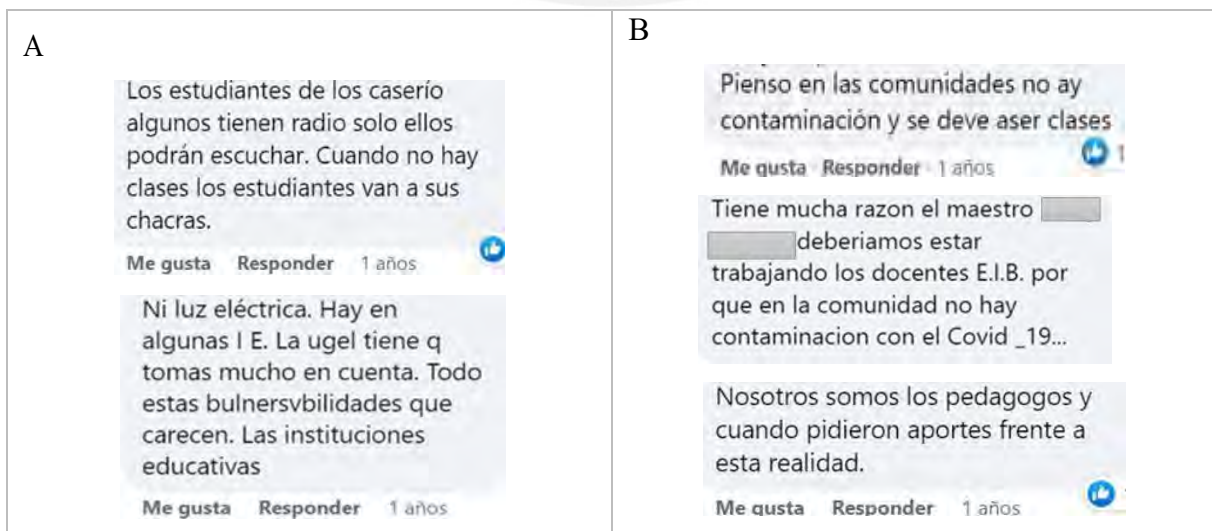


Fuentes: Oficina de Epidemiología y Salud Pública, Red de Salud N°03 de Atalaya.

Las reacciones de los docentes frente a los comunicados de adopción de la estrategia dieron luces de las escasas condiciones de materiales y de conectividad en las comunidades nativas (Figura 19. A), donde también ofrecieron sugerencias implícitas acordes al contexto, como el hecho ir a trabajar en las comunidades donde aún no se producía contagio, y además sugirieron ser considerados en las todas de decisiones (Figura 19. B).

Figura 19

Reacciones de los docentes a los comunicados de adopción de la estrategia. A. Condiciones de las IIEE. B. Sugerencias frente a la coyuntura



Fuentes: Facebook de la UGEL de Atalaya.



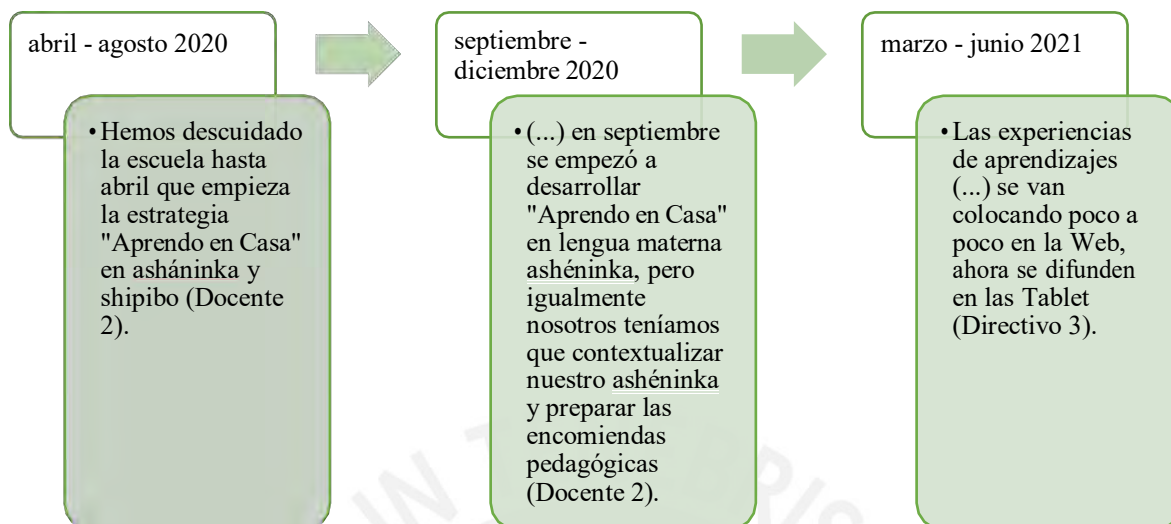
En esta primera acción, se identifica que los directivos educativos cumplieron con las normas establecidas en la medida nacional para la implementación de la estrategia “Aprendo en Casa”, pero desde un enfoque de gestión educativa clásica funcionalista (Sander 1996 citado en Ramírez-Cardona y Col. 2015). Debido al carácter normativo y jerárquico al asumir los directrices; a la omisión de un margen temporal de tres meses, entre la adopción de la estrategia y los primeros casos de COVID-19 en la zona, que ha inhibido la generación de condiciones más oportunas para la implementación del servicio educativo a distancia, situación que muestra la nula comunicación entre el sector salud y educativo; y a la escasa participación de los docentes y la sociedad en la toma de decisiones.

Las situaciones anteriormente descritas se contraponen con los componentes de la estrategia que señalan “los actores que participan en la gestión de Aprendo en Casa tienen roles y funciones específicas que deben ejercer articulada y complementariamente para que el servicio llegue en forma oportuna, adecuada a la diversidad y considerando las características de cada ámbito territorial” (Andrade y Guerrero, 2021).

La segunda acción fue la difusión de las experiencias de aprendizajes (ver Capítulo I, 1.2.4. Estrategia educativa Aprendo en Casa) para la zona rural a través de las radios locales. Estas se realizaron en tres periodos: primer periodo, la difusión de las experiencias de aprendizajes producidas por el Minedu en las lenguas asháninka y shipibo, de abril a septiembre de 2020; segundo periodo, la adición de las experiencias de aprendizajes en ashéninka y yine producidas por la UGEL de Atalaya a las ya existentes, de agosto a diciembre de 2020; y el tercer periodo, la supresión de las emisiones en la radio debido a las nuevas directrices educativas, de marzo de 2021 hasta la fecha de las entrevistas (junio de 2021), según lo expresado por los informantes:

Figura 20

*Etapas de las emisiones radiofónicas según los informantes*



Elaboración propia

Para las dos primeras etapas, los directivos de la UGEL de Atalaya establecieron un horario concreto de difusión, determinados días de semana para un grado escolar, en horas de la tarde.

Figura 21

*Horario de difusión de la estrategia Aprendo en Casa*

NIVEL	GRADOS	DÍAS	HORARIO
PRIMARIA EIB	1º. y 2º.	Lunes	3:00 p. m. - 3:30 p. m.
	3º. y 4º.	Martes	3:30 p. m. - 4:00 p. m.
	5º. y 6º.	Miércoles	4:00 p. m. - 4:30 p. m.
		Jueves	
		Viernes	
INICIAL EIB		Lunes	4:30 p. m. - 4:45 p. m.
		Miércoles	
		Viernes	

Fuente: Facebook UGEL Atalaya. <https://www.facebook.com/ugel.atalaya.37>

La elección de la radio y el establecimiento de un horario de difusión han sido acertada, ya que, en las comunidades nativas, al menos, una de cada dos familias posee una radio o un

altavoz general por el que transmiten las noticias y comunicados. En ese sentido, se afirma que los directivos de la UGEL de Atalaya procuraron que las emisiones de las experiencias de aprendizaje de “Aprendo en Casa” para las comunidades nativas estén disponibles. Sin embargo, la mayoría de las emisoras radiales presentaron limitaciones de tipo logísticas y legales, tales como: la baja potencia para una amplia cobertura, el carente fluido eléctrico para el funcionamiento de los equipos y, además, la ausencia de licencia de funcionamiento; como señala el directivo de la UGEL de Atalaya:

Aprendo en Casa en zonas rurales es muy difícil, quizás hemos abarcado un 30% no más. (...) en esa zona (Oventeni) no hay corriente y era más dificultoso, habilitamos dos radios, aportando baterías, combustibles y paneles solares. Había radios con las cuales no se podía hacer ningún contrato porque no eran formales (Directivo 02).

A las dificultades presentadas por las radios, se sumó los escasos recursos económicos de la UGEL de Atalaya para asumir los costos de la implementación, situación que restringió su autonomía para las concesiones con las radios y el contrato de personal traductor, según lo señalado por los directivos de la UGEL de Atalaya:

Había un presupuesto muy pequeño que cubría los costos de difusión en la radio. En el caso del pago de los traductores, la especialista de EIB de la UGEL Atalaya se comprometía darles algún reconocimiento posterior (Directivo 1).

No contábamos con presupuesto, con lo que teníamos contratamos el servicio de la radio, pero al poco tiempo el Minedu empezó a pagar los contratos con las radios (Directivo 2).

Considerando que las condiciones de los canales de difusión de la estrategia presentaron insuficiencias, la cobertura radial y la calidad de las transmisiones no tuvieron un nivel óptimo, siendo estas características del componente disponibilidad, es un factor clave para el logro de la educación de calidad (Defensoría del Pueblo 2020).

A pesar de estas dificultades, se han observado buenas intenciones como la coordinación de diferentes instituciones públicas y la colaboración de la sociedad civil y el sector empresarial, como se lee en los siguientes testimonios:

En Tahuania, el alcalde gustosamente se ofreció a emitir los programas por la radio Municipal (Directivo 2).

Hemos colaborado con la UGEL para difundir Aprendo en Casa por la radio (Alcalde Provincial).

En Atalaya, la Radio Sensación cobraba menos (por el alquiler del espacio radial) como parte de su política social (Directivo 1).

En la zona de Oventeni, se hizo un convenio con la radio Israelita de Shihuawani para esa zona (Directivo 3).

Se gestionó ante empresas privadas la donación de radios, se consiguió 150 radios, para distribuir las en las zonas más alejadas (Directivo 2).

Las buenas intenciones, las alianzas y colaboraciones suscitadas no fueron frutos de una co-gestión planificada y articulada donde el grado de participación y responsabilidad son compartidos entre los diferentes actores sociales (Bobadilla 2005). Sin embargo, se observa que la coyuntura ha generado situaciones de gestión educativa con un enfoque humanista que postula un rol activo y protagónico de los diferentes actores educativos (Ramírez-Cardona y col. 2015).

Vistas las manifestaciones de colaboración y coordinación espontáneas se preguntó a los directivos educativos sobre el Proyecto Educativa Local (PEL)<sup>1</sup>, quienes señalaron que la

---

2. Proyecto Educativo Local. “Propuesta de gestión democrática y participativa que permite la planificación concertada del sistema educativo en el ámbito local. Define los objetivos de corto, mediano y largo plazo, así como el establecimiento de líneas educativas de inversión que orienten los recursos presupuestales y permitan la gestión de recursos privados en el desarrollo de la política educativa de la localidad, busca vincular esfuerzos para un cambio educativo dentro de una visión de desarrollo, que movilice los recursos y potenciales de la población y fortalezca las identidades del distrito dentro de un proceso de integración” (Normas legales elperuano, 2015)

gestión educativa se rige por el currículo nacional y que no existe un PEL como instrumento de gestión en la UGEL, según lo expresado:

Existe un proyecto educativo regional (PER) y luego el proyecto educativo Local (PEL) ahí se consideran las competencias que van a ayudar a que se focalice o se localice el aprendizaje o en un determinado sitio; sin embargo, al PER y PEL no se le toma mucha importancia, por la rectoría del currículo nacional (Directivo 1).

El Proyecto Educativo Local no había en la UGEL, recién lo estamos gestionando. Ente mes vamos a hacer el análisis y vamos a adecuarlo al 2023 (Directivo 2).

En el testimonio del directivo 1 se aprecia el desconocimiento del propósito del PEL, confundiéndolo con el currículo nacional, siendo el primero una herramienta de gestión administrativa y el segundo un instrumento de gestión pedagógica; además en el segundo testimonio, directivo 2, se evidencia la ausencia del instrumento en la gestión educativa.

Esta situación contribuye a seguir caracterizando la gestión como clásica, pero permite visibilizar en las acciones de cooperación espontánea, los otros enfoques que contribuirían a mejora la gerencia de la educación como bien público en el distrito y provincia, tales como: “la gestión educativa con enfoque estratégico, centrada en el trabajo cooperativo, la autonomía en la gestión local, reconocimiento de diversos grupos de interés; y la gestión educativa con enfoque humano que socializa y sensibiliza lo abstracto de la planeación a corto, mediano y largo plazo a través de procesos dinámicos, abiertos y perfectibles” (Ortega 2008; Martínez, 2013; citado en Ramírez-Cardona y col. 2015).

#### **4.2. Adaptación curricular de la estrategia educativa Aprendo en Casa**

Responder a la segunda pregunta de investigación es el objeto de este apartado: ¿Cómo la estrategia “Aprendo en Casa” responde a las necesidades educativas de las comunidades nativas del distrito de Raimondi?

Para contestar esta pregunta, ha sido preciso la revisión de “las orientaciones para realizar adaptaciones curriculares de las experiencias de aprendizaje, en el marco de la

implementación de la estrategia Aprendo en Casa” (Minedu 2021), donde se encontró tres tipos: adaptación curricular, referida a la competencias a desarrollar por los estudiantes; adaptación pedagógica, referida a la metodologías y materiales didácticos que faciliten el aprendizaje; y adaptación de acceso, referido a las condiciones de programas educativos, recursos materiales y canales de comunicación (Minedu 2021).

Figura 22

*Tipos de adaptación de las experiencias de aprendizaje*



Elaboración propia

De acuerdo con la información obtenida, los directivos de la UGEL de Atalaya hicieron esfuerzos para realizar adaptaciones de tipo curricular como la priorización de las áreas curriculares y de acceso como la traducción de las experiencias de aprendizaje a las lenguas nativas con más hablantes de la zona:

Nosotros hemos estado extrayendo de la estrategia Aprendo en Casa, las experiencias de aprendizajes, teniéndolas como base diseñamos el planificador semanal, priorizando las áreas curriculares (Directivo 4).

Las experiencias de aprendizaje en la plataforma están en asháninka, shipibo, awajun, quechua. En nuestra provincia, habitan asháninka, shipibo, nahua, yaminahua, pero en su mayoría ashéninka y yine; por eso, desde la UGEL formamos equipos para adecuar en el segundo semestre del 2020 (Directivo 2)

El año pasado me tocó hacer los audios de educación primaria e inicial. Las experiencias de aprendizajes de la estrategia vienen en lengua asháninka, shipibo, shawi, shayawita se debían contextualizar. Nosotros las adecuábamos y grabábamos para que lleguen a las escuelas. Hemos hecho audios en lengua yine, y ashéninka (Directivo 4).

Este meritorio esfuerzo de adaptación presentó inconvenientes, tales como: la falta de especialistas de cada pueblo originario en la UGEL de Atalaya, el insuficiente presupuesto económico para contratar al personal que adecuara la estrategia. Situaciones que ocasionaron la demora de las emisiones en las lenguas con más presencia en el distrito, el ashéninka y yine, después de medio año de haber puesto en marcha la estrategia; tal y como lo expresaron los informantes:

En nahua, yaminahua y matsiguenga ya no se pudo hacer porque se necesita un traductor y un relator (Directivo 1).

Se ha contratado algunos docentes para hacer los guiones contextualizados a la realidad, cuando ya se contaba con presupuesto (Directivo 4).

La estrategia tiene asháninka, shipibo, para la zona del Gran Pajonal se ha traducido al ashéninka, pero ya en setiembre, octubre (Directivo 3)

En las declaraciones de los directivos de la UGEL de Atalaya, también se identificó una débil noción del enfoque intercultural, ya que, al referirse a la adaptación, frecuentemente se habló de la traducción de los contenidos a las lenguas originarios y a las expresiones costumbristas de los pueblos, que según Tubino (2005) “se corresponde a una interculturalidad relaciona y funcional que reconoce la diversidad y diferencias culturales, pero no toca las causas de la asimetría y desigualdades sociales y culturales”.

Las sesiones propuestas por el MINEDU se han tratado de adecuar a los contextos de las comunidades desde el Área de Gestión Pedagógica (AGP) con la especialista de EIB. Hemos traducido las fichas a las lenguas mayoritarias como son el yine y el ashéninka (Directivo 2).

Había sesiones que consideraban la parte intercultural, tomaban algunas costumbres de la sierra "la pachamama" en consideración a la tierra porque ésta cuida de nosotros. Siempre se va a promover la interculturalidad, no solo en la estrategia sino en la EIB por la naturaleza de nuestro país. Desde la UGEL se ha promovido que los docentes difundan la Estrategia ingresando a la plataforma, descargando los fichas, adapten las sesiones ya hechas, es decir, contextualizarlas "Si usaba charqui, aquí decir cecina; papa la huancaína, pango" (Directivo 1).

Esta débil concepción de interculturalidad menoscaba la oportunidad que tienen los estudiantes para reflexionar, analizar, evaluar y proponer soluciones a los problemas que aquejan a su familia, comunidad, distrito, país y etc.; por eso, se considera importante clarificar la noción de interculturalidad de los directores y afianzar el enfoque intercultural crítico, que busca la reflexión de los problemas estructurales, de pensamiento colonial, racial, en mira de un proyecto común desde la diversidad (Tubino 2005). Bajo esta perspectiva, en términos de contenidos curriculares, se postula que la educación debe “construir una articulación de saberes entre los conocimientos de los pueblos indígenas y los conocimientos diferentes, explicar por qué un grupo cultural mayoritario se considera superior culturalmente” (Arias-Ortega, 2016), como se lee en el marco conceptual de este estudio.

A pesar de las limitaciones, la UGEL de Atalaya adoptó iniciativas pedagógicas que favorecieron la educación a distancia, como la promoción de las “Encomiendas pedagógicas”, una buena práctica acorde con el principio de flexibilidad e innovación de la estrategia que busca “la creación y experimentación de nuevas metodología y prácticas de enseñanza que garanticen la calidad de los resultados de aprendizajes” (Andrade y Guerrero 2021) (ver Capítulo I, 1.2.4. Estrategia educativa Aprendo en Casa), tal y como mencionó el directivo 1:



La encomienda consistía en que cada docente escuchaba aprendo en casa y en base a eso planificaba su sesión, luego entregaba a cada padre de familia las tareas para que sus hijos trabajen en sus casas una vez a la semana o cada 15 días, luego las recogían y de acuerdo con eso veían cómo estaban avanzando sus estudiantes (Directivo 1).

#### **4.3. Acogida y aplicación de la estrategia educativa Aprendo en Casa por los docentes**

Las repuestas a la tercera pregunta de esta investigación son los contenidos de este apartado: ¿Cómo los docentes de la institución educativa N°64933 de Shenontiari han asumido y aplicado la estrategia Aprendo en Casa en el periodo escolar 2020 y primer semestre del 2021?

Los docentes de la IE de Shenontiari acogieron las emisiones como referencia para el diseño de sus sesiones de aprendizaje y pusieron en práctica la “Encomienda Pedagógica”, como señalaron en sus testimonios:

Les decía (a los padres de familia): no se preocupen nosotros como maestros le sintetizamos todo lo que dan y lo vamos a contextualizar en nuestra lengua originaria y eso es lo que hacíamos, adecuábamos de acuerdo con nuestro calendario comunal (Docente 1).

Los contenidos empleados en la estrategia Aprendo en Casa se descargaban (...). Los temas se enfocaban al cuidado del medio ambiente y de la enfermedad del COVID- 19, pero vienen muy generales, nosotros teníamos que adaptar a la realidad (Docente 3).

Nos hemos puesto de acuerdo (con los padres) para poder hacer un trabajo estratégico, llevando la separata a las casas para que los niños puedan desarrollar sus ejercicios, cuando no llega la señal o cuando llega, pero no cuentan con radios (Docente 1).

Estos mismos docentes aportaron información relevante sobre los inconvenientes encontrados en la aplicación de la estrategia, tales como: los insuficientes recursos económicos para adquirir los dispositivos, las pocas competencias digitales para acceder a las plataformas virtuales, la débil competencias para contextualizar los contenidos de la estrategia, la angustia

que produce la coyuntura sociosanitaria y el insuficiente tiempo para las visitas domiciliarias a sus estudiantes, según señalaron implícita o explícitamente en sus testimonios:

Para los maestros ha sido un reto toda esta nueva realidad. Muchos docentes que no hemos tenidos una laptop o Smartphone, tuvimos problemas para ingresar a la plataforma, pero con la necesidad empezamos a interesarnos y a aprender. Yo me he agenciado de computadora, hay muchas cosas en las que padezco, pero aprendo preguntando, es importante la autoformación (Docente 1).

La secuencialización de la situación significativa no coincidía (...), tiene un diagnóstico diferente, por ejemplo. Hablaba de sembrío cuando no se sembraba, de tejido cuando no es el tiempo de hilar. Tuve que adaptar esos contenidos a nuestro contexto, pero es una poco complicado (Docente 3).

Para los docentes ha sido un golpe muy duro porque no estábamos preparados para esta situación (Docente 2).

(...) hemos hecho todo lo posible para llegar a cada casa, esto nos llevó un arduo trabajo, más que estar en aula, porque salíamos a las 10 de la mañana y regresábamos a las 7 de la noche, por cada familia pasábamos una o dos horas (Docente 1).

Las dificultades expresadas por los docentes de la IE de Shenontiarí fueron corroboradas y complementadas con las declaraciones de otros docentes y directivos de la UGEL. En primer lugar, coincidieron que los docentes presentan dificultades económicas para adquirir los dispositivos y que sus conocimientos para ponerlos en funcionamiento son pocos, debido a las desigualdades en el acceso a las TIC por motivos económicos, etarios y ubicación geográfica (Cabero y Col., 2017). Además, indicaron la presencia de las TIC en las nuevas generaciones de las poblaciones originarias por lo que sugirieron crear condiciones para una adecuada implementación de las nuevas tecnologías en las escuelas; según lo expresado en las entrevistas y grupo focal:

Hay personas en edad avanzada a quienes les es complicado las TIC, hay docentes que no tienen celular Smartphone. Cuando les dices: haz tu sesión y lo socializamos por vía

zoom, contestan: "Yo hago mi sesión en mi cuaderno", "Profesor, yo no tengo computadora" no se adaptan (Directivo 1).

Muchos (docentes) no saben manejar una computadora, una laptop, muchos vienen de las comunidades. El nivel que se requiere no es el adecuado (Directivo 2).

En las I.E. los materiales didácticos se encuentran almacenados, para que no se malogren, porque no saben cómo usarlos; y ahora, encima, en el 2021 están entregando Tablet con contenidos del 2020. Así, ¡cómo van a orientar a sus niños! (Directivo 3).

Hay que ver las cosas positivas, esto nos iba a suceder si o si, solo que la pandemia nos ha adelantado, como docente yo pienso que debemos prepararnos teniendo en cuenta el aspecto de las nuevas tecnologías que contribuyan al desarrollo de los aprendizajes, teniendo en cuentas las herramientas tecnológicas (Grupo Focal Participante 1).

Hay alumnos a los que llamamos nativos digitales, los niños indígenas ya conviven con la tecnología. Lo que nos falta a los docentes es desarrollar nuestras competencias digitales, sin olvidar nuestra identidad cultural (Grupo Focal Participante 2).

Aquí en mi institución educativa he visto que la implementación de los dispositivos móviles no es implementar por implementar. El estado a veces tiene la intención de implementar, pero cuando llega, los profesores lo tienen ahí guardado, no quieren entregar a los niños porque no quieren que se malogre (Grupo Focal Participante 3).

Estas limitaciones indican que los docentes se encuentran frente a un gran reto de brecha digital, no solo de acceso a los equipos, sino también de competencias digitales para hacerlas funcionar como herramienta favorezcan a la comunicación con sus alumnos, acceder a materiales educativos y otros beneficios (Cabero y Ruiz-Palmero 2017).

En segundo lugar, se identificó que la dificultad en la contextualización de los contenidos se repitió en las experiencias de los otros docentes, también detectada en el discurso de interculturalidad relacional y funcional de los directivos. Esta concepción, visto desde el enfoque intercultural crítico, no propicia que los estudiantes desarrollen capacidades de pensamiento crítico, para comprender, vivir y explicar su cultura, desde su propio marco de

referencia y reconocer la cultura de los otros, otorgar significados, comparar y respetar ambos saberes (Arias-Ortega 2016); con lo cual se observa que no se cumple con el componente de aceptabilidad, es decir, “el fondo de la educación, que comprende a los programas de enseñanza y responde a la pregunta qué se enseña, no es de calidad” (Defensoría del Pueblo 2020), tal y como se señaló en la entrevista:

Nosotros contextualizamos los contenidos a la realidad de los niños, es decir, algunos temas los cambiamos, algunas cosas cambiamos, pero no todo. Por ejemplo: La actividad de la cerámica, como experiencia de aprendizaje, casi no la conocen. Aquí en la selva, la pasamos por artesanía, la he cambiado por el tejido de dónde viene, cuáles son, de qué planta, cómo se hacen los hilos, las vestimentas... (Docente 6).

Una de las posibles causas que dan origen a esta dificultad podría ser el alto índice de contratación docente sin una formación pedagógica, teniendo en cuenta los componentes de la educación de calidad de la Defensoría del Pueblo (2020), la UGEL de Atalaya no cuenta con la disponibilidad de personal docentes idóneo para la tarea educativa; tal y como ratificó el directivo 2 de la UGEL Atalaya:

Nosotros contratamos hasta con secundaria completa porque el perfil que pedimos no hay. Tenemos hasta 600 plazas donde contratamos personal con títulos técnicos, estudios incompletos, hasta en inicial y primaria, consideramos con quinto de secundaria. La norma lo permite. La mayoría son bilingües, pero no enseñan en su lengua. Necesitaríamos un compromiso para enseñar en castellano y la lengua nativa, propiciar un trabajo entre lo cultural indígena y el castellano. El problema es de metodología. Él puede saber hablar su lengua, pero no sabe. Lo ideal sería que a cada IE EIB vaya un docente titulado de su lengua para que realice las actividades de enseñanza en su lengua y conservar el idioma nativo. Y se cumpla con el derecho del niño a recibir una educación en su propia lengua (Directivo 02).

Sin embargo, en el grupo focal algunos docentes mostraron una adecuada formación y un conocimiento acorde al propósito de la EIB, quienes concluyeron que esta se orienta a

disminuir las brechas de desigualdad existente entre sus culturas y los otros ciudadanos del país:

Tenemos que entender que el tratamiento de la EIB en las escuelas no solo es enseñar cosas de su cultura en la lengua. La EIB está dirigida a los estudiantes que dominan una lengua indígena, para reflexionar sobre cómo nos relacionamos con otras personas para reducir la brecha de desigualdad mediante el acceso a la educación (Grupo Focal Participante 2).

Y, en tercer lugar, con respecto a la coyuntura sociosanitaria, los otros docentes informaron de conductas inapropiadas como la falta de compromiso y responsabilidad en algunos de sus colegas, situación que agudizó que el carente servicio educativo, en varias comunidades nativas, no se brinde:

El maestro que está contratado ahí, que ha sido acompañante de PELA, RIR, y otro programa, el maestro no está en su institución, no está repartiendo separata, no hay conciencia de maestro, no se preocupa de qué van a aprender sus alumnos. Yo llamo a los maestros que lo hagan de buena voluntad, de vocación (Docente 4).

Hay muchos casos de docentes que no realizan la sesión de aprendizaje porque están lejos y piensan que no van a llegar a acompañarlo. Hay que empezar valorando nuestra carrera, quienes somos, que le vamos a brindar a nuestra patria, nuestro pueblo, niños. Necesitamos ser más ejemplares. Se necesita una formación más íntegra (Docente 07).

Esta falta de compromiso por parte de algunos docentes, sumado a la carente formación pedagógica y al limitado número de especialistas EIB en la UGEL de Atalaya para monitorear la estrategia, evidencia el grave problema de insuficiente disponibilidad de recursos humanos idóneos para implementar la estrategia “Aprendo en Casa” que exige de docentes altamente competentes y motivados con la educación intercultural bilingüe.

La UGEL no tiene el personal suficiente para implementar con fuerza el monitoreo, las escuelas EIB son el 70%, la especialista con la documentación solamente cubre sus horas. Se necesita más personas para que puedan atender por sectores y con cada una de sus lenguas (Directivo 3).

No tenemos reportes de la implementación y los esfuerzos hechos. Hay reportes de los directores sobre la cobertura de la Estrategia, pero en zonas rurales es muy difícil, muchos reportes no han sido veraces porque el docente a veces hace por cumplir. (Directivo 2)

#### **4.4. Acceso de los estudiantes de la institución educativa N°64933 de Shenontiari a la estrategia Aprendo en Casa**

En esta sección se da respuesta a la cuarta pregunta del estudio: ¿Cuáles son las condiciones de acceso de los estudiantes de la institución educativa N°64933 de Shenontiari al servicio educativo mediante la estrategia Aprendo en Casa en el periodo escolar 2020 y primer semestre del 2021?

Pese a no haber podido acceder a los testimonios de los niños y niñas de la institución educativa objeto de estudio, se considera relevante la información obtenida de los padres y docentes concerniente a las condiciones de acceso de los estudiantes a la estrategia Aprendo en Casa. Estos expresaron que los alumnos y alumnas contaron con limitado acceso a recursos materiales, tales como: carencia de radios receptores y material escolar; sin embargo, los padres y docentes hicieron esfuerzos por suplir estas necesidades:

El año pasado yo no tenía radio. Mis hijos iban a escuchar donde mi papá que estaba cerca de mi casa. Los niños escuchaban a las tres de la tarde la radio y hacían su tarea. Ahora yo he comprado mi radito (Padre de familia 1).

Yo tengo que salir de las comunidades para traer los útiles, sembramos arroz, ajonjolí, cacao es lo nos sustenta para comprar los útiles escolares (Docente 2).

Gracias al esfuerzo de los padres los niños han podido tener sus cuadernos, lapiceros, lápiz, pero nosotros siempre les hemos llevado separatas con tareas (Docente 1).

Además, por las condiciones de las viviendas, como se describen en el apartado 1.1.2. Características sociodemográficas de la comunidad, se observa que los niños y las niñas no disponían de espacios y mobiliario, como mesas y sillas, en sus hogares para realizar

adecuadamente sus actividades formativas. Por lo tanto, las condiciones que presentaron los estudiantes no cumplen con el componente de accesibilidad material (Defensoría del Pueblo 2020) y no garantiza un ambiente cualitativo que posibilite logros de aprendizajes significativos.

Aparte de las limitaciones de los recursos materiales, los docentes manifestaron que los niños encontraron otras dificultades a la hora de sintonizar las emisiones radiales, como: el inadecuado horario de las transmisiones (ver figura 21. Horario de difusión de la estrategia “Aprendo en Casa”), la rapidez de las transmisiones y la variedad lingüística; lo que representa una dificultad en el componente de disponibilidad del recurso pedagógico ofrecido y a la adaptabilidad del recurso a las necesidades concretas de los estudiantes (Defensoría del Pueblo, 2020); según lo expresado por los entrevistados:

Los medios o receptores son un problema porque no se cuenta, también el horario en el que pasa el señor Velázquez, ellos están en su chacra. Tendría que organizarse mejor, por ejemplo, primer grado solo el lunes van a pasar y los maestros incentivar a que los padres escuchen la programación desde la tres a 6 no escucha la gente. No tienen la radio (Docente 2).

Los padres me decían profesor yo escucho mi radio, no soy máquina para escribir rapidito, yo no sé leer, yo escribo poco. La radio habla, habla se pasa, ya no se puede hacer retroceder (Docente 3).

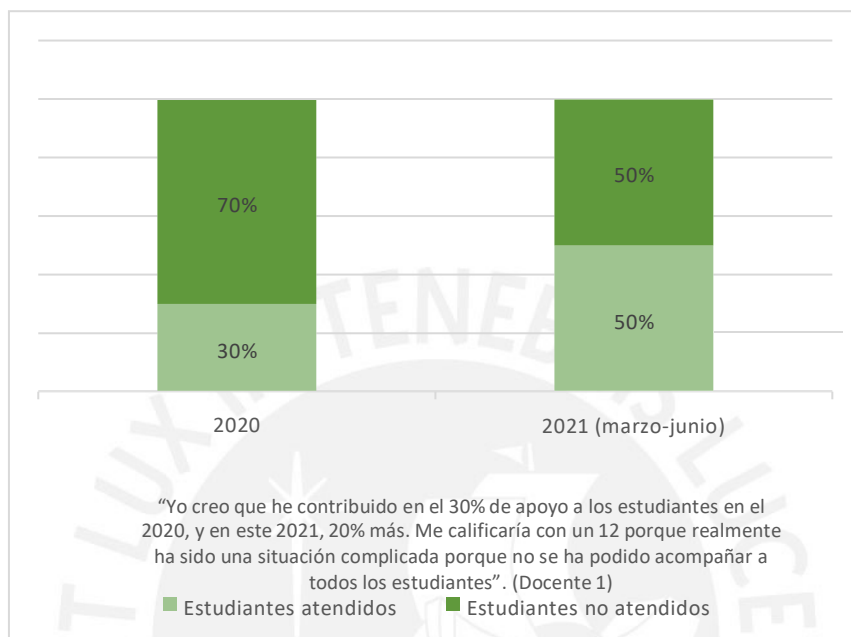
Algunos padres que tenían los medios nos decían: Profesor, las transmisiones que se emiten en la tarde en ashéninka es diferente. Si yo como padre de familia no le entiendo que serán mis hijos. Hay variantes de la lengua ashéninka: Gran Pajonal y del Ucayali, por ejemplo, cuando decimos ¿Dónde? Aquí en el Ucayali decimos “Tsica”, en el pajonal “cha”, en palcazu “Jempe” ahí si hablamos de variantes (Docente 1).

Al respecto de los de aprendizaje de los estudiantes, los docentes mencionaron que estos no han conseguido avances en las competencias relativas a las asignaturas del currículo nacional. Sin embargo, la estrategia, favorecía la evaluación formativa enfocada a identificar

en el proceso de aprendizaje de cada estudiante sus aciertos y errores con el fin de ayudarlos a avanzar antes de priorizar el resultado final.

Figura 23

*Atención de los estudiantes de Shenontiari, periodo 2020 y primer semestre 2021*



Elaboración propia

Por otro lado, los docentes acotaron que para ser parte del proyecto nacional “Cierre de brechas” y los niños y niñas tuvieran acceso a las Tablet, la IE tuvo que presentar mínimas condiciones de acceso a energía eléctrica. Situación lograron demostrar gracias a los paneles solares que disponían desde el 2016. Sin embargo, hasta la fecha de la entrevista (junio de 2021), los niños y niñas no habían recibido ningún dispositivo.

Para ser beneficiario de las Tablet se ha evaluado a la I.E. debíamos tener energía, menos mal la escuela cuenta con 8 paneles solares que conecta con dos baterías secas, con esto abastecemos con la energía para cargarlas (Docente 1).



#### **4.5. Percepciones de padres de familia y dirigentes indígenas sobre la estrategia Aprendo en Casa**

¿Cuáles son las percepciones de la comunidad educativa sobre la implementación de la EIB a través de la estrategia “Aprendo en Casa” en el periodo escolar 2020 y primer semestre del 2021?

Los padres de familias opinaron que la estrategia “Aprendo en Casa” no es la más adecuada para sus hijos, principalmente por la carente disponibilidad de recursos materiales para acceder a las emisiones radiales. Además, dieron a conocer sus dificultades para acompañar a sus hijos en el proceso de aprendizaje y expresaron sus deseos de que sus hijos vuelvan a la presencialidad.

Nosotros vemos que radial no es conforme, mis hijos algunos entienden, radial no es como las clases (Padre de familia 2).

Cuando llego de la chacra yo le digo a mis hijos, si tienen sus tareas tienen que hacer, lo que yo entiendo le ayudo. (Padre de familia 2).

Están aprendiendo más o menos (los niños), por la radio no comprendemos casi, ahora está mejor. No comprendemos cuando hablan muy rápido no es como una clase presencial. (Padre de familia 3).

Cabe mencionar, que el índice de analfabetismo en la comunidad es alto, de ahí que les haya sido difícil acompañar a sus hijos e hijas en sus aprendizajes, situación que no se cumple con el principio de articulación familiar en el que se sustenta la estrategia.

Por su parte, los dirigentes indígenas señalaron la poca pertinencia de la estrategia para las escuelas de sus comunidades a causa de la enfatizada insuficiencia de recursos materiales para el acceso a las emisiones radiales y la incapacidad de los padres para acompañar y comprometerse con el aprendizaje de sus hijos e hijas, siendo que ante la ausencia de la escuela optaron por llevar a sus hijos a sus chacras. También expresaron alternativas para implementar

mejor la estrategia en sus pueblos como la instalación de internet y la vuelta a la presencialidad en los lugares que no presentan contagios de COVID-19.

Nosotros vemos que la Aprendo en casa no llega a todas las comunidades del Unini porque no todos tienen radios y porque no entienden, la radio no se puede detener para volver a escuchar (Dirigente 2).

La verdad que yo he visto en las mismas comunidades es que realmente Aprendo en Casa para nosotros como pueblos indígenas no lo utilizamos, no los tomamos importancia porque no había los profesores cerca y los niños se han dedicado con los padres de familia en sus quehaceres. (...) ni los padres de familia se ponían a escuchar la radio para que sus hijos aprendan, sino más bien, hijos afilen sus machetes y vamos a la chacra (Padre de familia 3).

Yo creo que una manera oportuna sería trabajando profesores, padres, autoridades, pero creo también brindando las Tablet que tengan ese acceso para que estén informados, pero siempre en compañía de los padres que estén comprometidos en el aprendizaje de sus hijos. En este año la semipresencialidad está mejor (Dirigente 3).

Nosotros habíamos puesto una alternativa, ya que en nuestra comunidad no hay ese microbio de pandemia, no se ve, queríamos más bien que venga el profesor, que le analicen todo, que entre a la comunidad que no salga que haga sus clases normales. También estamos exigiendo al Ministerio de Transporte de comunicaciones que nos ponga en los últimos rincones internet para poder estar a la altura de las ciudades (Dirigente 1).

En el discurso de los dirigentes, se percibe que realizan esfuerzos aislados por dar a conocer sus demandas, las que en muchas situaciones no son tomadas en cuenta; por ello se cree necesaria e importante su reconocimiento como actores principales en la terea educativa, desde un enfoque de administración educativa humanista (Ramírez-Cardona y col. 2015).

## Capítulo V: Conclusiones y recomendaciones

La implementación de la estrategia “Aprendo en Casa” en la comunidad nativa de Shenontiari ha permitido visibilizar la compleja realidad de las poblaciones amazónicas en el campo educativo. Tras el análisis e interpretación de los hallazgos encontrados se ha llegado a las siguientes conclusiones y recomendaciones.

### 5.1. Conclusiones

#### 5.1.1. Pregunta específica 1

*¿Qué acciones tomaron los directivos de la Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL) de Atalaya para implementar la estrategia “Aprendo en Casa” en las escuelas primarias de educación intercultural bilingüe del distrito de Raimondi en el marco de la emergencia sanitaria?*

De las acciones relativas a la gestión administrativa, se concluye que:

- Los directivos de la UGEL de Atalaya adoptaron la estrategia “Aprendo en Casa” y la difundieron a través de las radios locales para las comunidades rurales del distrito, cumpliendo con las directrices del Minedu desde un enfoque de gestión educativa clásica; sin embargo, encontraron deficiencias logísticas y legales en las emisoras, la escasa disponibilidad de recursos humanos y económicos para este fin.
- Las limitaciones encontradas en la difusión de la estrategia propiciaron que los directivos buscaran y establecieran coordinaciones, alianzas y colaboraciones con otros actores del sector público, privado y sociedad civil, exclusivamente pactadas para responder a la coyuntura.
- Por otra parte, se ha observado que la institución pública, UGEL de Atalaya, no cuenta con un Proyecto Educativo Local, instrumento de administrativo que posibilitaría una gestión educativa estratégica y humanista.

### **5.1.2. Pregunta específica 2**

*¿Cómo la estrategia “Aprendo en Casa” responde a las necesidades educativas de las comunidades nativas del distrito de Raimondi?*

De las acciones relativas a la gestión pedagógica, se determina que:

- Los directivos de la UGEL de Atalaya se esforzaron por adaptar las experiencias de aprendizajes de la estrategia a las lenguas originarias, pese a las limitaciones de sus recursos económicos, humanos y a la débil noción de la interculturalidad, asociada a un enfoque intercultural relacional y funcional.
- Los directivos impulsaron las Encomiendas Pedagógicas como recurso alternativo para ofrecer la educación a distancia en las comunidades nativas.

### **5.1.3. Pregunta específica 3**

*¿Cómo los docentes de la institución educativa N°64933 de Shenontiari han asumido y aplicado la estrategia “Aprendo en Casa” en el periodo escolar 2020 y primer semestre del 2021?*

De la acogida y aplicación de la estrategia, se concluye:

- Los docentes de la IE de Shenontiari asumieron las emisiones de la estrategia “Aprendo en Casa” como referencia para el diseño de sus sesiones de aprendizaje y emplearon las Encomiendas Pedagógicas, con las que materializaron el acompañamiento a sus estudiantes, las cuales suscitaron la necesidad de una mayor inversión de tiempo.
- Los docentes de Shenontiari también presentaron dificultades económicas para acceder a los dispositivos tecnológicos, sumadas a las incompletas competencias digitales para usarlos. Otros docentes entrevistados aportaron otras características de la brecha tecnológica como, el factor etario, geográfico y la presencia de las TIC

en las nuevas generaciones de sus pueblos originarios, denominadas “nativos digitales”.

- En el discurso de los docentes de Shenontiari también se ha inferido una débil adaptación de los contenidos, que también se corresponde con un enfoque intercultural relacional y funcional como en el caso de los directivos. Sin embargo, otros docentes demuestran un mayor conocimiento del enfoque intercultural crítico en la educación.
- De la información obtenida se deduce que la carencia de docentes comprometidos con la EIB, tanto en número como en formación pedagógica, es una de las razones de la débil cobertura del servicio educativo a distancia que se agudizó con la ausencia de monitoreo por los escasos recursos humanos y materiales de la UGEL de Atalaya.

#### **5.1.4. Pregunta específica 4**

*¿Cuáles son las condiciones de acceso de los estudiantes de la institución educativa N°64933 de Shenontiari al servicio educativo mediante la estrategia “Aprendo en Casa” en el periodo escolar 2020 y primer semestre del 2021?*

Del acceso de los estudiantes a la estrategia, se determina:

- Los niños y niñas de las IE objeto de estudio tuvieron acceso limitado a los recursos materiales y presentaron dificultades para sintonizar la emisión a causa del inadecuado horario, la rapidez de las emisiones y la variedad lingüística.
- De acuerdo con la atención brindada y el alto índice de absentismo escolar se estima que los logros de aprendizaje han sido ínfimos.

### **5.1.5. Pregunta específica 5**

*¿Cuáles son las percepciones de la comunidad educativa sobre la implementación de la EIB a través de la estrategia “Aprendo en Casa” en el periodo escolar 2020 y primer semestre del 2021?*

Respecto a las percepciones de los padres de familia y dirigentes de las comunidades nativas, se considera:

- Los padres de familia no contaron con las competencias necesarias para acompañar a sus hijos e hijas en sus tareas educativas, razón por la cual prefieren la presencialidad del servicio educativo.
- Las opiniones o decisiones de los dirigentes de las comunidades nativas no tienen un impacto en la gestión educativa local.

## **5.2. Recomendaciones**

### **5.2.1. Para el primer hallazgo**

Recomendaciones relativas a la gestión administrativa:

- A los directivos de la UGEL de Atalaya, se recomienda actualizar sus capacidades en gestión administrativa con enfoque humanista y sus conocimientos sobre la interculturalidad crítica.
- Fortalecer las alianzas iniciadas en la implementación de esta estrategia y generar un Plan Educativo Local consensuado, desde una perspectiva de cogestión interinstitucional o intersectorial que garantice una cooperación racional, donde cada agente implicado asuma sus responsabilidades, para generar condiciones que mejoren la oferta educativa EIB.

### **5.2.2. Para el segundo hallazgo**

Recomendaciones relativas a la gestión pedagógica:

- Institucionalizar la iniciativa de las Encomiendas Pedagógicas, que ante la vuelta a la presencialidad del servicio educativo se puedan alternar y permita a los estudiantes explorar otros ámbitos de estudio e investigación y favorecer la autonomía en el aprendizaje.
- Poner especial énfasis en la formación docente como acción urgente para mejorar la calidad educativa y poder afrontar adecuadamente nuevos desafíos en el futuro.

### **5.2.3. Para el tercer hallazgo**

Al rol docente docentes se recomienda:

- Actualizar el concepto de adaptación desde un enfoque de interculturalidad crítica para que las contextualizaciones respondan a las necesidades concretas de los estudiantes.
- Fortalecer sus competencias en las TIC para usar de manera óptima las herramientas tecnológicas en sus actividades educativas

### **5.2.4. Para el cuarto hallazgo**

Se recomienda:

- Mejorar las condiciones de infraestructura básicas y acceso a los medios de comunicación de las comunidades y sus instituciones educativas.

### **5.2.5. Para el quinto hallazgo**

A los padres de familia y dirigentes de las comunidades se les recomienda:

- Aunar esfuerzos y crear lazos de cooperación con la administración pública educativa para incluir sus aportaciones en los planes educativos.
- Participar activamente en la comunidad educativa y acompañar en el desempeño escolar de sus hijos e hijas.

## Capítulo VI: Propuesta de mejora

Considerando que “la educación es un derecho humano fundamental del que se benefician tanto el individuo como la sociedad y que es un bien público y debe ser disfrutado por todo el mundo, en todas partes” (UNESCO, 2016), este planteamiento se orienta a proponer mejoras en la gestión de la educación en el distrito, interviniendo en las debilidades y carencias identificadas en el presente estudio de caso.

El fin será: *Contribuir al acceso a la educación de calidad como derecho fundamental de los niños y las niñas en situaciones de riesgo como la suscitada por la pandemia del COVID-19.*

Cuyo propósito se orienta a, que *los niños y las niñas obtengan mejores logros de aprendizaje que contribuyan a su desarrollo integral en la IE de EIB de Shenontiari y en las otras IIEE de EIB del distrito de Raimondi.*

Los resultados esperados serían:

1. La consolidación de una gestión educativa local concertada y articulada.
2. El fortalecimiento de las capacidades de gestión de los actores educativos que aseguren un servicio educativo de calidad con un enfoque estratégico, humanista y de interculturalidad crítica.
3. La óptima preparación de los docentes en formación inicial y de los docentes en servicio.
4. La mejora de las infraestructuras de las IIEE que carecen de los servicios de luz, internet, medios de comunicación y materiales tecnológicos.
5. La utilización de las encomiendas pedagógicas como herramienta alterna a la presencialidad que propicien el involucramiento de los padres de familia en la educación de sus hijos.

Consecuentemente, para el logro de los resultados se plantean las siguientes tareas:



Acciones para el resultado 1:

- 1.1. Diseñar e implementar el Plan Educativo Local (PEL) sustentado en las buenas intenciones y colaboraciones nacidas en la implementación de la estrategia Aprendo en Casa durante la pandemia.
- 1.2. Crear sinergia entre las entidades públicas, privadas y sociedad civil organizada que dé viabilidad al diseño e implementación del PEL.

Acciones para el resultado 2:

- 2.1. Ejecutar talleres de fortalecimiento de capacidades de gestión de los actores educativos sobre el enfoque estratégico, humanista y de interculturalidad crítica.
- 2.2. Realizar acompañamiento a los actores educativos en sus actividades de gestión.

Acciones para el resultado 3:

- 3.1. Establecer acuerdos de cooperación entre los principales actores educativos y las instituciones de formación superior presentes en el distrito que contribuyan a mejorar la calidad de la formación de los docentes de educación intercultural bilingüe y al fortalecimiento de las capacidades de los docentes en servicio.

Acciones para el resultado 4:

- 4.1. Establecer alianzas de cooperación interinstitucional entre las instituciones públicas, privadas y sociedad civil para mejorar las infraestructuras de las II.EE, el acceso a energía eléctrica, a los medios de comunicación y materiales tecnológicos.

Acciones para el resultado 5:

- 5.1. Continuar la producción de programas y materiales didácticos en las lenguas originarias con un enfoque intercultural crítico.
- 5.2. Suscribir convenios con las emisoras radiales para la difusión de los programas y materiales en el distrito.

Figura 24

*Cadena de valor*

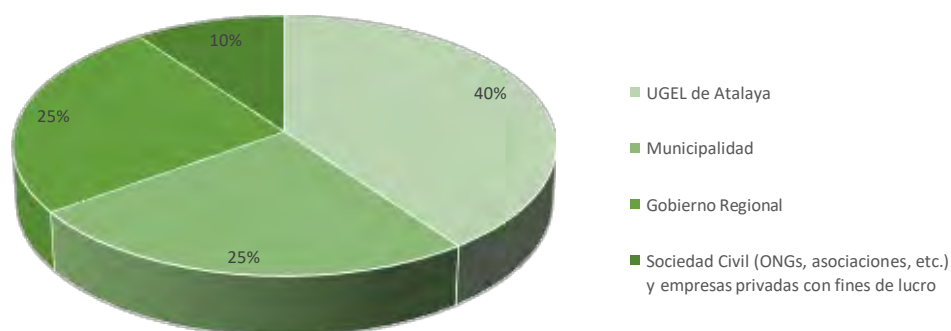
<b>Fin</b>	Contribuir al acceso a la educación de calidad como derecho fundamental de los niños y las niñas en situación de riesgo como la suscitada por la pandemia del COVID-19.				
<b>Propósito</b>	Mejores logros de aprendizaje que contribuyan a su desarrollo integral en la IE de EIB de Shenontiari y en las otras IIEE de EIB del distrito de Raimondi.				
<b>Resultados</b>	1. Gestión educativa local concertada y articulada.	2. Actores educativos que aseguran el servicio educativo de calidad.	3. Óptima preparación de los docentes de EIB en servicio.	4. Adecuadas infraestructuras con acceso a las TIC.	5. Uso de las “Encomiendas Pedagógicas” como recurso pedagógico alternativo.
<b>Acciones</b>	1.1. Diseñar e implementar el Plan Educativo Local (PEL) 1.2. Crear sinergia entre las entidades públicas, privadas y sociedad civil organizada.	2.1. Talleres de fortalecimiento de capacidades de gestión en los actores educativos sobre el enfoque estratégico, humanista e interculturalidad crítica. 2.2. Acompañar a los actores educativos en sus actividades de gestión.	3.1. Acuerdo de cooperación entre los principales actores educativos y las instituciones de formación superior presentes en el distrito.	4.1. Alianzas de cooperación entre las instituciones públicas, privadas y sociedad civil para mejorar las infraestructuras de las I.E.E. acceso a los servicios básicos y a las TIC.	5.1. Producir programas y materiales didácticos con enfoque intercultural crítico y en las lenguas originarias. 5.2. Convenios con las emisoras radiales para la difusión de los programas y materiales en el distrito.

Elaboración propia

Referente a la financiación de los recursos económicos, se estima que el 40% de los fondos tendrían que proceder de la UGEL de Atalaya, un 25% de la Municipalidad Provincial de Atalaya y un 25% del Gobierno Regional, mientras que el 10% restante provendría del aporte de la sociedad civil organizada (ONGs, asociaciones, etc.) y empresas privadas con fines de lucro.

Figura 25

*Estimación de la financiación de manera porcentual*



Elaboración propia

Los actores identificados son: UGEL de Atalaya, Municipalidad Provincial de Atalaya, Gerencia Territorial de Atalaya (Gobierno Regional), organizaciones de las comunidades nativas, sociedad civil organizada (ONGs, asociaciones, etc.), Universidades, Medios de Comunicación, Iglesia Católica y las empresas privadas con fines de lucro.

Figura 26

Mapeo de actores



Elaboración propia

Referente al cronograma de actividades, se proyecta que la propuesta tendría una duración de tres años como mínimo, considerando el periodo de gobierno de las autoridades quienes establecerían las alianzas de cogestión.

Tabla 27

Cronograma de actividades

Año		Año 1												Año 2												Año 3												
Meses		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
Acciones (Ver en la figura)	1.1	x	x																																			
	1.2	x	x																																			
Cadena de Valor)	2.1			x						x						x						x						x										
	2.2				x	x	x	x			x	x	x	x			x	x	x	x			x	x	x	x			x	x	x	x	x	x	x	x	x	
	3.1			x	x																																	
	4.1			x	x																																	
	5.1				x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
	5.2				x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x

Elaboración propia

## Referencias

- Andrade y Guerrero (2021). Aprendo en Casa: balance y recomendaciones. Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE) a través del Proyecto CREER – Creciendo con las Escuelas Rurales Multigrado del Perú, implementado con la asistencia técnica y financiera de Old Dart Foundation. Lima: GRADE. Proyecto CREER. Recuperado de [http://www.grade.org.pe/creer/archivos/CREER\\_Aprendo-en-Casa\\_balance-y-recomendaciones.pdf](http://www.grade.org.pe/creer/archivos/CREER_Aprendo-en-Casa_balance-y-recomendaciones.pdf)
- Almenara, J. C., & Ruiz-Palmero, J. (2018). Las Tecnologías de la Información y Comunicación para la inclusión: reformulando la brecha digital. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, (9), 16-30. Recuperado de <https://www.upo.es/revistas/index.php/IJERI/article/view/2665>
- Arias Ortega, K. (2020). Hacia una posible conceptualización de la educación intercultural en contextos indígenas. Recuperado de <https://repositoriodigital.uct.cl/items/ef2317d2-f913-49b7-a690-384c0f0aca16>
- Base de Datos Oficial de Pueblos Indígenas del Ministerio de Cultura (2021). Lista de pueblos indígenas u originarios. Recuperado de <https://bdpi.cultura.gob.pe>
- Bobadilla, P. (2005) La gerencia social en el nuevo siglo: una aproximación teórica. Publicado en: *Debates en Sociología* No. 29 – PUCP. Lima.
- Corbetta, S., Bonetti, C., Bustamante, F., & Vergara Parra, A. (2018). Educación intercultural bilingüe y enfoque de interculturalidad en los sistemas educativos latinoamericanos. *Avances y desafíos*.
- Defensoría del Pueblo (2020). La Educación frente a la Emergencia Sanitaria. Brechas del Servicio Educativo Público o Privado que afectan una Educación a Distancia accesible y de Calidad. Serie Informes Especiales N° 027-2020-DP. Defensoría del Pueblo. Recuperado de <https://cdn.www.gob.pe>
- Defensoría del Pueblo (2021). Acceso sostenible al internet y a las tecnologías: experiencia y tareas pendientes en el sector Educación en el estado de emergencia nacional. Serie Informes de Adjuntía N° 005-2021-DP/AMASPPI, Acceso sostenible al internet y a las tecnologías: Experiencia y tareas pendientes en el sector Educación en el estado de emergencia nacional. Lima, 13 de mayo del 2021
- El peruano (2002). La Ley N° 27818 – Ley de Educación Bilingüe Intercultural. Normas Legales. Recuperado de <http://observatoriolegislativocele.com/>
- El peruano (2015). Aprueban el Proyecto Educativo Local (PEL) 2015 - 2021 del Distrito de Comas. <https://busquedas.elperuano.pe/normaslegales/aprueban-el-proyecto-educativo-local-pel-2015-2021-del-d-ordenanza-no-460mc-1342522-1/#:~:text=Que%2C%20el%20Proyecto%20Educativo%20Local,educativo%20en%20el%20%C3%A1mbito%20local.>
- El peruano (2016). Aprueban la Política Sectorial de Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe. Normas Legales. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe>
- Espinal, S. (2021). Impacto del COVID-19 sobre las capacidades en educación: discusión para el caso peruano. *Desarrollo Humano*, 367.
- Gobierno del Perú (1993). Constitución Política del Perú de 1993. Recuperado de <http://www.pcm.gob.pe>
- Instituto Nacional de Estadística e Informática. Censos Nacionales 2017: XII de Población, VII de Vivienda y III de Comunidades Indígenas. Recuperado de <http://censo2017.inei.gob.pe/>
- London, S., & Formichella, M. M. (2006). El concepto de desarrollo de Sen y su vinculación con la Educación. *Economía y Sociedad*, XI(17), 17-32.
- Maestría en Gerencia Social (2020). La Gerencia Social en la Práctica, Modelos de Gestión en la Ejecución Efectiva de Políticas Sociales. Pontificia Universidad Católica del Perú - PUCP Maestría en Gerencia Social. Escuela de Posgrado Lima 2020. 1era. Edición. Junio, 2020. Recuperado de <https://files.pucp.education/posgrado/wp-content/uploads/2021/03/03160729/libro-final-de-fundamentos-en-gs.pdf>

- Ministerio de Educación (2003). Ley General de Educación. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/normatividad/reglamentos/EducacionCalidadyEquidad.pdf>
- Ministerio de Educación (2016). Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe al 2021. Recuperado de <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/5105>
- Ministerio de Educación (2018). Evaluación Censal de Estudiantes – ECE. Recuperado de <http://umc.minedu.gob.pe/>
- Ministerio de Educación (2019). Minedu reconoce alfabeto de lengua amazónica asheninka. Recuperado de <http://umc.minedu.gob.pe/>
- Ministerio de Educación (2021). Orientaciones para realizar adaptaciones curriculares en las experiencias de aprendizaje. Recuperado de <https://repositorio.perueduca.pe/webs/orientaciones-curriculares-aprendizaje.pdf>
- Organización Internacional del Trabajo (2014). Convenio Núm. 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas. Recuperado de [www.ilo.org](http://www.ilo.org)
- Organización de las Naciones Unidas (2007). Declaración sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas. Recuperado de <https://www.un.org>
- Organización de las Naciones Unidas (2015). La Declaración Universal de los Derechos Humanos. Recuperado de <https://www.un.org>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2016). Semana de Acción Mundial para la Educación - La educación es un bien público y una obligación moral. Recuperado de <https://es.unesco.org/news/semana-accion-mundial-educacion-educacion-es-bien-publico-y-obligacion-moral#:~:text=La%20educaci%C3%B3n%20es%20un%20derecho,tiene%20derecho%20a%20la%20educaci%C3%B3n>.
- Ramírez-Cardona, Carmen Adriana, Calderón-Hernández, Gregorio, & Castaño-Duque, Germán A. (2015). Enfoques administrativos presentes en establecimientos educativos: Un estudio empírico en instituciones colombianas de educación básica y media. *Revista mexicana de investigación educativa*, 20(66), 911-940. Recuperado en 07 de marzo de 2022, de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662015000300010&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662015000300010&lng=es&tlng=es).
- Sánchez, K. (2021). El derecho de los pueblos indígenas a una Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en tiempos de Covid-19. Lima: SPDA. Recuperado de [https://spda.org.pe/?wpfb\\_dl=4621](https://spda.org.pe/?wpfb_dl=4621)
- Sarmiento, P. (2016). La comunidad en los tiempos de la Comunidad: bienestar en las Comunidades Nativas asháninkas. *Bulletin de l'Institut français d'études andine*. p. 157-172. Recuperado de <https://journals.openedition.org/bifea/7904>
- Tafur, R., & Soria, E. (2020). La Gestión Educativa en situación de Confinamiento en Perú. GEDEP- Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Tovar, M. (2021) Investigación en Gerencia Social 2. Maestría en Gerencia Social. © Pontificia Universidad Católica del Perú – Escuela de Posgrado, 2021
- Tubino, F. (2005). La interculturalidad crítica como proyecto ético-político. *Encuentro continental de educadores agustinos*, 1, 24-28.
- UNICEF. (2021). Educación Intercultural Bilingüe en América Latina. Avances y retrocesos en el marco de la pandemia de la COVID-19. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. Recuperado de <https://www.unicef.org/lac/informes/educaci%C3%B3n-intercultural-biling%C3%BCe-en-am%C3%A9rica-latina-y-el-caribe>.
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad, estado, sociedad. Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador: Abya-Yala.

## **Anexo 1. Guía de entrevista semiestructurada con directivos de la UGEL de Atalaya**

### ENTREVISTA DIRECTIVOS

**Aplicado por: Darinka Pacaya**

#### **Introducción:**

Muchas gracias por permitirme entrevistarla/o, la información que me entregue será utilizada solamente para la elaboración de mi tesis que trata sobre la implementación de la Estrategia Aprendo en Casa en las instituciones Educativas EIB, su participación es valiosa porque me brindará información real y muy valiosa, y me comprometo a guardar confidencialidad de su información personal., esta entrevista nos llevará alrededor de 45 minutos. Si hay alguna pregunta que no quiera responder, solo me lo comunica. Muchas gracias.

#### **Datos básicos:**

- Nombre: (de la persona a entrevistar)
- Entidad: (espacio que representan o están asociados)

#### **Preguntas:**

1. Teniendo en cuenta que “lo que se enseña” debe responder a las necesidades específicas de los estudiantes. ¿Cómo se ha considerado la participación efectiva de las poblaciones originarias de la provincia en la elaboración de plan curricular regional y /o en el diseño de la estrategia “Aprendo en casa”?
2. ¿En qué lenguas del territorio se han difundido la estrategia? ¿Y cómo se ha hecho la caracterización sociolingüística de las poblaciones en la provincia saber qué lenguas usar en los programas?
3. ¿Cómo se ha planteado el desarrollo de habilidades para analizar y reflexionar sobre comportamientos y actitudes interculturales en la estrategia “Aprendo en casa”?
4. ¿Qué medios o sistemas de comunicación se han usado para la difusión de la estrategia Aprendo en casa en la provincia? ¿Considera pertinente estos mecanismos? ¿Por qué?
5. ¿Cómo se ha ejecutado el plan de monitoreo y evaluación a la implementación de la estrategia en la provincia? ¿Cuáles han sido los logros y dificultades con respecto a la disponibilidad?
6. ¿Según su opinión cómo debe ser un docente EIB? ¿Considera que los docentes EIB están preparados para un trabajo remoto haciendo uso de la TIC? ¿Por qué?
7. ¿Cómo sabemos que un docente EIB maneja tanto la lengua del lugar como el castellano en un contexto remoto?
8. ¿Qué tipo de dispositivos tienen los niños y niñas para acceder a sus clases?
9. ¿Cuáles han sido los mayores logros de aprendizajes obtenidos en el 2020?
10. ¿Qué recomendaciones hace a la EIB y a la estrategia para mejorar la atención oportuna de los niños y niñas de la provincia?

## PROTOCOLO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA LA ENTREVISTA

Estimado directivo:

Le solicitamos su colaboración en la realización de una investigación conducida por *Darinka Pacaya Díaz*, estudiante de la Maestría en Gerencia Social de la Facultad de Ciencias Sociales de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesorada por la docente *Patricia Fernández Castillo*. La investigación, tiene como propósito *“Identificar los desafíos y oportunidades de la educación intercultural bilingüe, analizando la aplicación de la estrategia “Aprendo en casa” en las Instituciones Interculturales Bilingües de la UGEL Atalaya, en el contexto de pandemia 2020, para proponer recomendaciones que posibiliten mejorar la estrategia o generar otra pertinente al distrito de Raimondi”*.

- La entrevista durará aproximadamente 40 minutos y todo lo que usted diga será tratado de manera confidencial.
- La información dicha por usted será grabada y utilizada únicamente para esta investigación. La grabación será guardada por el investigador en su computadora personal por un periodo de tres años luego de publicada la tesis.
- Su participación es totalmente voluntaria. Usted puede detener su participación en cualquier momento sin que eso le afecte, así como dejar de responder alguna pregunta que le incomode.
- Si tiene alguna pregunta sobre la investigación, puede hacerla en el momento que mejor le parezca.
- Si tiene alguna consulta sobre la investigación o quiere saber sobre los resultados obtenidos, puede comunicarse al siguiente correo electrónico: [darinkapacaya@gmail.com](mailto:darinkapacaya@gmail.com), [a20204545@pucp.edu.pe](mailto:a20204545@pucp.edu.pe) o al número 969414466. Además, si tiene alguna duda sobre aspectos éticos, puede comunicarse con el Comité de Ética de la Investigación de la universidad, al correo electrónico [oetiic.secretariatecnica@pucp.edu.pe](mailto:oetiic.secretariatecnica@pucp.edu.pe)

Complete los siguientes enunciados en caso desee participar:

Nombre completo:	
Firma del participante:	
Firma del investigador:	
Fecha:	

## Anexo 2. Guía de entrevista semiestructurada con docentes

### ENTREVISTA DOCENTE

**Aplicado por: Darinka Pacaya**

#### **Introducción:**

Muchas gracias por permitirme entrevistarla/o, la información que me entregue será utilizada solamente para la elaboración de mi tesis que trata sobre la implementación de la Estrategia Aprendo en Casa en las instituciones Educativas EIB, su participación es valiosa porque me brindará información real y muy valiosa, y me comprometo a guardar confidencialidad de su información personal., esta entrevista nos llevará alrededor de 45 minutos. Si hay alguna pregunta que no quiera responder, solo me lo comunica. Muchas gracias.

#### **Datos básicos:**

- Nombre: (de la persona a entrevistar)
- Entidad: (espacio que representan o están asociados)

#### **Preguntas:**

1. ¿Coménteme cómo ha sido su experiencia pedagógica en este contexto de pandemia?
2. En cuanto a los contenidos difundidos por la estrategia, ¿Cómo estos responden a la realidad sociocultural de las comunidades nativas?
3. ¿A qué medios de comunicación por donde se difundió la estrategia “Aprendo en casa” tuvo acceso la comunidad donde trabaja o trabajó? ¿Los considera pertinente? ¿Por qué?
4. ¿Cómo ha sido el sistema de monitoreo y evaluación de la implementación de la estrategia por parte de la UGEL?
5. ¿Se considera preparado para un trabajo remoto haciendo uso de la TIC? ¿Por qué? Frente a los nuevos retos digitales, ¿cómo debe prepararse un docente EIB?
6. ¿Podría mencionar un recurso educativo que le haya dado buenos resultados en el desarrollo de sus sesiones remotas?
7. ¿Qué tipo de dispositivos tienen los niños y niñas para acceder a sus clases?
8. ¿Tienen los niños y niñas útiles escolares para el desarrollo de sus actividades? ¿Cómo lo han conseguido?
9. ¿Cómo ha sido el involucramiento de los padres de familia en el aprendizaje de sus hijos?
10. ¿Según el género, cómo ha sido la proporción de asistencia de niños y niñas?
11. ¿Cuáles han sido los mayores logros de aprendizajes obtenidos en el 2020?
12. ¿Qué recomendaciones hace a la EIB y a la estrategia para mejorar la atención oportuna de los niños y niñas de la provincia?



## PROTOCOLO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA LA ENTREVISTA

Estimado Docente:

Le solicitamos su colaboración en la realización de una investigación conducida por *Darinka Pacaya Díaz*, estudiante de la Maestría en Gerencia Social de la Facultad de Ciencias Sociales de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesorada por la docente *Patricia Fernández Castillo*. La investigación, tiene como propósito *“Identificar los desafíos y oportunidades de la educación intercultural bilingüe, analizando la aplicación de la estrategia “Aprendo en casa” en las Instituciones Interculturales Bilingües de la UGEL Atalaya, en el contexto de pandemia 2020, para proponer recomendaciones que posibiliten mejorar la estrategia o generar otra pertinente al distrito de Raimondi”*.

- La entrevista durará aproximadamente 40 minutos y todo lo que usted diga será tratado de manera confidencial.
- La información dicha por usted será grabada y utilizada únicamente para esta investigación. La grabación será guardada por el investigador en su computadora personal por un periodo de tres años luego de publicada la tesis.
- Su participación es totalmente voluntaria. Usted puede detener su participación en cualquier momento sin que eso le afecte, así como dejar de responder alguna pregunta que le incomode.
- Si tiene alguna pregunta sobre la investigación, puede hacerla en el momento que mejor le parezca.
- Si tiene alguna consulta sobre la investigación o quiere saber sobre los resultados obtenidos, puede comunicarse al siguiente correo electrónico: [darinkapacaya@gmail.com](mailto:darinkapacaya@gmail.com), [a20204545@pucp.edu.pe](mailto:a20204545@pucp.edu.pe) o al número 969414466. Además, si tiene alguna duda sobre aspectos éticos, puede comunicarse con el Comité de Ética de la Investigación de la universidad, al correo electrónico [oetiic.secretariatecnica@pucp.edu.pe](mailto:oetiic.secretariatecnica@pucp.edu.pe)

Complete los siguientes enunciados en caso desee participar:

Nombre completo:	
Firma del participante:	
Firma del investigador:	
Fecha:	

### **Anexo 3. Guía de entrevista semiestructurada con papá o mamá de familia**

#### **ENTREVISTA**

**Aplicado por: Darinka Pacaya Díaz**

#### **Introducción:**

Muchas gracias por permitirme entrevistarla/o, la información que me entregue será utilizada solamente para la elaboración de mi tesis que trata sobre la implementación de la Estrategia Aprendo en Casa en las instituciones Educativas EIB, su participación es valiosa porque me brindará información real y muy valiosa, y me comprometo a guardar confidencialidad de su información personal., esta entrevista nos llevará alrededor de 2 horas (tiempo). Si hay alguna pregunta que no quiera responder, solo me lo comunica. Muchas gracias.

#### **Datos básicos:**

- Nombre: (de la persona a entrevistar)
- Edad: (solo si es importante)
- Entidad: (espacio que representan o están asociados)
- Lugar de entrevista: (casa, escuela, oficina, calle, restaurante, etc.)
- Fecha de la entrevista: .....
- (Cualquier otro dato necesario y relevante para la investigación)

#### **Preguntas:**

1. ¿Cuénteme cómo han sido las clases de su hijo o su hija durante la pandemia 2020?
2. ¿Cómo ha colaborado con el profesor para hacer un plan de cómo se realizarían las clases y qué se enseñaría a su hijo o su hija durante la pandemia en el 2020?
3. ¿Cómo han reflexionado su hijo o hija sobre sus derechos como poblaciones originarias, el respeto a las diferencias culturales durante el aprendizaje remoto del año 2020?
4. ¿Cómo han sido las clases de su hijo o hija? ¿Por cuál medio se difundió durante la pandemia el 2020?
5. ¿Cómo ha acompañado el profesor o profesora a su hijo o hija durante el aprendizaje remoto en el 2020?
6. ¿Qué tipo de aparato usa tu hijo o hija para acceder o tener sus clases? ¿El año 2020 cómo ha sido?
7. ¿En qué lugar de la casa o de la comunidad estudia tu hijo o hija? ¿Y e n que hora lo hace?
8. ¿Cómo y cuándo ayudas a tu hijo o hija en sus estudios?
9. ¿Menciona qué ha aprendido tu hijo o hija el 2020 en sus clases o en otro contexto? ¿Ud. está contento al respecto?
10. ¿Ha habido otros problemas o circunstancias surgidos por la pandemia que haya afectado a su familia e influido en la educación de su hijo o hija?
11. ¿Qué pedido hace a las autoridades para mejorar la educación de su hijo o hija?

## **Anexo 4. Guía de entrevista semiestructurada autoridades y dirigentes indígenas**

### ENTREVISTA

**Aplicado por: Darinka Pacaya Díaz**

#### **Introducción:**

Muchas gracias por permitirme entrevistarla/o, la información que me entregue será utilizada solamente para la elaboración de mi tesis que trata sobre la implementación de la Estrategia Aprendo en Casa en las instituciones Educativas EIB, su participación es valiosa porque me brindará información real y muy valiosa, y me comprometo a guardar confidencialidad de su información personal., esta entrevista nos llevará alrededor de 45 minutos. Si hay alguna pregunta que no quiera responder, solo me lo comunica. Muchas gracias.

#### **Datos básicos:**

- Nombre: (de la persona a entrevistar)
- Edad: (solo si es importante)
- Entidad: (espacio que representan o están asociados)
- Lugar de entrevista: (casa, escuela, oficina, calle, restaurante, etc.)
- Fecha de la entrevista: .....
- (Cualquier otro dato necesario y relevante para la investigación)

#### **Preguntas:**

1. Desde la Municipalidad Provincial de Atalaya, como gobierno local, ¿Qué acciones se ha tomado para hacer frente al desafío de la educación en este tiempo de pandemia por el COVID- 19? Sobre todo, en las comunidades indígenas.
2. ¿Qué medidas considera como oportunas desde la gestión pública local para mejorar la calidad educativa en las comunidades indígenas?

## Anexo 5. Preguntas específicas para guía de entrevista en el grupo focal

GRUPO FOCAL CON DOCENTES			
Preguntas/Objetivos específicos	VARIABLES	Indicadores	Preguntas específicas de investigación
1. ¿Cómo los contenidos de la estrategia “Aprendo en casa” han respondido a las necesidades particulares de los estudiantes indígenas del territorio? (Adaptabilidad)	Contenidos basados en los conocimientos de las culturas originarias y otros saberes con los que hay que dialogar.	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Participación de los padres de familia en el Plan Anual de Trabajo (nivel migro).</li> <li>✓ Unidades de aprendizajes recogen los saberes y valores de los pueblos indígenas.</li> <li>✓ Sesiones de aprendizaje plantean situaciones, ejemplos acordes a la realidad y problemáticas pertinentes y generan diálogo intercultural con saberes de otras culturas.</li> </ul>	1. ¿Cómo ha considerado la participación de los padres de familia de la comunidad en la elaboración del plan anual de trabajo y la unidad de aprendizaje para la enseñanza a distancia? 2. ¿Mencione una experiencia de sesión de aprendizaje desarrollada en el contexto remoto con ejemplos acordes a la realidad y que haya generado diálogo de saberes?
	Contenidos en lenguas originarias	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Programas de radio, tv y plataformas virtuales en lenguas originarias de acuerdo a la caracterización sociolingüística.</li> </ul>	3. ¿Cómo ha hecho la caracterización sociolingüística de la comunidad para saber qué en el marco de la Estrategia “Aprendo en casa”?
	Contenidos sobre relaciones de conflicto y poder	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Sesiones de aprendizaje promueven los análisis y reflexiones sobre comportamientos y actitudes interculturales.</li> </ul>	4. ¿Cómo ha planteado el desarrollo de habilidades en los niños y niñas para analizar y reflexionar sobre comportamientos y actitudes interculturales en la estrategia “Aprendo en casa”?
2. ¿Cómo los funcionarios educativos, DRE Ucayali y UGEL Atalaya, han considerado el acceso de las comunidades nativas del territorio a los medios de difusión de la estrategia “Aprendo en casa”, así como los recursos económicos para ponerla en marcha? (Accesibilidad)	Adecuados medios de difusión.	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Onda corta (AM) y Frecuencia Modulada (FM) en el territorio.</li> <li>✓ Señal de Televisión en el territorio.</li> <li>✓ Cobertura de internet en el territorio.</li> </ul>	5. ¿A qué medios o sistemas de comunicación por donde se difundió la estrategia “Aprendo en casa” tuvo acceso la comunidad donde trabaja o trabajó el 2020? ¿Los considera pertinente? ¿Por qué?
	Disponibilidad de recursos económicos para la ejecución	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Plan de monitoreo y evaluación a la estrategia</li> </ul>	6. ¿Cómo ha sido el sistema de monitoreo y evaluación de la implementación de la estrategia?

3. ¿En qué condiciones se han desarrollado las actividades pedagógicas en las comunidades indígenas del territorio? (Disponibilidad)	Idoneidad docente para las escuelas EIB	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Docente conoce la cultura y lenguas de la población donde trabaja.</li> <li>✓ Docente maneja estrategias pedagógicas y las TIC en sus sesiones de aprendizaje.</li> <li>✓ Docente maneja estrategias para atender las características de culturales, sociales y económicas de sus estudiantes.</li> </ul>	<p>7. ¿Según su opinión cómo debe ser un docente EIB?</p> <p>8. ¿Se considera preparado para un trabajo remoto haciendo uso de la TIC? ¿Por qué? Frente a los nuevos retos digitales, ¿cómo debe prepararse un docente EIB?</p> <p>9. ¿Podría mencionar un recurso educativo que le haya dado buenos resultados en el desarrollo de sus sesiones remotas?</p>
	Disponibilidad de bienes tecnológicos	✓ Alumnos tienen receptores de radio, televisores o computadoras, laptop, tabletas, o teléfono celular.	10. ¿Qué tipo de dispositivos tienen los niños y niñas para acceder a sus clases?
	Disponibilidad de útiles escolares	✓ Alumnos tienen cuaderno, lápiz, lapiceros, borradores y otros elementos para la actividad pedagógica.	11. ¿Tienen los niños y niñas útiles escolares para el desarrollo de sus actividades? ¿Cómo lo han conseguido?
	Disponibilidad de recursos educativos impresos.	✓ Alumnos cuentan con bibliotecas escolar, textos escolares en su lengua, y otros textos de consulta.	12. ¿Cómo han hecho los niños y niñas para acceder a textos escolares? ¿Qué tipo de textos son? ¿Están en su lengua materna?
4. ¿Los niños y niñas, padres de familia, dirigentes indígenas, autoridad locales y especialistas en poblaciones indígenas, qué opinan sobre la aplicación de la estrategia “Aprendo en casa” y los logros educativos en el territorio, el año escolar 2020 y primer semestre 2021? (Aceptabilidad)	Intereses de los niños y niñas respecto a nueva forma de aprender.	✓ Niños y niñas contentos con los logros obtenidos el año 2020.	<p>13. ¿Cuáles han sido los mayores logros de aprendizajes obtenidos en el 2020?</p> <p>14. ¿Qué recomendaciones hace a la EIB y a la estrategia para mejorar la atención oportuna de los niños y niñas de la provincia?</p>
<p><u>Indicaciones:</u> La entrevista tendrá una duración de 90 minutos aproximados, vía online. Correspondiendo a cada pregunta 6.5 minutos. Acompañará a la entrevista el cuaderno de campo.</p>			