



Oficina de Lima
Representación en Perú

Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura

UNA APROXIMACIÓN AL PROGRAMA DE FORMACIÓN PROFESIONAL EN EDUCACIÓN INICIAL EIB PARA DOCENTES SIN TÍTULO DE LAS COMUNIDADES INDÍGENAS BILINGÜES DE LA AMAZONÍA



SERIE: APORTES PARA LA REFLEXIÓN Y CONSTRUCCIÓN DE POLÍTICAS DOCENTES

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO)
UNESCO Lima, Representación de la UNESCO en Perú
Av. Javier Prado Este 2465, piso 7, San Borja, Lima, Perú
© UNESCO, 2019
Todos los derechos reservados

Una aproximación al programa de formación profesional en educación inicial EIB para docentes sin título de las comunidades indígenas bilingües de la Amazonía

Serie: Aportes para la reflexión y construcción de políticas docentes

Investigación desarrollada por la Facultad de Educación de la Universidad Peruana Cayetano Heredia (UPCH), bajo la coordinación de la Dra. Mahía Maurial MacKee; la redacción del informe contó con la colaboración del Mg. Carlos Saavedra, Mg. Huber Santisteban y Dr. Tomás Miranda.

Esta publicación ha sido elaborada con insumos de las actividades desarrolladas en el marco del Convenio de asistencia técnica entre el Ministerio de Educación de Perú y la Oficina de UNESCO Lima.

Primera publicación: Diciembre 2018
Primera edición digital: Diciembre 2019

Libro electrónico disponible en:
<https://unesdoc.unesco.org/>

Diseño y diagramación: Instituto Benjamín Carrión

Foto portada: Universidad Peruana Cayetano Heredia

ISBN 978-9972-841-37-8

Las denominaciones utilizadas en esta publicación y la presentación del material que figura en ella no suponen la expresión de opinión alguna por parte de la UNESCO sobre la condición jurídica de países, territorios, ciudades o zonas, ni sobre sus autoridades, ni tampoco sobre la delimitación de sus fronteras o límites. Las ideas y opiniones expresadas en esta obra son las de los autores, no reflejan necesariamente el punto de vista de la UNESCO y no comprometen a la Organización.

UNESCO prioriza la perspectiva de género; sin embargo, para facilitar la lectura se utilizará un lenguaje neutro o se hará referencia a lo masculino o femenino según corresponda a la literatura presentada.



PRESENTACIÓN

La Educación es uno de los derechos fundamentales de los seres humanos; aporta al logro de su desarrollo integral, promueve su libertad y autonomía, y contribuye al ejercicio pleno de otros derechos humanos.

En los procesos educativos, el trabajo docente es uno de los factores esenciales para la calidad de los aprendizajes de las y los estudiantes que, desde el enfoque de derechos que promueve la UNESCO, es aquel que tiene en cuenta y respeta los contextos, considera e incluye los saberes propios de las comunidades y poblaciones, promueve la inclusión, contribuye a dar sentido a los proyectos de vida de las y los estudiantes, y aporta al fortalecimiento de su identidad y autoestima, así como a la construcción de ciudadanía.

En efecto, existe suficiente evidencia del valor estratégico que tiene el trabajo docente en el cumplimiento de los objetivos de los sistemas educativos. Por ello, el Perú ha definido la revaloración de la profesión docente como uno de los ejes de la reforma educativa y se encuentra avanzando en un conjunto de políticas, estrategias y programas hacia el fortalecimiento de políticas de desarrollo docente que promuevan la incorporación de docentes con calidad profesional y compromiso ético.

Las acciones orientadas en dirección a la revaloración de la carrera están alineadas con el Proyecto Educativo Nacional al 2021, que planteó como uno de los seis objetivos nacionales del país en educación “asegurar el desarrollo profesional docente, revalorando su papel en el marco de una carrera pública centrada en el desempeño responsable y efectivo, así como de una formación continua integral” (Objetivo Estratégico 3).

Del mismo modo, esta decisión de política educativa contribuirá a la configuración del marco de acción del Perú para el cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), un compromiso internacional asumido por todos los Estados que integran la Organización de Naciones Unidas (ONU). El ODS 4, que constituye el Objetivo de Educación al 2030, a través de su meta 10 espera “aumentar la oferta de maestros calificados, en particular mediante la cooperación internacional para la formación de docentes en los países en desarrollo”.

Para lograr los objetivos nacionales de la educación y el desarrollo social, y cumplir con los compromisos internacionales del país, el Ministerio de Educación de Perú (MINEDU) ha tomado decisiones cruciales de política; las mismas van desde la creación de la Dirección General de Desarrollo Docente (DIGEDD) para ocuparse del tema docente en su integralidad, la inversión de importantes recursos del presupuesto general de Educación, hasta la implementación de estrategias y programas que configuran un gran avance en el fortalecimiento de las políticas docentes.

En este marco, se firmó el Convenio entre el MINEDU y la UNESCO Perú dirigido a contribuir al desarrollo de los docentes. Este Convenio, entre muchas importantes actividades, incluyó la generación de conocimiento sobre las diversas dimensiones del trabajo docente, con el propósito de disponer de información actualizada para la toma de decisiones.

Así, la Oficina de UNESCO Lima, cumpliendo su mandato de generar conocimiento para el fortalecimiento de las políticas públicas en educación, se complace en compartir con la comunidad educativa la Serie “Aportes para la reflexión y construcción de políticas docentes” constituida en esta tercera entrega por cuatro publicaciones que abordan los siguientes temas: 1) El acompañamiento pedagógico como estrategia de formación docente en servicio: reflexiones para el contexto peruano; 2) El acompañamiento pedagógico en la secundaria de Jornada Escolar Completa: prácticas, contextos y concepciones; y, 3) Elección de la carrera docente y la Carrera Pública Magisterial; y 4) Una aproximación al programa de formación profesional en educación inicial EIB para docentes sin título de las comunidades indígenas bilingües de la Amazonía.

El Perú tiene una gran fortaleza que combina una base normativa explícita, la voluntad política de priorizar las políticas docentes y el reconocimiento que la sociedad da al trabajo de los docentes y lo fundamental de invertir en su desarrollo profesional y en el mejoramiento de sus condiciones laborales. Estamos seguros que estas publicaciones serán un aporte para los debates y compromisos que se requieren en el campo de la construcción e implementación de las políticas públicas sobre la docencia en el país.

Lima, noviembre de 2017

Magaly Robalino Campos
Representante de la UNESCO en Perú



CONTENIDO

LISTA DE SIGLAS	6
INTRODUCCIÓN	9
1. MIRADAS Y ENFOQUES DEL DESEMPEÑO DOCENTE EN COMUNIDADES INDÍGENAS BILINGÜES DE LA AMAZONÍA PERUANA	11
1.1. Contexto y motivaciones	13
1.2. Enfoque educativo específico	14
1.3. Marco referencial de partida	17
2. ANÁLISIS, DESCRIPCIÓN E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS	19
2.1. Información procesada y sistematizada	21
2.2. Resultados por dimensiones	29
2.3. Dificultades de los docentes	55
2.4. Logros de los docentes	56
2.5. Implicancias pedagógicas en el perfil de egreso del programa de formación	64
3. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	71
3.1. Conclusiones	73
3.2. Recomendaciones	76
BIBLIOGRAFÍA	83
ANEXOS	87

LISTA DE SIGLAS

AMAPAFA	Asociación de madres y padres de familia
CNE	Consejo Nacional de Educación
CIAC	Círculo para el inter-aprendizaje colaborativo
DEI	Dirección de Educación Inicial
DEIB	Dirección de Educación Intercultural Bilingüe
DIFOID	Dirección de Formación Inicial Docente
DRE	Dirección Regional de Educación
EBR	Educación Básica Regular
EIB	Educación intercultural bilingüe
IE	Institución educativa
IEI / IIEEII	Institución educativa de nivel inicial / instituciones educativas de inicial
IESP	Instituto de educación superior pedagógica
IFD	Instituto de formación docente
ISE	Instituto superior de educación
MBDD	Marco del Buen Desempeño Docente
MINEDU	Ministerio de Educación
OIT	Organización Internacional del Trabajo
PEI	Proyecto Educativo Institucional
PEN	Proyecto Educativo Nacional
PER	Proyecto Educativo Regional
PRONOEI	Programa no escolarizado de educación inicial
TIC	Tecnologías de la información y la comunicación
UGEL	Unidad de Gestión Educativa Local
UGEL - IBIR	Unidad de Gestión Educativa Local - Intercultural Bilingüe y Rural
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UNICEF	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia
UPCH	Universidad Peruana Cayetano Heredia

Cuando no estaba en el Programa, un día me presenté para trabajar en [el] PRONOEI y con eso comparando... yo agradezco a este Programa, porque si no nos enseñan, no estudiamos. [Yo] no sabía nada, pero ahora yo sé cómo se elabora un proyecto, cómo se trabaja con los niños, cómo se planifica[n] actividades, cómo se organiza[n] los sectores, y cómo se evalúan los indicadores. Yo me siento contenta y le agradezco a este Programa, porque me ayuda a través de módulos [y] cursos. Yo no sabía cómo hacer [la] sesión, [el] calendario [comunal], pero ahora ya aprendí gracias a este Programa. (Docente de Pakún)

Dentro del Programa lo que ha tenido más logros es cómo [hacer] planificación de sesión de aprendizaje que antes no lo sabía, ahora... no digo sé al 100% pero ya he logrado aprender cómo se planifica una sesión de aprendizaje y también [el] proyecto educativo de cada mes; así mismo, también [planificar] las estrategias... puedo decir que he logrado, a comparación de los años anteriores. (Docente de Maranatha)



INTRODUCCIÓN

Desde el año 2015, la Dirección de Formación Inicial Docente (DIFOID) del Ministerio de Educación (MINEDU), en convenio con tres institutos superiores pedagógicos, implementa un Programa de Formación Profesional en Educación Inicial en Educación Intercultural Bilingüe (EIB) dirigida a docentes sin título profesional pedagógico y promotores educativos comunitarios en ámbitos amazónicos bilingües. El objetivo de este Programa es desarrollar las competencias profesionales, pedagógicas, interculturales y lingüísticas de los docentes sin título pedagógico y promotores educativos comunitarios de educación inicial, de ámbitos amazónicos bilingües, promoviendo el uso del diseño curricular experimental de EIB, el Marco del Buen Desempeño Docente, las Rutas del Aprendizaje y demás elementos del sistema curricular nacional, para la mejora de los aprendizajes de los estudiantes.

Durante el año 2017, el Programa atendió a 193 docentes de inicial EIB sin título profesional que completaron ocho semestres de formación continua semi-presencial en enero 2018. La responsabilidad de formación, así como la planificación, organización, ejecución, evaluación y entrega de información referida a esta formación la asumieron el ISE Público “Loreto” (pueblo kichwa en la provincia de Maynas en Loreto), IESP Público “Monseñor Elías Olázar” (pueblo shawi de la provincia de Alto Amazonas en Loreto) e IESP Público “Cesar Abraham Vallejo Mendoza” (pueblos awajún y wampís de las provincias de Condorcanqui y Bagua en Amazonas). El propósito de este Programa fue contribuir al cierre de brechas

de docentes de inicial EIB de estos pueblos indígenas, lo que redundó en promover la mejora de los logros de aprendizajes de los niños y niñas de 3 a 5 años.

En esta línea, señalaba la Resolución Directoral N°085-2014-MINEDU, la DIFOID “realizará el monitoreo de la calidad del servicio y supervisará el cumplimiento de las funciones y responsabilidades por parte del equipo institucional de la IFD; en base a ello coordinará con la IFD para alertar, corregir y monitorear su desempeño”¹ (p.56). Asimismo, la evaluación a cargo de esta instancia, tiene la finalidad de “identificar la pertinencia y efectividad del desarrollo de la Formación Profesional, [...] monitorea y evalúa el desarrollo de las actividades y de las condiciones del servicio”² (p.63). Complementariamente, la Resolución Vice Ministerial N°020-2015 MINEDU, en el ítem 7.1 señala que la DIFOID tiene como responsabilidad “Asesorar y monitorear los procesos de Formación Profesional desarrollados por las Instituciones de Formación Docente Públicas, en coordinación con la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe (DEIB) y la Dirección de Educación Inicial (DEI), según corresponda”³.

En respuesta a lo anterior, este documento presenta los resultados del diagnóstico sobre el desempeño de los docentes participantes del programa de formación profesional en educación inicial en EIB para docentes sin título pertenecientes a comunidades indígenas bilingües de la Amazonía. Este estudio forma parte del marco del Acuerdo N° 398-2017-MINEDU entre la UNESCO y el Ministerio de Educación.

¹ Recuperado de: <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/125270-085-2014-minedu-vmgp-digesutp>

² Ídem.

³ Recuperado de: <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/171267-020-2015-minedu>

El diagnóstico se realizó en 19 instituciones educativas y comunidades de los pueblos kichwa, shawi, awajún y wampís. Los criterios de selección de estas escuelas fueron su ubicación geográfica (encontrarse en la misma cuenca) y que la mayoría sea de lengua materna originaria. Al momento del diagnóstico, los docentes participantes del estudio cursaban el 7° semestre del programa evaluado (en el segundo semestre del año 2017). Los instrumentos utilizados, validados en tres comunidades indígenas shawi amazónicas de Balsapuerto (Loreto), fueron: Guía de observación de aula, Lista de cotejo, Guía de entrevista a docente y Encuesta a padre o madre de familia.

Los resultados se presentan por cada dimensión del perfil de egreso del Programa (personal, profesional pedagógica y socio-comunitaria) y por cada unidad de competencia y cada criterio de desempeño del mismo. Como resumen, los docentes muestran resultados de desempeño que numéricamente se encuentran entre el nivel proceso y esperado, más cerca a esperado y, cualitativamente, muestran en general buen desempeño, aunque tienen dificultades en la comprensión de palabras técnicas en castellano, por ejemplo.

Este documento se organiza en tres secciones. En la primera parte se presentan el contexto, enfoque educativo específico y marco referencial de partida. En la segunda parte se hace un análisis, descripción e

interpretación de los resultados (se incluyen fotos comentadas), primero los generales y luego por cada dimensión, estableciendo la categorización de fragmentos significativos de las entrevistas, culminando con las implicancias pedagógicas derivadas de los resultados con aportes de fuentes secundarias. En la tercera sección, se desarrollan las conclusiones y recomendaciones.

Finalmente se incluye la bibliografía y los anexos en donde se presenta la matriz del perfil de egreso de Formación Profesional en Educación Inicial EIB (Anexo 1) y el diseño metodológico (Anexo 2).

Se resalta que en las narraciones de entrevistas u observaciones no se usan los nombres de las docentes para cuidar su confidencialidad que fue uno de los compromisos del consentimiento informado. Se hace referencia a la comunidad o a la institución educativa del nivel inicial (IEI).

Cabe resaltar que el habla local de los docentes o traductores indígenas amazónicos en las citas de entrevistas se ha respetado en la medida de lo posible; sólo se han añadido algunas pocas palabras para ampliar la comprensión del texto de públicos variados, teniendo claro que no se busca encontrar en ellas un castellano académico en su forma oral coloquial.

CAPÍTULO 1

MIRADAS Y ENFOQUES DEL
DESEMPEÑO DOCENTE EN
COMUNIDADES INDÍGENAS
BILINGÜES DE LA AMAZONÍA
PERUANA





1.1. CONTEXTO Y MOTIVACIONES

El Proyecto Educativo Nacional - PEN (CNE, 2006) plantea diversos desafíos para la transformación educativa y una visión ampliada de los actores educativos, de compromiso con la educación, con responsabilidades políticas fundamentales de país; entre ellos, se puede destacar el objetivo estratégico 3: “Maestros bien preparados ejercen profesionalmente la docencia”.

En los últimos años, se han conseguido avances significativos en educación intercultural bilingüe; entre ellos, destacan la Política Nacional Sectorial de Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe (MINEDU, 2016b), la Política Nacional de Transversalización del Enfoque Intercultural (MINCU, 2015) y el Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (MINEDU, 2016a). Estos involucran a todo el sistema educativo nacional, puesto que señalan que es necesario que todos los peruanos pertenecientes a diversos pueblos o culturas se conozcan y comprendan; así lo entiende también la Ley General de Educación N° 28044, cuando plantea a la Interculturalidad como principio rector. Tratados internacionales como el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT, 1989), amplían el horizonte de la educación para los pueblos indígenas, exigiendo que esta deba llevarse a cabo a través de programas especiales, financiados

por el Estado y respetando y promoviendo su propia institucionalidad.

Una de las intervenciones que se realiza desde el año 2015 por parte del MINEDU, es el denominado Programa de Formación Profesional en Educación Inicial en Educación Intercultural Bilingüe (EIB)⁴ a cargo de tres instituciones de formación docente en la Amazonía, ya mencionadas.

El Programa de Formación Profesional en Educación Inicial en EIB se desarrolla desde el 2015 y está a cargo de tres instituciones de formación docente en la Amazonía.

Este Programa confronta perspectivas y desafíos relacionados con cómo asumir un rol crítico del desempeño docente y de cambio de la escuela pública; pero sobre todo, del diseño de una pedagogía intercultural que dialogue con las lógicas de la educación propia de las niñas y niños, que busca hacer de la educación inicial un

proceso pedagógico participativo, donde los verdaderos indicadores de la educación intercultural, estén marcados por la calidad del desempeño docente, y la participación de los padres y madres de familia y otros actores de la comunidad como los sabios y sabias, que recuperan la conducción del proceso, donde el docente asume un rol mediador de afirmación cultural.

En el nivel de la educación inicial es importante reconocer la necesidad de una mayor aproximación entre las exigencias del currículo y los desempeños pedagógicos que tiene que alcanzar el

⁴ Al momento del diagnóstico, sus estudiantes iniciaban el séptimo semestre del Programa.

El objetivo demandado por los pueblos indígenas siempre será la sostenibilidad social y la reproducción de su cultura y lengua.

docente, marcados por las dimensiones, competencias y rúbricas de los aprendizajes exigidos por el MINEDU para que se dé el aprendizaje de las niñas y niños. También debe indicarse que los pueblos indígenas poseen un sistema educativo propio con culturas de crianza distintivas y que necesitan ser comprendidos y dialogados por la escuela, enriqueciendo el diálogo de saberes, entre la institución educativa y la comunidad; de tal manera que los docentes sean mediadores interculturales entre las exigencias del currículo que les exige alcanzar logros de aprendizaje y las lógicas propias y distintas de aprendizaje de los niños. Ello es producto de la orquestación de una serie de interacciones que socializan al niño en la familia, la escuela y la comunidad, y entrenan después al joven en la escuela para la vida que incluyen, pero no se limitan, a un proceso de enseñanza-aprendizaje dirigido. El objetivo demandado por los pueblos indígenas siempre será la sostenibilidad

social y la reproducción de su la cultura y lengua. Dicho en sus palabras: la educación es para “que siga habiendo la cultura”, para “que haya vida” y también porque “queremos aportar a la sociedad en general” (Petsa y Bártenes, 2010).

El derecho de las niñas y niños indígenas de la primera infancia de 3 a 5 años a recibir una educación intercultural bilingüe debe responder a sus necesidades e intereses particulares, a las características y demandas de sus contextos culturales, y al desarrollo de sus habilidades comunicativas según el nivel de dominio de su lengua materna originaria y del castellano. Asimismo, el derecho a una educación intercultural bilingüe de calidad debe asegurar la participación plena de los distintos sistemas de conocimiento y lenguas de las culturas del Perú en los procesos de enseñanza aprendizaje, con contenidos fijados en el currículo del nivel de la educación inicial que responden a las necesidades y derechos de los niños a aprender y a ser ciudadanos reales del país y de la cultura global. La EIB en el nivel inicial puede asumir algunos aspectos de las culturas para que los estudiantes aprendan a moverse en la cultura nacional y globalizada, sin perder su arraigo cultural en la propia cultura y lograr así compatibilizar con los propósitos educativos del Estado.

1.2. ENFOQUE EDUCATIVO ESPECÍFICO

En los últimos años, el desempeño docente ha merecido una copiosa producción de propuestas que desembocaron en un conjunto de rúbricas que el MINEDU asume como válidas para aplicar en el proceso de evaluación. Por su parte, los docentes de Educación Básica Regular (EBR)

están preocupados por la evaluación de desempeño en el aula; es una experiencia nueva y existen muchas dudas respecto a si su nivel de objetividad es confiable, la imparcialidad de los directores y evaluadores, así como la validez de los criterios mismos de evaluación.

Si bien existen discusión y algunas discrepancias, todos los expertos concuerdan en la necesidad e importancia de evaluar el desempeño docente.

Si bien todos concuerdan en la necesidad de evaluar el desempeño docente, aún existen discrepancias y la discusión de expertos no se ha dejado esperar.

Así, de Althaus (2017) elabora un resumen respecto a este debate en el país, contrastando la mirada de varios expertos. Galdós (citado en de Althaus, 2017) señala que las rúbricas utilizadas para la evaluación están bien elaboradas, tienen un protocolo claro y las conductas de cada uno de los cuatro niveles en las seis habilidades que se van a medir están bien delimitadas y permiten una evaluación objetiva. Así también, Yzusqui (citado en De Althaus, 2017) afirma que las rúbricas están adecuadamente elaboradas, aunque sugiere precisar más algunos de los criterios.

Díaz (citado en de Althaus, 2017) también considera que en términos generales las seis rúbricas están bien; sin embargo, refiere que los aspectos que ayudan a medir el logro de cada desempeño podrían ser en unos casos subjetivos o poco reales. Por ejemplo, señalan que en niños de 0 a 5 años es muy difícil lograr que en 6 minutos estén atentos durante el resto del tiempo para alcanzar el Nivel IV de desempeño, y 15 minutos para el Nivel III. Además, sostiene que hacer un registro de tanto indicador en el tiempo fijado de una hora puede ser poco y, por ello, plantea

que hay que estimar la posibilidad de tener una evaluación continua durante el año, realizada por el director y el coordinador respectivo.

Trahtemberg (citado en de Althaus, 2017) opina que algunas de las rúbricas son subjetivas y difíciles de aplicar. Cadillo (citado en Vexler, 2017) señala que las rúbricas son difíciles de aplicar bajo las condiciones de evaluación que se vienen implementando:

¿Cómo nosotros podemos pensar que un niño va a estar atento durante 60 minutos? Es ilógico, cuando en la teoría vemos que la ventana de atención de un niño puede durar dos minutos. Hay momentos en que funciona todo y hay momentos en que no funciona nada. (p.10)

Vexler (2017), señaló que se iba a mejorar esta situación por medio de ajustes (en las rúbricas) para que la evaluación sea válida y confiable para los maestros. Sostuvo también que la observación de una clase no es suficiente y que en su opinión se debe considerar la observación de tres clases y la realización de tres entrevistas. Aunque ello sobrepasa a lo que se podría hacer en términos reales, debido al gran número de docentes de EBR.

Si todo ello acontece en el plano de la evaluación de desempeño docente, en el contexto monolingüe y monocultural, el desempeño docente, visto desde la perspectiva intercultural EIB en la Amazonía peruana, complejiza aún más el debate respecto a su concreción y

La educación intercultural bilingüe debe considerar una dimensión territorial.

cualquier exploración diagnóstica del mismo no la debe ignorar. Si bien es cierto que la educación intercultural bilingüe constituye una de las políticas de Estado y que se ha extendido en diversos escenarios del sector, no aparecen, con la nitidez que el caso amerita, aspectos sustantivos de sus propuestas en el sistema de evaluación del desempeño docente.

Un diagnóstico de desempeño docente desde el enfoque intercultural implica tener en cuenta varias consideraciones, comenzando porque está obligado a explorar la vinculación global-local. El ejercicio docente tiene que adquirir capacidades para articular pedagógicamente demandas de índole global con las locales en el mismo nivel de importancia.

Es cierto que la exigencia de la evaluación de desempeño enfatiza sobre mínimos de desempeño observable en cualquier contexto, pero esto puede dejar de lado lo importante en esta materia. La educación intercultural bilingüe debe considerar una dimensión territorial (Williamson, 2005).

Lo importante hoy en día para la Amazonía y el mundo entero es encontrar respuestas a la crisis ecológica, ante este hecho el desempeño docente no puede estar ajeno.

El problema de formular una pedagogía con justicia ecológica, es decir, aquella que no olvida la crisis ecológica como condicionamiento vital del ser humano, sino que exige reformas curriculares para que los docentes practiquen una pedagogía que no socave el equilibrio de los ecosistemas. (Bowers, 2002, p.13)

La evaluación de desempeño docente intercultural en la Amazonía, tiene que tomar en cuenta las propias lenguas, disposiciones, capacidades y aptitudes que tienen los pueblos indígenas awajún, wampís, shawi y kichwa. Esta es la base y lo sustancial que hace especiales a estos cuidadores del bosque y de la vida; saberes imprescindibles para todo ser humano en la actualidad y que deben formar parte innegociable de una evaluación de desempeño docente, sobre todo en la Amazonía.

La evaluación de desempeño docente intercultural en la Amazonía, tiene que tomar en cuenta las propias lenguas, disposiciones, capacidades y aptitudes que tienen los pueblos indígenas.

Es preciso considerar los denominados Territorios de Aprendizajes Interculturales, los cuales son una propuesta redimensionada de la educación y las escuelas en una pedagogía de clara intención de apostar por el desarrollo sustentable con identidad cultural, que contribuye al pensamiento crítico para una educación transformadora. En ese sentido:

[...] se emplea el plural para territorio, aprendizaje e interculturalidad, pues la característica principal de la vida es el de la diversidad: no hay un solo territorio, hay muchos, no hay un aprendizaje o una línea de aprendizaje, se aprende de diversas maneras, existen contenidos culturales distintos, se desaprende y reaprende, hay diversos modos, así como procesos cognitivos y afectivos, grados y niveles, por tanto, hay aprendizajes que se desarrollan de muchas maneras a lo largo de la vida personal y colectiva. (Williamson, 2005, p.15)

Es decir, en una sociedad plural existen culturas y subculturas que se interrelacionan.

Asimismo, está de por medio la apropiación del diálogo intercultural crítico y reflexivo entre cosmovisiones aparentemente diferenciadas epistemológicamente, así como el indagar cuánto se ha avanzado desde el desempeño docente EIB en la facilitación del derecho al acceso a la cosmovisión científica y a las cosmovisiones de los pueblos originarios, y a la vez cómo se propicia la perspectiva del desarrollo sostenible que asume el currículo vigente

con la perspectiva de planes de vida de la comunidades originarias.

En suma, se apostó por realizar un diagnóstico del desempeño docente intercultural que toma como base los territorios, las culturas, lenguas y los planes de vida –donde fue posible– de las comunidades indígenas, en el marco del sistema de evaluación de desempeño del MINEDU.

1.3. MARCO REFERENCIAL DE PARTIDA

La educación en la sociedad actual ha cambiado poco; la misma, está marcada por un proceso de asimilación socio cultural con una visión y forma de diseño de colonialidad del saber, que busca la incorporación de todos sus miembros a un modo de sociedad, a un tipo de cultura, una visión científica del mundo y de desarrollo económico, y un tipo de educación, armonía y felicidad.

En suma, hay una visión unicultural que oprime pero que puede también tolerar otras visiones y sistemas de conocimientos que aún superviven subordinados; en algunos casos, estos reciben distinciones y concesiones multiculturales –por ejemplo, atender la diversidad y variedad de formaciones sociales particulares–, pero manteniendo un patrón común de poder colonial y de dominación educativa. Por otro lado, se encuentran pueblos indígenas que resisten y demandan atención a su inclusión en las sociedades hegemónicas, juntando la diversidad, la recuperación y refuerzo de la cultura propia.

Con estas asimetrías no se ha podido establecer un diálogo entre cultura y educación en los estados modernos, donde

la prioridad de la educación se ha centrado en el emprendimiento económico de la persona y no en la ciudadanía los pueblos originarios amazónicos; ese propósito no figura en su ideario. Los padres y madres de familia, distinguen claramente como fin la transmisión de la cultura de una generación a otra; es un proceso colectivo, con una estructura social colectiva, y la incorporación de una persona a esa cultura –lo que se conoce como socialización– es parte de un proceso social, no una tarea personal. Y se lleva a cabo en parte de manera consciente y organizada, y en parte de manera inconsciente e intuitiva. (Gasché y Vela, 2012).

La política de los pueblos indígenas y sus organizaciones se orienta a recuperar la autonomía sobre su educación, la autonomía cultural, la económica y la política.

Los riesgos para el sistema educativo y las instituciones de educación superior de no hacer las distinciones entre la educación propia de los pueblos y la educación formal clásicamente dada, es la pérdida de autonomía política que tienen los padres sobre la educación; es decir, la pérdida del control de la educación de sus hijos. Y ese es un precio muy alto que significa que la escuela, a lo largo de su intervención, reproduce la aculturación y la pérdida de la identidad cultural. En consecuencia, la política de los pueblos indígenas y sus organizaciones se orienta actualmente a recuperar el espacio perdido: la autonomía sobre su educación, la autonomía cultural, la económica y finalmente también la política, sin la cual todo el resto carece de sentido. La autonomía tiene que ser garantizada por la legislación internacional. Pero hacerla valer en el país requiere de un esfuerzo organizativo descomunal y difícil de lograr (Helberg, 2017).

En el Perú, la formación docente ha incluido como estrategia de formación pedagógica al respeto y la valoración de las culturas, con lineamientos de política tendientes a mejorar el Proyecto Educativo Nacional (PEN) y los Proyectos Educativos Regionales (PER), que apuestan por una mayor descentralización educativa con calidad y equidad; plantean nuevos desafíos a la educación nacional y a la formación

del tipo de docentes que se necesitan. No obstante, pese a las inversiones y proyectos desplegados, su desarrollo es incipiente porque hasta hace poco se negaba una profesionalización “intercultural bilingüe” y, además, el nivel de la formación académica de los estudiantes indígenas es muy bajo (Helberg y Miranda, 2017).

La formación docente en EIB tiene efectos directos en el desempeño profesional y en gran medida condiciona los logros alcanzados por los estudiantes.

Cabe mencionar que el sistema educativo, a pesar de haber bajado su nivel de decisiones de los gobiernos regionales a las UGEL provinciales, sigue siendo enormemente centralista y vertical. Sin embargo, hay una experiencia ganada con este y otros programas, y por las instituciones de formación docente en

la educación superior intercultural; la misma, que reconoce que la formación en Educación Intercultural Bilingüe tiene efectos directos en el desempeño profesional y en gran medida condiciona los logros alcanzados por los estudiantes, fortalecidos por los procesos de enseñanza-aprendizaje que se dan en lengua materna.

Hoy en día, la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) está inscrita en la normatividad educativa constitucional, internacional y en la Ley General de Educación en el país. Además, se busca desarrollar la interculturalidad a nivel estatal y a nivel de la sociedad civil, con una ciudadanía intercultural (Defensoría del Pueblo, 2016).

CAPÍTULO 2

ANÁLISIS, DESCRIPCIÓN
E INTERPRETACIÓN
DE RESULTADOS





A continuación, se presentan los resultados obtenidos en la evaluación, según las dimensiones y unidades de competencias consideradas en el perfil de egreso del programa de formación y del contexto socio cultural y lingüístico de las comunidades indígenas amazónicas.

El objetivo fue conocer el desempeño de los docentes participantes del “Programa de Formación Profesional en Educación Inicial EIB para docentes sin título”, pertenecientes a comunidades indígenas bilingües de la Amazonía.

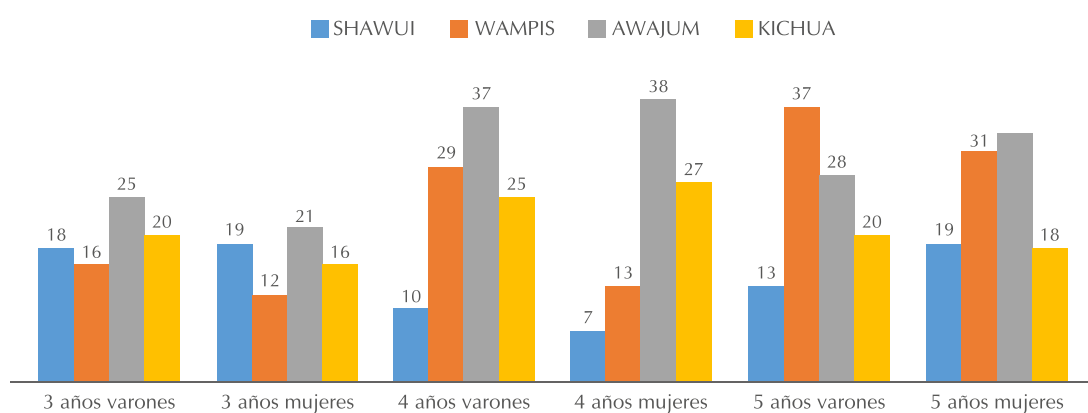
2.1. INFORMACIÓN PROCESADA Y SISTEMATIZADA

2.1.1. Características generales de las instituciones educativas

Las IIEEII visitadas se encuentran en las DRE de Loreto y Amazonas⁵ y atienden a niños y niñas de los pueblos indígenas shawi, awajún, wampís y kichwa. La mayoría de ellas son espacios con aulas de una sola edad: de cada 10 IIEE, 6 son de una sola edad y 4 de multiedad. Esto implica poco alumnado, característica principal de las zonas rurales amazónicas. Asimismo, el 61% de instituciones educativas analizadas eran polidocentes (39% unidocentes).

La matrícula y la asistencia son indicadores de acceso, como se conoce universalmente. En general, se observa que los estudiantes del pueblo wampís no tienen problemas de asistencia, al igual que los del pueblo awajún. Sin embargo, en las poblaciones shawi y kichwa hay menos asistencia. Asimismo, como se ve el Gráfico N° 1, los varones matriculados están por encima de las edades (3, 4 y 5) de las mujeres matriculadas en la mayoría de las IIEEII.

GRÁFICO N° 1. ESTUDIANTES MATRICULADOS POR PUEBLO Y EDAD



Fuente: Universidad Peruana Cayetano Heredia, 2017.

⁵ El listado de las IIEEII participantes se encuentra en el Anexo 2 de este documento.

La mayoría de las docentes visitadas tienen dominio de la lengua originaria.

Se encontraron IIEEI donde la asistencia fue del 100% de estudiantes matriculados, como Nueva Isla y Pakún; no obstante, en otras había menos del 40% de matriculados, como en Maranatha y Panán. En esos casos se necesitan estrategias de sensibilización a las familias y comunidad general para la matrícula oportuna de los niños y niñas de 3 a 5 años.

Con respecto a los docentes, el 72% de quienes son parte del Programa señalan que *han elaborado al menos un instrumento de planificación de la institución*; ello es un avance, pues se trata de gestionar la institución educativa con instrumentos que permitan la administración participativa con una visión estratégica.

La mayoría de docentes visitados que son parte del Programa (83%), *ha aprobado la evaluación en lengua originaria*, lo cual muestra el dominio de la misma en términos orales y escritos; por ende, están preparados para enseñar a los niños y niñas en este tipo de lenguas. Esto tiene relación con el hecho de que, en la mayoría de los casos, los docentes y los niños y niñas dominaban la lengua materna originaria de las comunidades a las que pertenecían las instituciones visitadas. Sin embargo, se pudo observar que en la programación de actividades el tratamiento de la clase se realizaba mayoritariamente en la lengua materna originaria y en menor medida en castellano.

El 95% de las instituciones educativas visitadas cuentan con *proyectos educativos* elaborados por los docentes, a partir de las actividades productivas y/o problemas

de la comunidad; esto denota que se trabajó con el calendario comunal para desarrollar un aprendizaje culturalmente pertinente y significativo. El saber local, los rituales relacionados a las actividades socio-productivas y los juegos ancestrales son potencialmente proyectos que generan aprendizajes de calidad para los estudiantes.

El 68% de docentes participantes del programa señalan que han elaborado al menos un *instrumento de planificación* de la institución; ello es un avance, pues se trata de gestionar la IEI con instrumentos que permitan la administración participativa con una visión estratégica. En algunos casos se observó dificultad para profundizar los temas de planificación en el Programa; por ello, los docentes piden más tiempo para hacer el trabajo de investigación, realizar la tesis y cumplir su trabajo como docentes al mismo tiempo.

2.1.2. Promedio alcanzado por cada criterio en general

En esta sección se presentan los promedios alcanzados según los criterios de desempeño estudiados (Anexo 1). La Tabla N° 1 presenta el promedio alcanzado por cada criterio de la dimensión personal y de la dimensión profesional pedagógica del perfil del egresado del Programa. Este ejercicio se realizó tomando los criterios de desempeño de los datos numéricos de dos instrumentos cuantitativos (Guía de observación de aula y Lista de cotejo). No fueron tomados en cuenta la encuesta a padres –cuyas preguntas no respondían necesariamente a criterios de desempeño–, ni la entrevista a docentes que es de carácter cualitativo al tener preguntas de tipo abierto –la encuesta también tenía algunas pocas preguntas abiertas–; estas se trabajan con la lógica del análisis y la interpretación de enfoque cualitativo, como se expone más

adelante. Es importante considerar que el puntaje de cada docente se establece del 1 al 4 para cada criterio de desempeño, cada uno de estos corresponde a niveles, siendo el 1 “En inicio”, 2 “En proceso”, 3 “Esperado” y 4 “Por encima de lo esperado”. Por eso es que los promedios presentados van del 1 al 4.

En la Tabla N° 1, se muestran los promedios con colores: el color verde es el promedio más alto, seguido del amarillo que es intermedio, luego naranja y finalmente rojo, que es el promedio más bajo. Así, se observa que los criterios de desempeño menos logrados están en la dimensión

Profesional Pedagógica (en rojo). Estos son el criterio 2.2.2. *Planifica el uso pedagógico de las lenguas de acuerdo con el escenario lingüístico en el que desenvuelve, considerando las necesidades de la institución educativa en su conjunto*; el criterio 2.5.2. *Elabora instrumentos válidos para evaluar el avance y logros en el aprendizaje individual y grupal de los niños y niñas*; y el criterio 2.5.3. *Sistematiza los resultados obtenidos en las evaluaciones para la toma de decisiones y retroalimentación oportuna*. Se observa que los tres criterios de desempeño se refieren a la planificación (lingüística) o a la evaluación.

TABLA 1: PROMEDIO ALCANZADO POR CRITERIO DE DESEMPEÑO

Número de criterio	Criterio	Promedio
1.1.2	Demuestra dominio oral y escrito en lengua originaria y castellano, generando interacciones que se sustentan en una perspectiva intercultural de la comunicación.	3.4
1.1.3	Establece relaciones dialógicas y asertivas en lengua originaria y en castellano con los niños y niñas, las familias y la comunidad, basados en el afecto, respeto, justicia y colaboración.	2.9
1.1.4	Asume el ejercicio pleno de su ciudadanía promoviendo la práctica de los derechos humanos, los derechos de los niños, los derechos colectivos y consuetudinarios como miembro de un pueblo indígena.	2.8
1.2.4	Actúa de acuerdo a los principios de la ética profesional docente y resuelve dilemas prácticos y normativos de la vida escolar en base a ellos.	3.4
2.1.3	Demuestra conocimientos actualizados y comprensión de las teorías y prácticas pedagógicas y de la didáctica de las áreas que enseña.	2.6
2.1.5	Maneja los elementos conceptuales sobre la construcción de la persona y las formas de aprendizaje propias de los pueblos originarios y los aportes de las distintas disciplinas, para una intervención pedagógica pertinente y creativa.	2.7
2.2.1	Realiza la caracterización socio cultural y lingüística del contexto donde trabaja, y, el calendario comunal como elementos fundamentales de la planificación curricular.	2.2
2.2.2	Planifica el uso pedagógico de las lenguas de acuerdo con el escenario lingüístico en el que desenvuelve, considerando las necesidades de la institución educativa en su conjunto.	1.7

2.2.3	Elabora la programación curricular analizando el plan más pertinente a la realidad de su aula, articulando de manera coherente los aprendizajes que se promueven, las características de los estudiantes, y las estrategias y medios seleccionados.	2.8
2.2.6	Crea, selecciona y organiza diversos recursos para los niños y niñas como soporte para su aprendizaje.	2.9
2.2.8	Planifica el uso de distintos espacios educativos en función a los aprendizajes previstos, a las características de los niños y contextos diversos con la participación de distintos actores (sabios, autoridades, padres de familia)	2.8
2.3.1	Desarrolla los procesos pedagógicos que consideran el uso y tratamiento de lenguas de acuerdo con el escenario lingüístico en el que labora.	2.3
2.3.4	Desarrolla estrategias pedagógicas y actividades de aprendizaje que promueven el pensamiento crítico y creativo en los niños y que los motiven a aprender.	2.7
2.3.5	Utiliza recursos y tecnologías diversas y accesibles y el tiempo requerido en función al propósito de la sesión de aprendizaje.	2.6
2.3.6	Desarrolla prácticas saludables que provienen de su cultura y otras culturas orientadas a la calidad de vida de sus niños y niñas.	2.3
2.4.1	Construye de manera asertiva y empática relaciones interpersonales con y entre los niños y niñas basados en el afecto, la justicia, la confianza, el respeto mutuo y la colaboración.	3.1
2.4.2	Genera un clima propicio partiendo de actividades lúdicas (juegos) para el logro de los aprendizajes interactuando con otros actores educativos de manera armónica, constructiva, crítica y reflexiva.	2.5
2.4.3	Organiza el aula y otros espacios de forma segura, accesible y adecuada para el trabajo pedagógico y el aprendizaje, atendiendo a la diversidad.	2.9
2.5.1	Utiliza diversos métodos y técnicas que permiten evaluar en forma diferenciada los aprendizajes esperados, de acuerdo al estilo de aprendizaje y edades de los niños y niñas, sin discriminación por género.	2.4
2.5.2	Elabora instrumentos válidos para evaluar el avance y logros en el aprendizaje individual y grupal de los niños y niñas.	1.8
2.5.3	Sistematiza los resultados obtenidos en las evaluaciones para la toma de decisiones y retroalimentación oportuna.	1.9

Fuente: Universidad Peruana Cayetano Heredia, 2017.

2.1.3. Promedio alcanzado por cada criterio por pueblo originario

La Tabla N° 2 presenta el promedio alcanzado por criterio según el pueblo originario. Se seleccionaron los criterios más importantes del perfil de egreso del Programa, pues no se podían observar todos. Se puede distinguir que el pueblo shawi y el pueblo awajún tienen un bajo promedio en los criterios 2.2.1. *Realiza la caracterización socio cultural y lingüística*

del contexto donde trabaja, y, el calendario comunal como elementos fundamentales de la planificación curricular; y 2.2.2. Planifica el uso pedagógico de las lenguas de acuerdo con el escenario lingüístico en el que se desenvuelve, considerando las necesidades de la institución educativa en su conjunto. Estos elementos práctico pedagógicos, relativos al tratamiento de lengua y a la caracterización socio-cultural, son claves en la EIB inicial por lo que necesitarían ser reforzados.

TABLA 2: PROMEDIO ALCANZADO POR CRITERIO POR PUEBLO ORIGINARIO

Número criterio	Criterio	Pueblo originario			
		Wampís	Awajún	Shawi	Kichwa
1.1.2	Demuestra dominio oral y escrito en lengua originaria y castellano, generando interacciones que se sustentan en una perspectiva intercultural de la comunicación.	4.0	3.0	3.8	2.7
1.1.3	Establece relaciones dialógicas y asertivas en lengua originaria y en castellano con los niños y niñas, las familias y la comunidad, basados en el afecto, respeto, justicia y colaboración.	3.0	2.8	3.2	2.7
1.1.4	Asume el ejercicio pleno de su ciudadanía promoviendo la práctica de los derechos humanos, los derechos de los niños y niñas, los derechos colectivos y consuetudinarios como miembro de un pueblo indígena.	3.0	2.5	2.6	3.7
1.2.4	Actúa de acuerdo a los principios de la ética profesional docente y resuelve dilemas prácticos y normativos de la vida escolar en base a ellos	4.0	3.3	3.0	4.0
2.1.3	Demuestra conocimientos actualizados y comprensión de las teorías y prácticas pedagógicas y de la didáctica de las áreas que enseña.	3.3	2.0	3.0	2.3
2.1.5	Maneja los elementos conceptuales sobre la construcción de la persona y las formas de aprendizaje propias de los pueblos originarios y los aportes de las distintas disciplinas, para una intervención pedagógica pertinente y creativa.	3.3	2.2	2.8	2.7
2.2.1	Realiza la caracterización socio cultural y lingüística del contexto donde trabaja, y, el calendario comunal como elementos fundamentales de la planificación curricular.	3.0	2.0	1.4	2.7

Número criterio	Criterio	Pueblo originario			
		Wampís	Awajún	Shawi	Kichwa
2.2.2	Planifica el uso pedagógico de las lenguas de acuerdo con el escenario lingüístico en el que desenvuelve, considerando las necesidades de la institución educativa en su conjunto.	2.0	1.5	1.0	2.7
2.2.3	Elabora la programación curricular analizando el plan más pertinente a la realidad de su aula, articulando de manera coherente los aprendizajes que se promueven, las características de los estudiantes, y las estrategias y medios seleccionados.	3.8	2.2	3.0	2.7
2.2.6	Crea, selecciona y organiza diversos recursos para los niños y niñas como soporte para su aprendizaje.	3.3	2.2	3.6	3.0
2.2.8	Planifica el uso de distintos espacios educativos en función a los aprendizajes previstos, a las características de los niños y contextos diversos con la participación de distintos actores (sabios, autoridades, padres de familia)	3.0	2.3	3.4	2.7
2.3.1	Desarrolla los procesos pedagógicos que consideran el uso y tratamiento de lenguas de acuerdo con el escenario lingüístico en el que labora.	2.5	2.0	2.6	2.3
2.3.4	Desarrolla estrategias pedagógicas y actividades de aprendizaje que promueven el pensamiento crítico y creativo en los niños y niñas y que los motiven a aprender.	2.5	2.8	3.0	2.3
2.3.5	Utiliza recursos y tecnologías diversas y accesibles y el tiempo requerido en función al propósito de la sesión de aprendizaje.	3.0	2.2	3.0	2.3
2.3.6	Desarrolla prácticas saludables que provienen de su cultura y otras culturas orientadas a la calidad de vida de sus niños y niñas.	2.3	2.3	2.4	2.0
2.4.1	Construye de manera asertiva y empática relaciones interpersonales con y entre los niños y niñas basados en el afecto, la justicia, la confianza, el respeto mutuo y la colaboración.	3.5	2.8	3.2	3.0
2.4.2	Genera un clima propicio partiendo de actividades lúdicas (juegos) para el logro de los aprendizajes interactuando con otros actores educativos de manera armónica, constructiva, crítica y reflexiva.	2.5	2.2	3.0	2.3
2.4.3	Organiza el aula y otros espacios de forma segura, accesible y adecuada para el trabajo pedagógico y el aprendizaje, atendiendo a la diversidad.	2.5	2.8	3.4	2.7
2.5.1	Utiliza diversos métodos y técnicas que permiten evaluar en forma diferenciada los aprendizajes esperados, de acuerdo al estilo de aprendizaje y edades de los niños y niñas, sin discriminación por género.	3.0	2.2	2.4	2.0

Número criterio	Criterio	Pueblo originario			
		Wampís	Awajún	Shawi	Kichwa
2.5.2	Elabora instrumentos válidos para evaluar el avance y logros en el aprendizaje individual y grupal de los niños y niñas.	1.8	1.3	2.4	2.0
2.5.3	Sistematiza los resultados obtenidos en las evaluaciones para la toma de decisiones y retroalimentación oportuna.	2.3	1.3	2.2	2.0

Fuente: Universidad Peruana Cayetano Heredia, 2017.

En los promedios por dimensiones (Tabla N° 3), el pueblo awajún tiene el promedio más bajo en la dimensión 2 “Práctica Pedagógica” con 2.14 sobre 4 (en proceso); el promedio más alto lo tienen los wampís en la dimensión 1 “Personal” con 3.50 sobre 4 (entre esperado y por encima de lo esperado). Según lo observado en el caso awajún, las actividades pedagógicas están conectadas con la lógica práctica de la cultura de crianza, la adquisición del lenguaje y de la transmisión de cultura en lengua originaria que hace la docente en el aula. En principio, el trabajo de los docentes fue muy favorable; pero la

educación no toma en cuenta a la minoría de niños mestizos castellano-hablantes que tienen una lógica de la socialización familiar diferente a la de los pueblos indígenas. Esto configura un desafío para los docentes con relación a trabajar con diferentes estrategias de aprendizaje: el aprendizaje entre pares de niños y niñas multiedad y de procedencia diversa, la investigación y la exploración libre, los juegos y los recursos de la comunidad, etc. El objetivo es que las niñas y niños reciban una educación intercultural y con equidad de género.

TABLA 3: PROMEDIOS EN LAS DIMENSIONES 1 Y 2 POR PUEBLO ORIGINARIO

	Pueblo originario			
	Wampís	Awajún	Shawi	Kichwa
Promedio Dimensión 1	3.50	2.90	2.88	3.25
Promedio Dimensión 2	2.78	2.14	2.69	2.45

Fuente: Universidad Peruana Cayetano Heredia, 2017.

Como se ve en la Tabla N° 4, los promedios por unidad de competencia resultan más altos para el pueblo wampís, que cuenta con 4 (por encima de lo esperado) en la unidad de competencia 1.2. *Estimula los procesos permanentes de reflexión para alcanzar sus metas y dar repuestas pertinentes a las exigencias de su entorno. Se compromete con el desarrollo y*

fortalecimiento de su autoformación. El promedio más bajo es para los awajún en la unidad de competencia 1.1. *Demuestra conducta ética con responsabilidad y compromiso en los escenarios en los que se desenvuelve; fortalece su identidad y reconoce las formas de respeto y cortesía del contexto donde interactúa.*

TABLA 4: PROMEDIOS EN LAS UNIDADES DE COMPETENCIA EN LA DIMENSIÓN 1 POR PUEBLO ORIGINARIO

	Pueblo originario			
	Wampís	Awajún	Shawi	Kichwa
Promedio Unidad de Competencia 1.1	3.33	2.78	3.20	3.00
Promedio Unidad de Competencia 1.2	4.00	3.25	3.00	4.00

Fuente: Universidad Peruana Cayetano Heredia, 2017.

Los shawi, quienes estaban bajos en los criterios de desempeño mencionados anteriormente, sí tienen un buen promedio (3.20 sobre 4 o esperado) en la unidad de competencia 2.4. *Crea un clima propicio para el aprendizaje, la convivencia democrática y la vivencia*

de la diversidad en todas sus expresiones con miras a formar ciudadanos críticos e interculturales. Entonces, en términos del clima o la atmósfera creada por las docentes y la resolución de conflictos, estarían avanzados en relación a los otros pueblos.

TABLA 5: PROMEDIOS EN LAS UNIDADES DE COMPETENCIA EN LA DIMENSIÓN 2 POR PUEBLO ORIGINARIO

	Pueblo originario			
	Wampís	Awajún	Shawi	Kichwa
Promedio unidad de competencia 2.1	3.25	2.08	2.90	2.50
Promedio unidad de competencia 2.2	3.00	2.03	2.48	2.73
Promedio unidad de competencia 2.3	2.56	2.33	2.75	2.25
Promedio unidad de competencia 2.4	2.83	2.61	3.20	2.67
Promedio unidad de competencia 2.5	2.33	1.61	2.33	2.00

Fuente: Universidad Peruana Cayetano Heredia, 2017.

2.2. RESULTADOS POR DIMENSIONES

A continuación, se presentan los resultados por dimensiones del perfil del egresado del Programa. Se parte de la dimensión personal para pasar a la profesional-pedagógica y luego a la socio-comunitaria. La dimensión personal comprende la competencia global 1 y las unidades de competencia 1.1. y 1.2. y sus desagregados en criterios de desempeño. La dimensión profesional-pedagógica engloba la competencia global 2 y sus desagregados en criterios de desempeño; y, la socio-comunitaria, la competencia global y sus desagregados en criterios de desempeño. Para las tres dimensiones se cuenta con resultados que se exponen intercalando análisis e interpretación.

2.2.1. Dimensión personal

La dimensión personal se refiere a los aspectos relacionados al desarrollo de su identidad personal indesligable de su identidad profesional como docente, que, a su vez, se relaciona con su identidad cultural como indígena amazónico y también con su práctica de valores. Ello se refleja en la práctica en el aula, en el desempeño docente en la interacción con los niños y niñas, por ejemplo, y en las relaciones que establece el docente con los actores de la comunidad para mejorar los logros de aprendizaje (MINEDU, 2014).

Se observó que los docentes promueven las normas de convivencia entre los niños y niñas, y ellos, de acuerdo a su edad, van asumiendo responsabilidades y un nivel de autonomía para aprender y alcanzar los logros de aprendizaje planificados por el docente. Sin embargo, existe la demanda

de tener un mayor dominio de estrategias pedagógicas para aulas multigrado, multiedad y con equidad de género, que permita alcanzar las competencias e indicadores de los niños y niñas de acuerdo a sus necesidades; además, se plantea la necesidad de dar una atención para todos, incluyendo a los que tienen mayores necesidades de aprendizaje, como el caso de los niños y niñas de 3 años.

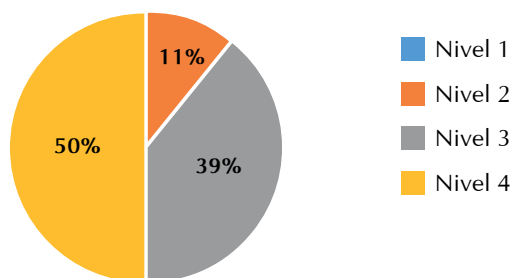
La dimensión personal se refiere a los aspectos relacionados al desarrollo de su identidad personal indesligable de su identidad profesional como docente.

Es necesario fortalecer el manejo de estrategias pedagógicas inclusivas que superen los aprendizajes dirigidos en la clase a los estudiantes con mayor edad, y que pueda modificar la dificultad de los temas o crear temas alternos para los alumnos de menor edad. Así también, hace falta trabajar estrategias pedagógicas que permitan tanto la participación de niños como de niñas, sin discriminación por género.

Además, existe un despertar de consciencia de autovaloración de su cultura por parte de los docentes. Ellos comprenden el diálogo de saberes, pero aún falta desarrollarlo en términos didácticos y epistemológicos (véase abajo).

Criterio 1.1.2. Demuestra dominio oral y escrito en lengua originaria y castellano, generando interacciones que se sustentan en una perspectiva intercultural de la comunicación.

GRÁFICO Nº 2: DOCENTES POR NIVELES DEL CRITERIO 1.1.2.



Fuente: Universidad Peruana Cayetano Heredia, 2017.

De los resultados de la guía de observación, el 50% de los docentes demuestran estar en el nivel 4 o por encima de lo esperado del dominio oral y escrito en lengua originaria y castellano, generando interacciones que se sustentan en una perspectiva intercultural bilingüe; además, un 39% está en el nivel 3 o esperado. 9 de cada 10 docentes están entre el nivel 3 y 4 (89%); esto se concretiza en el hecho que las clases son en lengua originaria oral y en castellano oral, lo cual es pertinente para el nivel, incorporando, por ejemplo, la actividad artística del canto en lengua originaria y en castellano. Así lo evidencian algunas narrativas de las observaciones realizadas en a los docentes ubicados en el nivel 4:

Se expresa en lengua originaria, propone actividades para comunicación en L2 (segunda lengua) (castellano). (Irapai)

Su clase se desarrolla en shawi e incorpora actividades orales para el aprendizaje de L2. (Panán)

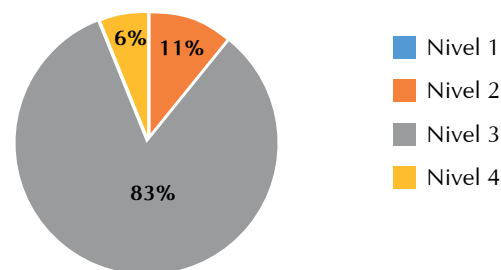
Toda la jornada se comunica en shawi. Asimismo, usa L2 (castellano) en forma oral. (Progreso)

Les habla en wampís, hace grupos, introduce canciones en castellano. (Guayabal)

Cantan en wampís, hablan y cantan en castellano. (Shiringa)

Criterio 1.1.3. Establece relaciones dialógicas y asertivas en lengua originaria y en castellano con los niños y niñas, las familias y la comunidad, basados en el afecto, respeto, justicia y colaboración.

GRÁFICO Nº 3: DOCENTES POR NIVELES DEL CRITERIO 1.1.3.



Fuente: Universidad Peruana Cayetano Heredia, 2017.

El uso de la lengua originaria de forma dialógica y con perspectiva intercultural vista en el gráfico anterior va de la mano con la construcción del afecto, respecto justicia y colaboración hacia los niños y niñas y entre niños y niñas. Esto, según los resultados de la guía de observación, se da en uno 8 de cada 10 docentes (83%), en el nivel esperado o nivel 3 (en concreto el indicador enuncia “hace preguntas en la lengua materna de los niños/as, los escucha, comenta la respuesta y considera lo que dicen”). Si se toma en cuenta que un 6% de los docentes (con el indicador

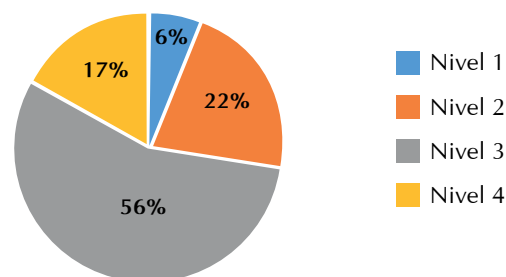
El uso de la lengua originaria de forma dialógica y con perspectiva intercultural va de la mano con la construcción del afecto, respecto justicia y colaboración.

“promueve que los niños/as formulen sus propias preguntas”) están por encima de lo esperado o en el nivel 4 un 89% de los docentes está en los niveles más altos, y solo 11% en el nivel 2. Como el Gráfico N° 4 lo muestra, no hay ningún docente en inicio o en el nivel 1. Algunas narrativas mencionan: “hace preguntas en lengua originaria, usa sus respuestas para formular nuevas preguntas, toma en cuenta las opiniones de los niños” (Irapai); “en el juego libre les pregunta y sigue la historia de su juego” (Shebonal Nivel 3).

El hecho que el docente formule preguntas para el aprendizaje es un factor muy importante pues ello es el principio del diálogo, desarrolla la indagación y promueve la curiosidad en el niño o niña. Una observación señala “Dialoga en shawi y en castellano, fortaleciendo la identidad con respeto” (Progreso). Ello permite ver que se cumple con una educación pertinente en términos culturales, más allá de que se trabaje en castellano. Otra observación menciona “Muchas veces pregunta: ¿qué hacen?, ¿cómo hacen? Y ¿quién quiere participar en las actividades?” (Chosica). Estas preguntas despiertan la curiosidad y la imaginación en los niños y niñas.

Criterio 1.1.4. Asume el ejercicio pleno de su ciudadanía promoviendo la práctica de los derechos humanos, los derechos de los niños, los derechos colectivos y consuetudinarios como miembro de un pueblo indígena.

GRÁFICO N° 4: DOCENTES POR NIVELES DEL CRITERIO 1.1.4.



Fuente: Universidad Peruana Cayetano Heredia, 2017.

Según lo observado en aula, la práctica de normas de convivencia (que no solamente están pegadas en la pared, sino que se cumplen) fue el indicador más frecuente para este ítem en el nivel esperado. Un 56% de los docentes se encuentran en este nivel o nivel 3 y un representativo 17% en el nivel 4; esto evidencia una práctica democrática y un ejercicio ciudadano al micro nivel del aula o espacio educativo.

El hecho que el o la docente formule preguntas para el aprendizaje es un factor muy importante pues ello es el principio del diálogo, desarrolla la indagación y promueve la curiosidad en el niño o niña.

El 22% se encuentra en el nivel 2 y sólo 5% en el nivel 1. Una observación del nivel 4 escribe “cuenta con las normas en el aula. Repasa las normas” (Irala Nivel 4); otros docentes hacen participar a los niños y niñas y trabajan la lecto-escritura porque “leen las normas juntos; otros hacen que el niño o la niña explique las normas”. Sin embargo, todavía hay algunos docentes que desarrollan un carácter autoritario y que “llaman la atención y usa amenazas para lograr su atención” (Guayabal Nivel 2). Esto podría deberse a una cultura de tradición guerrera (la wampís) o ser el producto de una escuela occidental tradicional donde el docente tiene un rol autoritario. Independientemente de lo anterior, el uso de la violencia en el aula y en los espacios de aprendizaje se debe erradicar, provenga de la cultura que provenga.

Otra observación indica “Sí lee las normas”. (Shebonal Nivel 3). Aquí hay un recuerdo de las normas por parte del docente lo cual es positivo, pero no hay participación de niños y niñas; y “evoca normas muchas veces”. En este caso (Chosica Nivel 4) el docente alude a las normas durante las interacciones de niñas y niños con ella.

Criterio 1.1.5. Asume una actitud autocrítica y crítica frente a cualquier forma de discriminación y frente a la situación social, económica, política y ambiental de su comunidad, pueblo originario, región y país, proponiendo acciones para la transformación de aquellas prácticas que impiden el Buen Vivir

En torno a este criterio, el docente de Nueva Isla señala “en cuanto a la discriminación, opino que no debe haber discriminación”.

Y el de Pantaam es asertivo y manifiesta claramente su enojo con las personas que discriminan y hace referencia a la igualdad entre personas (al igual que la docente de Panán y de Progreso):

La persona que discrimina a otra persona es una persona inútil, no tiene educación porque no puede existir racismo ni discriminación con una persona, todos somos importantes... tengo que explicar a la persona que discrimina a los awajunes, que nosotros somos iguales, somos familia, que solo nos diferencia la lengua. (Docente Pantaam).

En esta línea, hay un despertar de consciencia de autovaloración de la cultura del docente de Pantaam que menciona cómo sus maestros “y algunos docentes bilingües” les han enseñado a no sentirse menos que nadie porque ellas conocen su cultura, y que no hay culturas superiores ni inferiores:

A veces [una] se siente avergonzada, humillada, pero con la enseñanza que le han dado las maestras y algunas docentes bilingües donde siempre recuerda lo que le dicen, que nunca se avergüencen, nunca, ni se sientan inferiores porque ustedes lo que saben no saben otros pueblos, lo que otro pueblo sabe, su cultura, también no saben ustedes; pero los que viven [en] su cultura [la] mantienen. Ustedes viven felices también, de esa manera no hay culturas inferiores ni superiores por lo tanto no deben avergonzarse, al contrario (deben) defender su cultura, entonces cuando piensa eso se siente fortalecida; a veces por más que lo discrimen ella se siente fuerte, valiente y dice “no hay cultura inferior”, por eso me siento feliz.

Lo anterior es una percepción que se repite de manera constante entre todos los docentes entrevistados; algunos reconocen la existencia de discriminación en la ciudad o que “los mestizos discriminan (a los wampís cuando hablan wampís)” (San Rafael). En esta línea, un docente de Shiringa indica que existe discriminación por mestizos en la ciudad: “a veces, mi amiga me contaba que estaba estudiando en [la] ciudad de Jaén y me decía que formaban grupos para hacer trabajos y se sentía triste, puro[s] mestizo[s] hacían grupos y se sentía triste”.

En Guayabal, el docente hace referencia a que discriminan en la ciudad a los wampís porque desconocen las leyes:

Solamente porque somos de un pueblo originario (wampís) cuando nos ven en la ciudad ya no nos valoran o no respetan nuestros derechos; o las personas que viven en la ciudad no leen la Constitución Política, por eso no saben los derechos que tenemos como personas.

Criterio 1.2.2. Revisa su práctica pedagógica a partir de una mirada crítica y autocrítica que le permite mejorar su desempeño permanente

En relación a este criterio, los docentes en las entrevistas no mencionan la auto-reflexión, mas sí la reflexión con otros actores en distintos momentos: en el CIAC (docentes de Maranatha y de Progreso), con los “profesores, formadores o acompañantes” (docente de Nuevo Belén), con “los maestros” (docente de Lagartococha) o “con los niños y los padres” (docente de Pantaam). En este sentido, este criterio se relaciona con el de la investigación. Ellos han sido formados en investigación acción,

un tipo de investigación cualitativa que implica la auto-reflexión y la actitud crítica de su práctica pedagógica. Por ello, es importante indicar que hay que fortalecer este aspecto.

No obstante, el docente de Guayabal menciona que hace reflexiones para la búsqueda de estrategias para enseñar a los niños y niñas.

Criterio 2.1.1. Demuestra conocimiento y comprensión de las características individuales, sociales y evolutivas de sus estudiantes y de sus necesidades especiales

Con respecto a este criterio, en Nuevo Belén el docente menciona que “trabaja con diferentes edades porque es una escuela unitaria, forma grupos según el nivel de aprendizaje y trabaja con las fichas”. Aquí incorpora la atención a la diversidad de edades y de niveles de avance en el aprendizaje y las fichas le sirven como recurso. También se encontró una planificación de la jornada que hacía una breve referencia a los niños de 5 años. Pero ello no se encontró como una generalidad en otras comunidades.

Hubo docentes que manifestaron que se les dificultaba el trabajo diferenciado con niños y niñas de 3, 4 y 5 años de edad. La docente de Tunanaitz menciona: “tengo dificultad de cómo puedo trabajar con los niños de 3, 4 y 5 años.” Pero ella misma y las docentes de Maranatha, Irapay, Lagarto Cocha y Panam mencionan que trabajan por grupos: “trabajo...con diversas edades a través de grupos por edades”. La docente de Tunanaitz indica: “Un grupo de 3 años, un grupo de 4 años y también en cuanto a la planificación, los indicadores...

programo diferentes indicadores para cada edad." Así, se vio que algunas docentes elaboraban indicadores de capacidades para cada edad (también lo mencionó la docente de Soledad). Aunque reconocen lo complicado que es tener en clase niños y niñas de diversas edades: "por ejemplo, los de 3 años no saben agarrarse de las manos y en cambio los de 4 años sí".

Criterio 2.1.4. Analiza críticamente el concepto de diálogo de saberes desde una perspectiva intercultural

En relación a este criterio, la docente de Pakún indica:

De acuerdo al proyecto nosotros, de acuerdo a la realidad de la comunidad que realizan, hemos hecho reunión con los padres asociados y después calendario comunal, y según ello hacemos el proyecto y de acuerdo a esa realidad, a veces tenemos prohibiciones, por ejemplo, trabajamos en el mes de marzo, sobre junta silvestre[s], a veces antes nuestros ancestros ya sabían, a veces hay dietas, por ejemplo en el elaboración de pinin también; eso a veces todos no sabemos y ahí incluimos la actividad de prohibición, cuento, relato[s] y eso de acuerdo a la actividad nosotros invitamos al sabio para que relate y cuente sobre prohibiciones, dietas, sobre eso trabajamos.

Ella menciona el proyecto educativo que responde al calendario comunal y el uso de cuentos y relatos para las prohibiciones. El haber abierto espacio para la cultura local en el aula del nivel inicial es muy

valioso por ser el primer nivel escolarizado. La cultura local ha sido tradicionalmente, olvidada en la escuela; ahora, se trabaja a partir de lo propio, como en el caso de Guayabal donde se afirma la cultura a través de la danza local:

Nosotros enseñamos, traemos vestimentas de antepasados que se llaman tarach en taller en danza en wampís que tenemos nuestra cultura y ponemos a los hombres a los niños tarach y la mujer, no; a los barones itit y la mujer le ponemos tarach para bailar; y [les] ponemos aretes de tucán y así desarrollamos la clase.

También se empiezan a desarrollar ideas de afirmación cultural: "culturalmente ¿qué es lo que tenemos de la medicina nosotros y qué medicamentos utiliza la cultura occidental?, pero los conocimientos deben partir de su cultura y profundizar hacia otra cultura, occidental" (docente Panam).

El haber abierto espacio para la cultura local en el aula del nivel inicial es muy valioso por ser el primer nivel escolarizado.

No obstante, faltaría el desarrollo del análisis crítico y reflexivo del diálogo de saberes en aula. Es muy importante que los niños y niñas conozcan ambas culturas. ¿Pero dónde está el diálogo intercultural crítico y reflexivo? Como se ve en la Imagen N° 1, los niños

y niñas conocen de transporte urbano y de transporte rural, hay un contraste en el tema (en Nuevo Belén y Maranatha); pero un diálogo crítico y reflexivo sería que la docente pregunte, por ejemplo, a los niños y niñas de 5 años sobre las ventajas y desventajas del transporte comunal usado en su pueblo, y les comente sobre las ventajas y desventajas del transporte urbano (el combustible usado en autos y aviones produce contaminación para el planeta, etc.). Ello significaría, en

IMAGEN 1: LOS NIÑOS VISUALIZAN LOS MEDIOS DE TRANSPORTE DE LA CIUDAD Y DE LA COMUNIDAD



Fuente: Universidad Peruana Cayetano Heredia, 2017.

términos epistemológicos, recoger la relación armónica que tienen y han tenido los pueblos indígenas con la naturaleza (Maurial, 2011). Se trataría de una educación ambiental intercultural.

En el diálogo de saberes se parte de la premisa de que “nadie dialoga lo que no sabe”. Esta idea es muy bien colocada en los escenarios de trabajo de los docentes EIB de IIEEII. Para que exista diálogo de saberes es vital que la persona conozca dos dimensiones del conocimiento: los “universales” que les exige el currículo y los de su pueblo; ambos tienen que ser

Para que exista diálogo de saberes es vital que la persona conozca dos dimensiones del conocimiento: los “universales” que les exige el currículo y los de su pueblo.

abordados con los instrumentos de planificación.

En lo cotidiano, lo que existe es el diálogo de saberes a nivel oral o en el discurso; en la planificación existen intentos de considerar lo “propio” o lo “local” como indicadores seleccionados que permitan influir en la formación de la vida del niño o niña.

La educación propia del pueblo contribuye al desarrollo de competencias mediante la transmisión de saberes ancestrales con la cultura de la oralidad del pueblo y los niveles de conocimiento de acuerdo a los ciclos de vida de la cultura de los pueblos indígenas (CORMI, 2011).

En este sentido, el diálogo de saberes debe tener una real dimensión en cómo se debe enseñar y aprender de manera racional, intercultural y sostenible. Esto como otros elementos de la cultura que si bien las docentes conocen, los interpolan como fragmentos de la realidad comunal que se acuñan a los temas curriculares sin ningún tipo de procedimiento pedagógico y de selección de los mejores conocimientos, valores y cosmovisiones.

2.2.2. Dimensión profesional pedagógica

Esta dimensión implica la gestión eficiente de aprendizajes relevantes EIB, el dominio de la lengua materna y el logro de confianza a partir del uso de la misma. (Plan de Formación Profesional, MINEDU, 2014b)

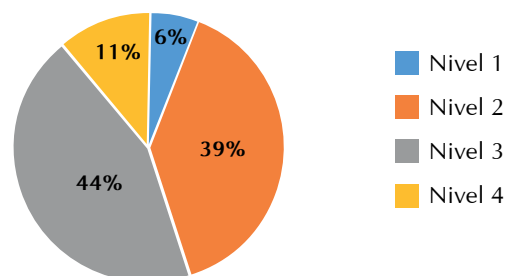
En las visitas se encontró un desarrollo de la autonomía en los niños y niñas en la mayoría de IEI promovida por la docente, y la práctica de estrategias que permiten desarrollar el pensamiento crítico

y creativo de los niños y niñas; aunque hace falta el desarrollo del juego que recoja la cultura local. Se evidenció el uso de recursos de la zona e incorporados por el MINEDU (material estructurado y no estructurado). No obstante, se requiere la revalorización de la cultura de crianza local con prácticas saludables adecuadas a su cultura y que respeten las nociones propias de salud y enfermedad. En general, las interacciones entre niños y niñas son dialógicas, pero todavía persisten algunas relaciones agresivas. El uso del espacio es adecuado aunque se vio un caso en que era limitado. Sobre la incorporación de un diálogo de saberes que parte en el nivel inicial por recoger lo propio, se incorpora el calendario comunal, con proyectos educativos y participación de sabios y sabias en procesos de enseñanza-aprendizaje de niñas y niños; pero aún se requiere incorporar el instrumento del diagnóstico psicolingüístico para el tratamiento de lenguas y planificar y evaluar recogiendo la diversidad presente en el aula.

Criterio 2.1.3. Demuestra conocimientos actualizados y comprensión de las teorías y prácticas pedagógicas y de la didáctica de las áreas que enseña.

De lo observado en aula, si bien no se lograron tan buenos resultados como en los ítems anteriores, y menos de la mitad de docentes (44%) se encuentra en el nivel esperado o el nivel 3 con respecto a demostrar conocimientos actualizados y comprensión de las teorías y prácticas pedagógicas y de la didáctica de las áreas

GRÁFICO Nº 5: DOCENTES POR NIVELES DEL CRITERIO 2.1.3.



Fuente: Universidad Peruana Cayetano Heredia, 2017.

que enseña, llama la atención que el 11% se encuentran por encima del nivel esperado o en el nivel 4 (el indicador fue “los niños y niñas realizan todas las actividades de manera independiente o autónoma”).

Entre los dos niveles más altos suman 55% de docentes visitados; además, el 39% están en proceso o en el nivel 2 y tan sólo 6% en el nivel 1. Esto grafica que la teoría y práctica enseñada en el Programa se manifiesta o está en proceso en la didáctica empleada por el docente en el aula. Lo anterior se evidencia en algunas observaciones de la guía del nivel 3, con un comentario adicional sobre las mismas:

Les echa agua para el lavado. Dibujan y crean solos. Mueven sus sillas, se van solos al baño y comen solos. (Shebonal). En esta observación se identifica la independencia relacionada con la autonomía de los niños y niñas.

La teoría y práctica enseñada en el Programa se manifiesta, o está en proceso, en la didáctica empleada por la docente en el aula.

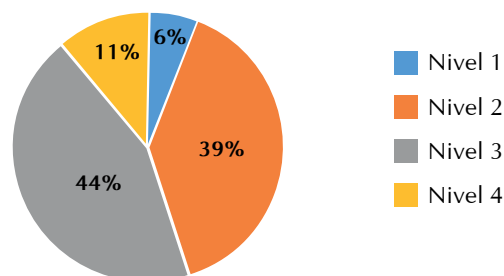
Ella interviene un poco con los dibujos, dirigiendo, pero les deja hacer. (Guayabal). El laissez faire (dejar hacer, en francés) es la libertad guiada que los niños y niñas de este nivel requieren.

Para el lavado de manos sí necesitan ayuda, pero por lo demás hacen todo por sí solos. (Chosica). El que puedan hacer muchas cosas por sí solos es parte del aprendizaje del niño y la niña facilitado por el docente.

Otras observaciones indican: “Guardan los juguetes cuando acaba la actividad. Se desplazan con autonomía en el aula”, (Irapai Nivel 4); “Debido a la edad de los niños (3 años) y su desarrollo evolutivo, requieren apoyo en ciertos aspectos; no obstante, realizan la mayoría de las actividades por sí mismos”, (Panán Nivel 3). El hecho de que guarden sus juguetes solos o que realicen actividades por sí mismos es parte de un aprendizaje autónomo facilitado o enseñado por la docente.

No hay observaciones sobre el nivel 1 o 2 en este indicador.

GRÁFICO Nº 6: DOCENTES POR NIVELES DEL CRITERIO 2.1.5.



Fuente: Universidad Peruana Cayetano Heredia, 2017.

Criterio 2.1.5. Maneja los elementos conceptuales sobre la construcción de la persona y las formas de aprendizaje propias de los pueblos originarios y los aportes de las distintas disciplinas, para una intervención pedagógica pertinente y creativa.

Según los resultados de la lista de cotejo, el 44% de docentes se encuentra en el nivel 3 (esperado) de este ítem, en concreto el indicador es “en la planificación de la jornada el docente propone actividades propias de la comunidad en distintos momentos, que forman parte de un proyecto de aula y de acuerdo al calendario

IMAGEN 2: UNA MADRE SABIA COLABORA CON EL DESARROLLO DE LA CLASE

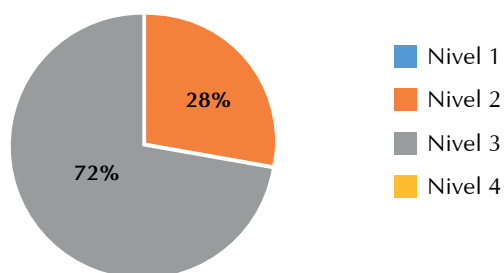


Fuente: Universidad Peruana Cayetano Heredia, 2017.

comunal y cívico”. El 11% está en el nivel 4 (por encima de lo esperado) que añade al nivel 3 la participación de actores de la comunidad”. Ello es importante pues se empieza a trabajar con sabios, curanderos, ceramistas y otros; esto se puede ver en la Imagen N° 2. Todavía hay 45% de docentes que se encuentra en nivel 2.

Criterio 2.3.4. Desarrolla estrategias pedagógicas y actividades de aprendizaje que promueven el pensamiento crítico y creativo en los niños y que los motiven a aprender.

GRÁFICO N° 7: DOCENTES POR NIVELES DEL CRITERIO 2.3.4.



Fuente: Universidad Peruana Cayetano Heredia, 2017.

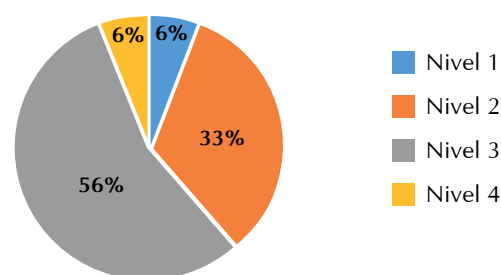
El desarrollo del pensamiento crítico y creativo, tan importante para el mundo actual, que se expresa en el indicador de la guía de observación “la docente promueve que los niños y niñas planteen propuestas y den su opinión”, fue logrado por el 72% o (cerca de 3 de 4 docentes) en el nivel 3 (esperado), lo cual es algo muy favorable del Programa, considerando que no es fácil de conseguir en un docente en servicio en formación profesional. Una observación indica: “plantean qué quieren hacer, dicen de qué tratan sus juegos, sugieren cosas” (Shebonal Nivel 3). Esto expresa la libertad de expresión y la posibilidad de propuesta que da una docente a los pequeños y pequeñas.

El desarrollo del pensamiento crítico y creativo es muy importante para el mundo actual.

Otras observaciones mencionan “Los espacios de diálogo son para hacer recuento de actividades”, (Shiringa Nivel 3); “Escucha, pero muy poco. Muchas de sus preguntas son retóricas o se quedan así”, (Chosica N° 331 Nivel 2); “No recoge opinión de las niñas y niños”, (Nueva Isla Nivel 2). En estas dos últimas observaciones se infiere que hace falta el desarrollo de diálogo, que éste es limitado, o que no se permite por parte de la docente la libertad de expresión y ejercer el derecho a la opinión de los niños y niñas.

Criterio 2.3.5. Utiliza recursos y tecnologías diversas y accesibles y el tiempo requerido en función al propósito de la sesión de aprendizaje.

GRÁFICO N° 8: DOCENTES POR NIVELES DEL CRITERIO 2.3.5.



Fuente: Universidad Peruana Cayetano Heredia, 2017.

La mayoría de docentes observados (el 56%), utiliza en el nivel 3 (esperado), recursos y tecnologías diversas y accesibles, así como el tiempo requerido en función al propósito de la sesión de aprendizaje; un 6% se encuentra en el nivel 4 (por encima de lo esperado). Entre los 2 niveles suman

La mayoría de docentes utiliza el material en términos funcionales al aprendizaje y estos son variados.

60%; lo cual es muy interesante pues no se trata de usar materiales sin sentido, sino que estos, sean estructurados o no, sirvan como importantes y variados elementos auxiliares que ayudan al logro de la sesión. Cabe mencionar que la tercera parte está en proceso de este logro (nivel 2).

La mayoría de docentes utiliza el material en términos funcionales al aprendizaje. Los materiales son variados; esto se refleja en las siguientes observaciones: “Usa sábana de sacos, asientos de madera, telas, rompecabezas, chapitas, palos de madera”, (Shiringa Nivel 3); “[usan] chapas, ula-ulas, papel de colores, arcilla, semillas, canastas, para su sesión de matemáticas”, (Shebonal Nivel 4); “Cartulinas, tijeras, témperas, canciones variadas, hojas”, (Irapai Nivel 3).

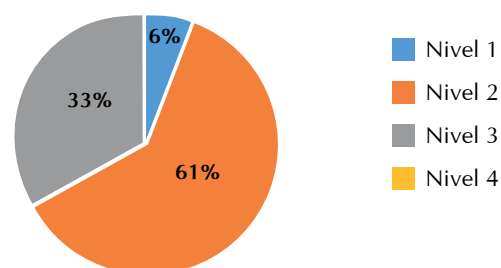
Se nota en las citas el uso de recursos de la zona e incorporados por el MINEDU; en otras palabras, material estructurado como el rompecabezas y no estructurado como las semillas y otro material concreto. No obstante, se requiere la elaboración de material didáctico intercultural; esto se profundiza en la sección de recomendaciones de este documento.

Las prácticas saludables van de la mano con un trabajo intercultural.

Criterio 2.3.6. Desarrolla prácticas saludables que provienen de su cultura y otras culturas orientadas a la calidad de vida de sus niños y niñas

Según lo observado, las prácticas saludables sólo están en el nivel esperado en la tercera parte de docentes de ellos; sin embargo, existe un 61% en proceso de alcanzar dichas prácticas. El 6% de los docentes está en el nivel 1 y ningún docente en el nivel 4. Se requiere trabajar un poco más para suplir la falta de servicios de agua potable; esto va de la mano con un trabajo intercultural que incluya la recuperación de hábitos de higiene usando plantas de la zona con la incorporación de hábitos de higiene como el lavado de manos constante y en momentos claves, o con el consumo de agua segura.

GRÁFICO Nº 9: DOCENTES POR NIVELES DEL CRITERIO 2.3.6.



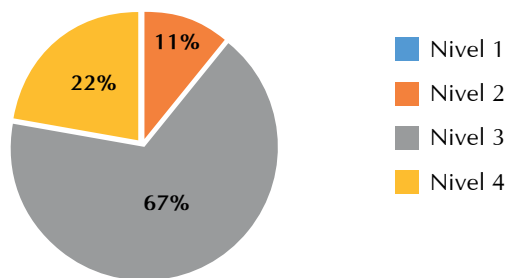
Fuente: Universidad Peruana Cayetano Heredia, 2017.

En el nivel 3 se tienen las siguientes observaciones, “promueve el lavado de manos antes de comer y después de comer”, (Irapai); “La docente promueve el lavado de manos después de jugar”, (Progreso); se trata de momentos claves como antes y después de comer y después de jugar, cuando los niños y niñas tienen las manos sucias. Y en el nivel 2 escribieron: “Se lavan las manos, tiene agua segura pero también toman agua de tubo. Se lavan los

dientes antes de comer”, (Shiringa); aquí se nota un hábito de higiene incorporado por la docente, pero debería de ser después de comer. Otra observación señala “Promueve lavado antes y después de comer, pero no en relación al baño o a ir a tomar agua segura”, (Chosica). Se evidencia que hace falta el lavado o limpieza de manos con plantas nativas después de ir al baño y el consumo constante de agua segura y no del tubo como parte de la incorporación de elementos válidos de la cultura occidental. Pero entrando en diálogo con las nociones propias de salud y enfermedad.

Criterio 2.4.1. Construye de manera asertiva y empática relaciones interpersonales con y entre los niños y niñas basados en el afecto, la justicia, la confianza, el respeto mutuo y la colaboración.

GRÁFICO Nº 10: DOCENTES POR NIVELES DEL CRITERIO 2.4.1.



Fuente: Universidad Peruana Cayetano Heredia, 2017.

Este criterio se relaciona con el criterio 1.1.3, visto anteriormente; mientras el último se refería a la dimensión personal, el criterio 2.4.1. se refiere a la dimensión profesional pedagógica, particularmente al clima y a los valores que se observaron en el aula y espacios de aprendizaje, que son fundamentales en estos tiempos de crisis de valores. El respeto mutuo y la

El respeto mutuo y la colaboración, la confianza y la justicia son la base de las relaciones interpersonales que construyen las docentes.

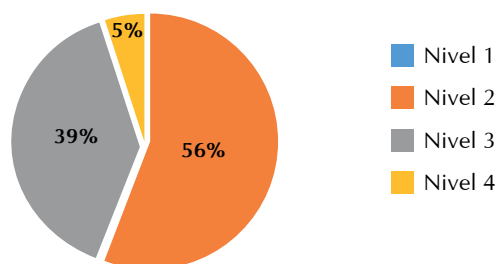
colaboración, la confianza y la justicia son la base de las relaciones interpersonales que construyen el 67% de docentes en el nivel esperado (en concreto, con aspectos sencillos como que “el docente fomenta relaciones interpersonales promoviendo la libre expresión con y entre los niños y niñas, los mira a los ojos, los llama por su nombre”); el 22% de docentes está en el nivel por encima de lo esperado. Entre los dos niveles suman una importante mayoría de 87%. Sólo 11% está en proceso (nivel 2) y ningún/a docente en el nivel 1.

Las observaciones en el nivel 4 mencionan: “hay un buen clima de aula entre docente y estudiantes” (Progreso); “les llama por su nombre, les habla de compartir con los que no tienen lonchera” (Shiringa). El simple hecho de llamar por su nombre es muy valioso pues implica un trato personalizado del docente; si a ello se suma el hecho de compartir con los que no llevaron lonchera, mostraría la generación de valores de reciprocidad y de cooperación, muy propios de los pueblos originarios (Fondo Indígena, 2008).

Sin embargo, todavía se nota el trato agresivo entre niñas y niños que se da algunas ocasiones: “las y los niños interactúan, pero de manera agresiva”, (Chosica nivel 3). Esto requiere el desarrollo del respeto mutuo, el afecto y la colaboración permanentes.

Criterio 2.4.2. Genera un clima propicio partiendo de actividades lúdicas (juegos) para el logro de los aprendizajes interactuando con otros actores educativos de manera armónica, constructiva, crítica y reflexiva.

GRÁFICO Nº 11: DOCENTES POR NIVELES DEL CRITERIO 2.4.2.



Fuente: Universidad Peruana Cayetano Heredia, 2017.

Según lo observado en aula y en los espacios educativos, el clima que parte del juego (en concreto que “desarrolla diversas actividades de juego interesantes y atractivas para el aprendizaje de los niños y niñas”) todavía se encuentra en proceso (nivel 2) en el 56% de docentes, y en el nivel 3 hay un significativo 39% de docentes; falta trabajar este aspecto. En este sentido, una observación en el nivel 2 indica: “Las actividades son a veces muy abstractas y serias para los niños. Se desenganchan”, (Shiringa). En este nivel las actividades deben de ser

Las canciones con mímicas son importantes, pero se podría usar también la danza local o el uso de los sueños o las adivinanzas, que son propias de la cultura indígena amazónica.

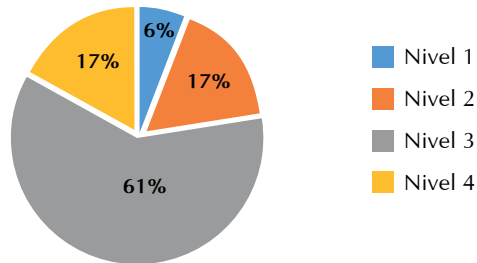
concretas. Una observación del nivel 3 dice: “Sí propone actividades diversas para que los niños aprendan. A la mayoría la poesía no logra engancharlos mucho”, (Chosica Nivel 3). Este es un ejemplo claro del uso inadecuado del juego o manifestación artística introducida para fines de alfabetización o lecto-escritura, pero que no se asocia con los juegos de la cultura local. Esta discusión se retoma en la sección de implicancias pedagógicas y en las conclusiones y recomendaciones.

Una observación menciona: “La docente propone limitadas actividades lúdicas (solo canciones) para el aprendizaje de los niños y niñas”, (Irapai Nivel 2). Las canciones con mímicas son importantes, pero se podría usar también la danza local o el uso de los sueños o las adivinanzas, que son propias de la cultura indígena amazónica. Otra observación sostiene: “[Se requiere] utilizar estrategias que permitan la integración de niñas y niños”, (Pakun – Nivel 2). Se puede afirmar que, si no hay integración, no hay un clima de aula favorable y ello no es logrado en la observación última del nivel 2, Poesía, Shiringa.

Criterio 2.4.3. Organiza el aula y otros espacios de forma segura, accesible y adecuada para el trabajo pedagógico y el aprendizaje, atendiendo a la diversidad.

Según lo observado en aula, un representativo 61% de docentes se encuentra en el nivel 3 (esperado), con respecto a organizar el aula y otros espacios de forma segura, accesible y adecuada para el trabajo pedagógico y el aprendizaje, atendiendo a la diversidad (en concreto “la docente cuenta con sectores y materiales

GRÁFICO Nº 12: DOCENTES POR NIVELES DEL CRITERIO 2.4.3.



Fuente: Universidad Peruana Cayetano Heredia, 2017.

organizados, al alcance de los niños y niñas y dispuestos de manera segura y cómoda. Es flexible en el uso del espacio de acuerdo a la intención pedagógica). El 17% se encuentra en el nivel 4; es decir, además “hace uso de espacios dentro y fuera del aula”.

Entre los 2 niveles mencionados suman 78%, lo cual expresa la adecuación correcta del docente a los espacios utilizados para los niños y niñas. Sólo el 17% se encuentra en proceso (nivel 2) y 6% en el nivel 1 (inicio). Observaciones a estos niveles relatan que: “Cuenta con sectores organizados. Hace uso del espacio dentro del aula”, (Panám Nivel 3); “Los sectores están bien organizados. Cuentan con espacio suficiente para desarrollar las actividades”, (Progreso Nivel 4) (Véase la Imagen N° 3 donde se identifica la apropiada organización del espacio). Aunque también hay casos en que el espacio es limitado o insuficiente dada la cantidad de niñas y niños, como señala una observación: El trabajo con sus posters se hace apretado, hay que mover mesas, y apretujarse. Los estantes son accesibles”, (Guayabal Nivel 2). En las siguientes imágenes (N° 3 y N° 4) se puede apreciar el uso del espacio por rondas, uno al lado del otro, lo cual rompe con las filas tradicionales.

IMAGEN 3: NIÑOS Y NIÑAS EN MEDIA LUNA, BUEN USO DEL ESPACIO Y RUPTURA DE FILAS TRADICIONALES



Fuente: Universidad Peruana Cayetano Heredia, 2017.

IMAGEN 4: AMPLITUD Y USO DEL ESPACIO DENTRO DEL AULA

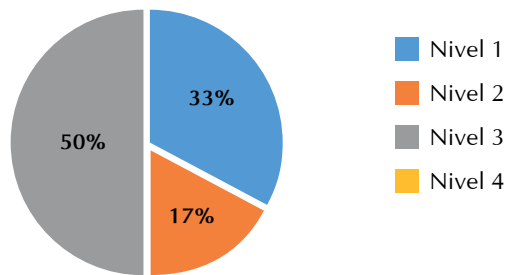


Fuente: Universidad Peruana Cayetano Heredia, 2017.

Es importante organizar el aula y otros espacios de forma segura, accesible y adecuada para el trabajo pedagógico y el aprendizaje, atendiendo a la diversidad.

Criterio 2.2.1. Realiza la caracterización socio cultural y lingüística del contexto donde trabaja y, el calendario comunal como elementos fundamentales de la planificación curricular.

GRÁFICO N° 13: DOCENTES POR NIVELES DEL CRITERIO 2.2.1.



Fuente: Universidad Peruana Cayetano Heredia, 2017.

Este ítem de la lista de cotejo se expresaba con el indicador “el docente cuenta con una planificación curricular que incluye la caracterización socio cultural y lingüística, así como el calendario comunal”. La mayoría (50%) se encuentra en el nivel 3 (esperado), más no hay docentes ubicados en el nivel 4 (por encima de lo esperado); el 17% se encuentra en proceso (nivel 2) y todavía un 33% está en el nivel inicial (nivel 1).

Algunos ejemplos de este criterio pueden

IMAGEN 6: CALENDARIO IE PAKÚN



Fuente: Universidad Peruana Cayetano Heredia, 2017.

IMAGEN 5: PLANIFICACIÓN POR PROYECTOS DE CHOSICA



Fuente: Universidad Peruana Cayetano Heredia, 2017.

verse en los calendarios comunales presentes en el aula (Imágenes N° 6 y N° 7), que son usados en las planificaciones; la sesión de aprendizaje sobre “La pesca en mi comunidad” y “Árbol de aguaje” son parte de la cultura local y la planificación por proyectos que responden a actividades socio-productivas de las comunidades (Imagen N° 5).

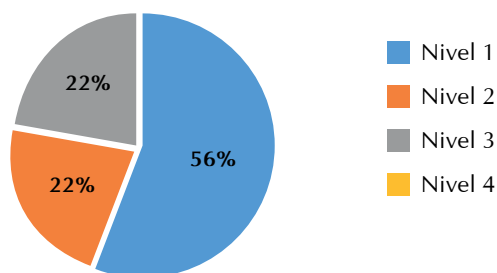
IMAGEN 7: CALENDARIO IEI



Fuente: Universidad Peruana Cayetano Heredia, 2017.

Criterio 2.2.2. Planifica el uso pedagógico de las lenguas de acuerdo con el escenario lingüístico en el que se desenvuelve, considerando las necesidades de la institución educativa en su conjunto.

GRÁFICO Nº 14: DOCENTES POR NIVELES DEL CRITERIO 2.2.2.



Fuente: Universidad Peruana Cayetano Heredia, 2017.

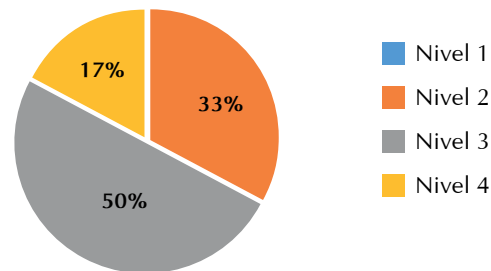
Este ítem, de la lista de cotejo, cuyo indicador es “el docente cuenta con el diagnóstico psicolingüístico, lo planifica y utiliza en la jornada de acuerdo al escenario lingüístico”, es el menos logrado: el 56% de docentes se encuentra en el nivel 1 (inicial), el 22% en el nivel 2 (en proceso), el 22% en el nivel 3 (esperado) y ninguno en el nivel 4 (por encima de lo esperado).

Se requiere trabajar en este aspecto, más aún si existen algunos niños y niñas mestizas en el aula que tendrán más dominio del castellano, pero poco dominio de la lengua originaria, como relataron los trabajadores de campo. Esta situación se la desarrolla en la sección de implicancias pedagógicas.

Criterio 2.2.3. Elabora la programación curricular analizando el plan más pertinente a la realidad de su aula, articulando de manera

coherente los aprendizajes que se promueven, las características de los estudiantes, y las estrategias y medios.

GRÁFICO Nº 15: DOCENTES POR NIVELES DEL CRITERIO 2.2.3.

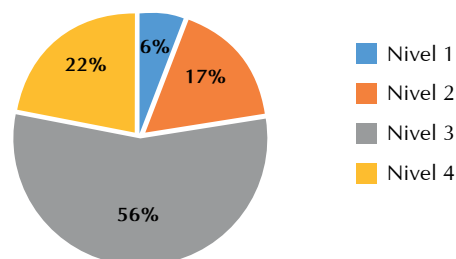


Fuente: Universidad Peruana Cayetano Heredia, 2017.

No obstante lo comentado en el criterio anterior, existe un 50% de docentes que logran el nivel esperado en este ítem; en concreto, van más allá de planificar ya que, por ejemplo, presentan coherencia entre su plan anual, programación curricular anual, el proyecto de aula y la programación diaria. Ello significa que desarrollan las mismas competencias entre un instrumento y otro.

Criterio 2.2.6. Crea, selecciona y organiza diversos recursos para los niños y niñas como soporte para su aprendizaje.

GRÁFICO Nº 16: DOCENTES POR NIVELES DEL CRITERIO 2.2.6.



Fuente: Universidad Peruana Cayetano Heredia, 2017.

Los materiales son un soporte para el aprendizaje y tienen un sentido pedagógico; por ello, es importante que estos estén siempre disponibles y al alcance, en todo momento, de los niños y niñas.

Este ítem, de la lista de cotejo, que se concreta en el hecho de que “la docente planifica la creación de diversos materiales con propósito pedagógico durante la jornada” se cumple en el nivel esperado por 56% de docentes. Ello coincide con el criterio 2.3.5. visto en los comentarios a los resultados de la Guía de observación de aula, o a la práctica vista que se tratará posteriormente. Los materiales son un soporte para el aprendizaje y tienen un sentido pedagógico; por ello, la importancia de que estos estén siempre disponibles y al alcance a todo momento de los niños y niñas.

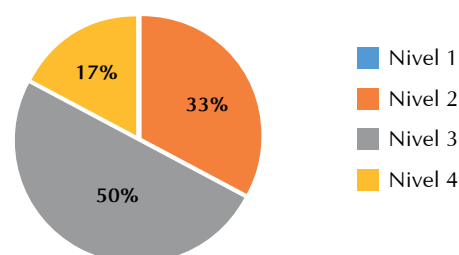
IMAGEN 8: MATERIALES A LA ALTURA DE NIÑAS Y NIÑOS



Fuente: Universidad Peruana Cayetano Heredia, 2017.

Criterio 2.2.8. Planifica el uso de distintos espacios educativos en función a los aprendizajes previstos, a las características de los niños y contextos diversos con la participación de distintos actores (sabios, autoridades, padres de familia).

GRÁFICO N° 17: DOCENTES POR NIVELES DEL CRITERIO 2.2.8.



Fuente: Universidad Peruana Cayetano Heredia, 2017.

Con respecto a la planificación sobre el uso de diversos espacios en su planificación, el 50% está en el nivel esperado (nivel 3); en concreto “incorpora dentro de su planificación actividades significativas que incluyen el uso de diversos espacios dentro y fuera del aula en función a los aprendizajes previstos”.

En este sentido, las situaciones de aprendizaje dan lógica al uso de diversos espacios, dentro y fuera del aula; esto puede verse en la Imagen N° 9.

Las situaciones de aprendizaje dan lógica al uso de diversos espacios, dentro y fuera del aula.

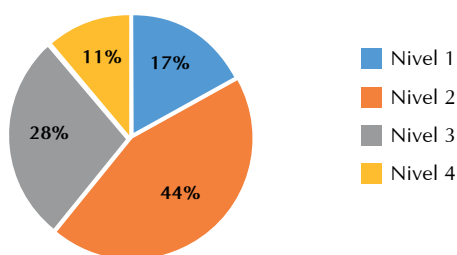
IMAGEN 9: ORGANIZACIÓN DEL ESPACIO



Fuente: Universidad Peruana Cayetano Heredia, 2017.

Criterio 2.3.1. Desarrolla los procesos pedagógicos que consideran el uso y tratamiento de lenguas de acuerdo con el escenario lingüístico en el que labora.

GRÁFICO Nº 18: DOCENTES POR NIVELES DEL CRITERIO 2.3.1.



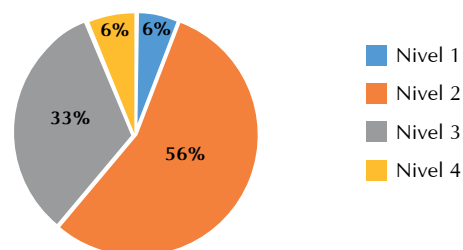
Fuente: Universidad Peruana Cayetano Heredia, 2017.

Según la lista de cotejo, el 44% de los docentes se encuentra en el nivel 2 de este ítem, cuyo indicador establece que “el docente planifica actividades para promover aprendizajes en la lengua materna de los niños y niñas y actividades para el aprendizaje oral de la segunda

lengua de manera continua de acuerdo al escenario lingüístico. Coincide con la planificación de uso de lenguas del criterio 2.2.2. (que se vio anteriormente que estaba poco lograda): existe un 18% de docentes en el nivel 3 y ninguno en el nivel 4.

Criterio 2.5.1. Utiliza diversos métodos y técnicas que permiten evaluar en forma diferenciada los aprendizajes esperados, de acuerdo al estilo de aprendizaje y edades de los niños y niñas, sin discriminación por género.

GRÁFICO Nº 19: DOCENTES POR NIVELES DEL CRITERIO 2.5.1.



Fuente: Universidad Peruana Cayetano Heredia, 2017.

De acuerdo a los resultados en la lista de cotejo, todavía hace falta desarrollar más este criterio, el cual se concreta en “realizar y promover la hetero-evaluación de acuerdo al estilo de aprendizaje y edades de los niños y niñas, sin discriminación por género”. La atención a la diversidad de edades y de género está en proceso de construcción en la planificación de la evaluación y en la planificación misma de la jornada pedagógica (ver Imagen Nº 10), como lo muestra el Gráfico Nº 19, y por ende estará con mayor razón también en proceso de construcción en la práctica misma. Este punto se retomará en la sección de las implicancias pedagógicas.

La atención a la diversidad de edades y de género está en proceso de construcción en la planificación de la evaluación y en la planificación misma de la jornada pedagógica.

IMAGEN 10: LA DOCENTE REALIZA TRABAJO DIFERENCIADO POR EDADES DE 3 Y 4 AÑOS

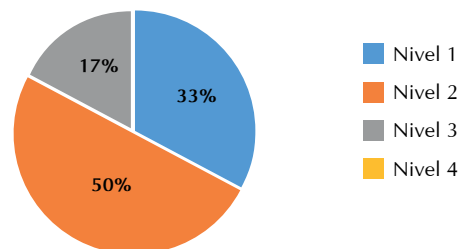


Fuente: Universidad Peruana Cayetano Heredia, 2017.

Criterio 2.5.2. Elabora instrumentos válidos para evaluar el avance y logros en el aprendizaje individual y grupal de los niños y niñas.

Este criterio está relacionado con el anterior y asociado a la atención a la diversidad de edad y género con el uso de un instrumento de evaluación, la misma se concreta al verificar si el docente “utiliza listas de cotejo con criterios de evaluación grupal tomando en consideración las edades de

GRÁFICO Nº 20: DOCENTES POR NIVELES DEL CRITERIO 2.5.2.

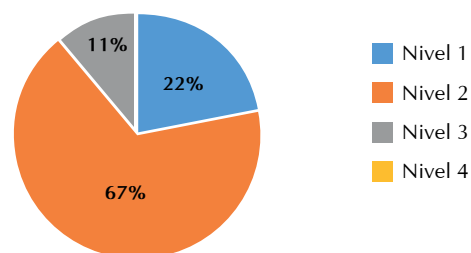


Fuente: Universidad Peruana Cayetano Heredia, 2017.

los niños y niñas, estilos de aprendizajes sin discriminación por género”. La mayoría de docentes (50%) se encuentran en el nivel 2, 35% en el nivel de inicio (1) y 18% en el nivel 3. Es necesario trabajar este criterio.

Criterio 2.5.3. Sistematiza los resultados obtenidos en las evaluaciones para la toma de decisiones y retroalimentación oportuna.

GRÁFICO Nº 21: DOCENTES POR NIVELES DEL CRITERIO 2.5.3.



Fuente: Universidad Peruana Cayetano Heredia, 2017.

Según la lista de cotejo, este criterio se lee con el indicador “el docente registra los resultados obtenidos del día, los sistematiza y los usa para la siguiente programación”. Cerca de 7 de cada 10 docentes (67%) se encuentran en el nivel 2, 22% en el nivel inicial y sólo 11% en el nivel 3 (esperado).

Ya sea a través de reuniones con los padres y madres, mostrándoles sus trabajos o mediante las actividades del Día del Logro, las docentes comparten con los actores comunales los resultados de las evaluaciones.

se requiere desarrollar este criterio.

Criterio 2.5.4. Comparte oportunamente los resultados de la evaluación con los estudiantes, sus familias y autoridades educativas y comunales para generar compromisos sobre los logros de aprendizaje.

En relación a este criterio la docente de Pantaam menciona: “Nosotros enviamos la citación para ver los logros de los niños y ahí participan los padres [y madres] de familia también”; la docente de Tunanaitz afirma: “Comparto los logros y dificultades de los niños y niñas, a través de una reunión”; y, la docente de Shebonal señala: “Elijo un día y les digo a sus padres que asistan sus niños, les muestro sus trabajos y además de acuerdo, hay un día del logro y delante de los padres muestro cómo están yendo los niños”.

Así, ya sea a través de reuniones con los padres y madres, mostrándoles sus trabajos o mediante las actividades del Día del Logro, las docentes comparten con los actores comunales los resultados de las

evaluaciones. Los instrumentos de los que se valen para dar resultados de los niños y niñas a los padres y madres son listas de cotejo (caso de docente de Pakún) o tarjeta de información (Lagartococha y Copal Urco).

2.2.3. Dimensión socio-comunitaria

Esta dimensión se refiere al desarrollo por parte de los docentes de “habilidades sociales y prácticas en valores en diferentes espacios de interacción y promueve la participación de los actores de la comunidad en la educación de los niños y niñas (Plan de Formación Profesional, MINEDU 2014, p.54-55).

Los entrevistados han desarrollado un proceso de afirmación cultural que llevan al aula, aunque todavía hace falta la generación de un movimiento de revitalización de la cultura propia de docentes articulado a las organizaciones indígenas. Asimismo, se encuentran logros y dificultades en el trabajo con los CIAC.

Los padres y madres de familia y autoridades

Las docentes han desarrollado un proceso de afirmación cultural que llevan al aula, aunque todavía hace falta la generación de un movimiento de revitalización de su propia cultura articulado a las organizaciones indígenas.

de la comunidad muestran cierto apoyo al Programa de Formación Docente y a la labor docente que tienen con la educación de sus hijos e hijas. Están relativamente comprometidos y se preocupan medianamente de las dificultades y los logros de aprendizaje de los mismos, existe un clima relativamente amigable entre los docentes y padres y madres de familia, aunque estos demandaron una mayor permanencia y asistencia de algunos docentes y más puntualidad en la institución educativa.

Sobre el Criterio 3.1.1. *Interactúa con sus pares, colaborativamente y con iniciativa, para intercambiar experiencias, organizar el trabajo pedagógico, mejorar la enseñanza y construir de manera sostenible un clima democrático en la escuela*, la docente de la comunidad de Chosica menciona: “En el CIAC hacemos prácticas (sobre) cómo elaborar las sesiones, eso me sirve bastante”. Esto es muy rescatable.

Otra docente indica: “En los círculos de interaprendizaje aprendí a hacer el proyecto de aprendizaje. Asimismo, aprendí sesión de aprendizaje” (Nueva isla). Esto evidencia la existencia de un desarrollo curricular llevada a la práctica por parte de la docente que hace una educación pertinente culturalmente, partiendo de proyectos que recogen el calendario comunal.

No obstante, la misma profesora señala en torno a las dificultades de la experiencia con el Programa “que en cuanto al CIAC, he tenido dificultad de que no los comprendí bien, no entiendo cómo hacer los cuentos. Además, cómo hacer diario

reflexivo. No entiendo los pasos”. (Nueva Isla). Esto muestra una dificultad para llevar procedimientos orales a nivel escrito, ya sea la tradición oral de los cuentos (no se requiere imponer una secuencia sino partir de lógicas y estructuras propias) con los pasos a seguir con los niños y niñas, o algo diferente, como escribir sus reflexiones en el diario reflexivo. Esto se debe a la poca práctica escrita en castellano académico de las docentes que tendrán que graduarse con una tesis redactada, lo cual les será muy difícil.

En torno al Criterio 3.1.2. *Desarrolla individual y colectivamente proyectos de investigación, innovación pedagógica y mejora de la calidad del servicio educativo de la escuela*, pareciera que los docentes casi no realizan investigaciones, pero sí innovaciones. En torno a estas, varios

Las docentes hacen referencia a los proyectos educativos, relacionados a las innovaciones, que tienen que ver con actividades productivas o artesanales.

docentes hacen referencia en las entrevistas a los proyectos educativos que tienen que ver con actividades productivas o artesanales; por ejemplo, la docente de Progreso expresa: “En este mes tengo planificado... sobre la cosecha de los sembríos porque en este mes la mayoría de los padres ya están cosechando lo que han sembrado, entonces

los niños están viendo eso y más fácil aprenden, a través de la cosecha y los productos del sembrío..., como se acerca la Navidad también se proyecta qué tiene, pero todavía no se desarrolla”. Sin embargo, estas no serían innovaciones en sentido estricto.

Con respecto al Criterio 3.2.1. *Participa en el proceso de afirmación de las prácticas culturales y en el fortalecimiento y*

revitalización de la lengua originaria de su pueblo orientadas al Buen Vivir, la mayoría de docentes manifiesta sentirse orgulloso de su cultura en las entrevistas.

La siguiente cita muestra el orgullo de pertenecer a un pueblo indígena que se nota ha sido desarrollado por el Programa estudiado:

Me siento súper orgullosa de ser shawi y de mi cultura y de mi lengua, de todo, de mi vestimenta, de alimentación, de mi forma de vivir, de compartir con la gente, ¿por qué? Porque eso me trae más amistades, gano más confianza con la gente y así, por ejemplo, en las fiestas, me visto con mi vestimenta típica, me pinto y así me veo más hermosa y me siento más feliz y contenta. (Docente de Maranatha)

En la misma línea, la docente de Pakún indica: “Sí, me siento orgullosa, porque es mi lengua y cultura y yo no me debo avergonzar, porque es mi cultura, más bien investigo, cómo antes se organizaban los ancestros, los cuentos, es bonita nuestra costumbre”. Ella se refiere a que investiga (con algunas estrategias etnográficas) la cultura de los ancestros y eso es muy valioso.

La docente de Shiringa habla de la revaloración y la recuperación de las costumbres o revitalización de la cultura que realizan como parte de su labor profesional:

No, más que todos nosotros trabajamos con un propósito, [es] que no podemos dejar abandonada nuestra costumbre, hay que valorar, porque nuestra costumbre más valoramos por ejemplo en las danzas, cantos, ícaros, elaboraciones [de] tejidos tenemos; sino que no dedicamos, porque

en el caso de Shiringa invitamos a un sabio y negando que no sabe nada, pero por qué ella, un varón que no practicó, no le enseñó su abuelo, están dejando su costumbre. Por eso con nuestra intención nuevamente empezamos [a] iniciar nuestra costumbre o sea reflexionar más que todo con los niños, relatos, cantos por eso a mí me gusta trabajar, me valoro más que todo, mi valor, mi costumbre.

La docente señala la revitalización de la cultura en relatos y cantos que practica ella misma. Otros docentes mencionan que trabajan en proyectos de la agricultura o la artesanía, por ejemplo. Sin embargo, no existe un movimiento de docentes EIB de nivel inicial o primario que integre comunidades por pueblos y trabajen con los líderes de organizaciones indígenas.

A continuación, en las siguientes tablas se presentan los resultados de la encuesta realizada a padres y madres de familia de las comunidades visitadas sobre los conocimientos de los padres de familia sobre una actividad en particular (Tabla N° 6) y las actividades de la escuela en las que participaron los padres y madres de familia (Tabla N° 7), que no son coincidentes.

Aún no existe un movimiento de docentes EIB de nivel inicial o primario que integre comunidades por pueblos y trabajen con los líderes de las organizaciones indígenas.

TABLA 6: ¿TIENE CONOCIMIENTOS SOBRE...?

	Porcentaje	
	Sí	No
Medicina tradicional	89.5%	10.5%
Cerámica	47.4%	52.6%
Agricultura	84.2%	15.8%
Pesca	78.9%	21.1%
Recolección	47.4%	52.6%
Relatos	57.9%	42.1%
Tejido	100.0%	-
Cocina	94.7%	5.3%
Construcción	84.2%	15.8%

Fuente: Universidad Peruana Cayetano Heredia, 2017.

TABLA 7: ACTIVIDADES DE LA ESCUELA EN LAS QUE PARTICIPARON LOS PADRES Y MADRES DE FAMILIA

	Porcentaje	
	No	Sí
Medicina tradicional	15.8%	84.2%
Cerámica	42.1%	57.9%
Agricultura	15.8%	84.2%
Pesca	26.3%	73.7%
Recolección	26.3%	73.7%
Relatos	5.3%	94.7%
Tejido	42.1%	57.9%
Cocina	-	100.0%
Construcción	36.8%	63.2%

Fuente: Universidad Peruana Cayetano Heredia, 2017.

El 89.5% de padres o madres encuestados indica que participó con la docente en actividades de la institución educativa inicial.

En primer lugar, cabe mencionar que el 89.5% de padres o madres encuestados indica que participó con la docente en actividades de la institución educativa inicial; ello se explica en el hecho que hay una relación cercana entre ellos tal como señalaron los trabajadores de campo y traductores. De todas maneras, se entiende que sí se ha introducido la práctica de la participación de padres y madres de familia en las actividades de aprendizaje de la institución educativa.

Como se ve en la Tabla N° 7, los encuestados mencionaron que participaron en casi todas las actividades presentadas en la encuesta, a excepción de cocina (ninguna participación) y en menor medida en cerámica (57.9%) y tejido (57.9%); lo último puede deberse a que los encuestados, en su mayoría varones, no se identifican –o se identifican en menor medida– con este tipo de actividades (se encuestaron 3 mujeres y 16 varones).

El 100% de los encuestados señala que la docente de educación inicial recoge sus saberes y experiencias y/o de los sabios o sabias de la comunidad, lo cual es favorable a una educación pertinente culturalmente pues se parte de los conocimientos locales cargados de valores y cosmovisión propia. Este índice debe ser alto porque, como se dijo en la pregunta anterior, se encuestó a padres y madres muy cercanos al docente.

Pero faltaría un trabajo más sistemático en este aspecto.

La mayoría de padres y madres de familia encuestados (94.7%) ha elaborado materiales para los niños y niñas de la institución educativa inicial con el docente. Ello es significativo y muestra que se ha dado una transformación favorable hacia la participación de los padres y madres de familia en la elaboración de materiales, que son un insumo importante en los procesos de enseñanza-aprendizaje del aula o del espacio educativo, como se ve en la Imagen N° 11. Este trabajo se relaciona con la elaboración de materiales educativos que mencionan las docentes como proyectos de innovación. Pero se podría poner mayor énfasis a la elaboración participativa de material didáctico intercultural.

Por otra parte, el 94.7% de los encuestados indica que la comunidad valora el trabajo de los docentes de educación inicial. Esto expresa reconocimiento hacia su labor, en tanto cumpliría con un trabajo eficiente en educación inicial EIB. Sobre la pregunta ‘¿por qué valora este trabajo?’, se pueden exponer algunos ejemplos: En la comunidad de Shebonal, wampís, el encuestado responde, “porque estudia como becaria. Como estudian en [el] Instituto este año viene con más conocimientos para compartir con [los] estudiantes”; ello expresa un conocimiento y reconocimiento de los estudios y la labor de la docente. En la comunidad de

El 94.7% de los encuestados indica que la comunidad valora el trabajo de las docentes de educación inicial.

IMAGEN 11: LA DOCENTE SHAWI TIENE
AMBIENTADO LOS SECTORES CON LOS
MATERIALES DEL MINEDU Y DE LA ZONA
ELABORADOS CON LOS PADRES Y MADRES



Fuente: Universidad Peruana Cayetano Heredia, 2017.

Nuevo Belén, la encuestada responde “[la docente] trabaja bien con los niños y tiene buena relación con los padres defamilia”; este es un reconocimiento explícito al buen trabajo de la docente y a la buena comunicación con los padres y madres de familia.

Algunos padres y madres de familia hacen referencia a aprendizajes que han captado los niños y niñas provenientes de una cultura del Estado Nación, como son el canto del himno nacional y los deportes de las olimpiadas: “Trabaja a diario, enseña cómo debe ser y valoramos. Los niños cantan el himno nacional...olimpiadas (‘Chirim’)”; otros hacen referencia a la importancia de que la docente promueve la valoración de la cultura propia y de la cultura mestiza: “para que estudie y pueda trabajar bien nuestra cultura y el mestizo” (Tunantaitis). Sea una cultura externa o una interna, los padres y madres valoran que los docentes promuevan las culturas y traigan nuevos aprendizajes al aula y a la escuela.

Otros padres y madres de familia expresaban deseos de que los docentes –por efecto del Programa– mejoren sus conocimientos para usarlos con los estudiantes o que brinden una buena enseñanza: “Porque queremos una buena enseñanza de calidad” (Soledad C.V), “Porque estudia como becaria” o “Como estudian en Instituto este año viene con más conocimientos para compartir con estudiantes”. (Shebonal).

Asimismo, sobre si sabe que el docente es estudiante del Programa, 9 de cada 10 encuestados afirma que sí, lo que mostraría la importante difusión que ha tenido el Programa en las comunidades visitadas. El 100% de encuestados valora que la docente sea estudiante del Programa, lo cual es una amplia valoración al mismo.

Sin embargo, llama la atención que el 11% de los encuestados señale que el docente no cumple con asistir de lunes a viernes a la institución educativa; esto es muy cuestionable, sobre todo por tratarse de docentes que reciben formación para ser profesionales de educación inicial EIB, y estarían desaprovechando de poner en práctica a diario lo recién aprendido que es pertinente cultural y lingüísticamente.

En el caso de la comunidad Maranatha, shawi, el informante refiere que “a veces falta porque no vive en nuestra comunidad. Todos los días viene de otra comunidad”. Esta situación puede cambiar si el docente fuera de la propia comunidad, que viva en ella y que conozca y se comprometa con la lengua y la cultura de su pueblo. En la comunidad de Lagartococha un entrevistado responde a la pregunta ‘¿por qué valora que la docente sea estudiante?’: “[el estudiante] habla mejor la lengua kichwa, sabe escribir su nombre”; esto muestra el efecto en los aprendizajes claves de los niños y niñas –como el dominio de

la lengua originaria o que el niño empiece a apropiarse de la literalidad— por el hecho de que la docente asista diariamente. Además, se evidencia un mejor aprendizaje de la lengua kichwa en la IE que no es ajena a la cultura local sino más bien la refuerza.

Relacionado a la asistencia se encuentra la puntualidad; según los encuestados, un 26.3% de los docentes no asiste puntualmente a la institución educativa, mientras el 73.7% sí lo hace; esto está ligado al comportamiento ético y también a la responsabilidad del docente. Esto se refleja en las siguientes citas: “Ingresa al aula antes del horario de clase” (padre shawi de Panán); “Asiste al aula desde las 07h00 o 07h15” (padre shawi de Progreso). Si bien la mayoría asiste puntualmente, es preocupante que todavía exista este número significativo de docentes que no lo hace.

El impacto favorable del Programa se expresa claramente en esta respuesta de los encuestados sobre la percepción de mejora o cambio de la educación de los niños y niñas en los últimos meses, con un 94.7% indicando que se ha visto un cambio positivo y sólo un 5.3% de padres expresando lo contrario.

Con relación al Criterio 3.2.3. *Comparte con las familias de sus estudiantes, autoridades locales y de la comunidad*, los retos de su trabajo pedagógico, dando cuenta de sus avances y resultados, el 89% de padres y madres de familia menciona que el docente se comunica con ellos respecto a los logros y aprendizajes de sus hijos. La docente

de Nuevo Belén, manifiesta que “realiza [un] informe mensualmente a los padres de familia”; por otro lado, la docente de Pakún indica:

Yo me [he] preocupado mucho porque los niños no participaban, no hablaban, no me conversaban, hablaban castellano pero no me conversaban, yo les decía de repente saben alguna canción que han aprendido el año pasado, pero no me respondían, y para mejorar eso yo hice 3 veces al año, para saber por qué pasa eso, o es que a mí me tienen miedo mis alumnos; yo le preguntaba a los padres y madres, para saber si ellos dialogaban en su casa, y los padres me dijeron que la profesora del año pasado, ella creo que no dejaba que los alumnos jueguen, que no hablen, todo le prohibían a los niños, por eso profesora, mis hijos tienen miedo porque seguro la compara, porque en casa sí hablan, y yo les dije a los padres y a los niños que no me tengan miedo que yo voy a dejar libremente que canten, que jueguen y así logré profesor eso, y ya lo logré.

La cita anterior muestra los retos que atravesó y los avances que logró la docente teniendo una comunicación clara y fluida con los padres y madres y

conversando con los niños sobre el hecho que ella es diferente de la docente del año pasado, para que de esta manera no le tengan miedo.

La siguiente cita visibiliza un trabajo participativo con los padres y madres de familia: “El ejemplo que pone en este proceso de enseñanza de los niños, cuando

La percepción del impacto favorable del Programa se expresa en la opinión de 94.7% de padres encuestados que han visto en sus hijos un cambio positivo en los últimos meses.

quieren contar relatos o cuentos, ellos no conocen todos los cuentos de las docentes y entonces ahí piden ayuda a los padres que si saben contar esos relatos, para que puedan salir de esos relatos” (Chosica).

En esta cita, la docente plantea la experiencia de diálogo como parte de una investigación participativa sobre danzas tradicionales llevada a cabo entre estudiantes y padres de familia con iniciativa de los docentes: “sí, nosotros entre docentes hemos programado reuniones, tenemos proyecto de investigación. Cada estudiante tiene problemas; en mi caso, uso las danzas tradicionales del pueblo awajún para mejorar la expresión corporal. Sobre eso dialogué con los padres” (Pantaam).

También se encontró la afirmación de la existencia de un compromiso de los padres

y madres de familia que se daría hacia el aprendizaje de estos y no solo hacia la mejora del local escolar o del mobiliario, lo cual era tradicional: “Uno de los resultados es que los padres de familia también ya tienen compromisos con los hijos, están ayudando a los hijos” (Progreso).

Sobre el Criterio 3.2.4. *Propone proyectos de innovación pedagógica con participación de los actores de la comunidad en atención a las necesidades de los niños y niñas*, algunas docentes mencionan que no tienen proyectos de innovación, pero otras sí cuentan con los mismos. La docente de Progreso indica: “[tenemos] dos, que hacen de reciclaje... luego también de casa de psicomotricidad”. La docente de Copal menciona “elaboración de paneros, remos y materiales educativos”.

2.3. DIFICULTADES DE LOS DOCENTES

Algunos docentes del Programa manifiestan dificultades en el dominio de comprensión o de expresión en castellano académico:

[Tengo] problemas con el auto instructivo por palabras técnicas en castellano que dificultan la comprensión. (Nueva Isla)

Hay muchas palabras desconocidas en castellano. (San Rafael)

En la segunda lengua tengo dificultad para explicar bien. (Pantaam).

En este sentido, una docente indica:

Mayormente como todas las enseñanzas es (son) en castellano hay algunas palabras difíciles o técnicas que dicen las maestras y los maestros y a veces no

explican qué significa eso, por eso es que no le entiendo bien y tengo dificultad de captarle más rápido porque los docentes siguen ligeramente sin explicar bien. (Soledad)

Otra dificultad encontrada que se relaciona con la falta de comprensión del castellano académico es la elaboración de la

Algunas docentes del Programa manifiestan dificultades en torno al dominio de comprensión o de expresión en castellano académico.

investigación o de la tesis, requisito de graduación que exige sea en castellano académico y por escrito:

La dificultad fuerte que tengo es cómo elaborar la tesis, tenemos un profesor que nos ayuda, pero a pesar de eso tenemos varias limitaciones. (Chosica)

No hay biblioteca. (Condorcanqui)

No domina la Internet. (Soledad)

No sé manejar laptop. (Tunanaits)

Como se ve, a lo anterior se suma la falta de recursos mencionados o la falta de manejo de las TIC. Se requiere que los docentes inicien un trabajo individualizado de grabar su voz en lengua originaria con las reflexiones para la investigación acción basada en su práctica pedagógica y compartan las reflexiones en grupo en el CIAC para convertirlas en grupo en castellano académico escrito. Esto se retoma en la sección de recomendaciones.

La falta de energía (Pakun) o la distancia a otras escuelas también fue manifestado (Nuevo Belén).

2.4. LOGROS DE LOS DOCENTES

2.4.1. Logros generales del Programa

El Programa mejoró la experiencia de los docentes; es decir, sus acciones se volvieron más pertinentes para mejorar el desempeño docente adecuado al contexto intercultural y a los intereses de las niñas y niños.

Una docente de Pakún menciona:

Cuando no estaba en el Programa, un día me presente para trabajar en [el] PRONOEI y con eso comparando...yo agradezco a este Programa, porque si no nos enseñan, no estudiamos. Yo no sabía nada, pero ahora yo sé cómo se elabora un proyecto, como se trabaja con los niños, como se planifica[n] actividades, como se organiza[n] los sectores, y como se evalúan los indicadores. Yo me siento contenta y le agradezco a este Programa, porque me ayuda a través de módulos, [y] cursos. Yo no sabía cómo hacer

sesión, calendario [comunal], pero ahora ya aprendí gracias a este Programa.

Por otro lado, el docente se actualiza y se especializa, logrando con esto elevar la calidad de su formación. El Programa le ofrece oportunidades y entrenamientos permanentes para fortalecer su capacidad de escucha y diálogo con los padres de familia y poder profesionalizar su trabajo con los niños para alcanzar los logros de aprendizajes planificados.

La docente de Pantaam indica:

Estoy aprendiendo cómo es para enseñar a los niños, cómo es para dialogar con los y padres, como hacer los documentos, y eso estoy aprendiendo; cuando era señorita no sabía cómo era trabajar con los niños, una vez cuando los niños hacían desorden me amargaba, pero ahora ya estoy mejorando para trabajar a los niños.

El Programa mejoró la experiencia de las maestras; es decir, sus acciones se volvieron más pertinentes para mejorar el desempeño docente adecuado al contexto intercultural y a los intereses de las niñas y niños.

Las expresiones de los docentes dan cuenta de la utilidad de las sesiones presenciales, ya que les han permitido entender a través de la práctica cómo crear, proyectar y preparar herramientas pedagógicas.

Afirma una docente de Chosica:

Antes del Programa nosotros sufríamos porque no sabíamos cómo elaborar las sesiones, elaborar proyectos pedagógicos, proyectos didácticos, entonces con este Programa he podido tener más conocimiento y tener más facilidad de preparar estas herramientas, y también netamente en el estudio sufría mucho; pero ahora gracias a este Programa, la única responsabilidad que tengo es estudiar.

Hay que poner énfasis en la importancia que los/las docentes le ponen a las clases presenciales, incluso aquellos que sienten que tienen más oportunidades formativas, estas les permiten confrontar lo teórico.

Una docente de Guayabal indica:

Como becarias estamos más avanzadas en investigación; en [el] curso de investigación... o sea en clase presencial aprendo todo lo que trabajo acá, o sea escribir las palabras a enseñar a los

niños, cómo los niños deben aprender, qué estrategias. Eso hemos aprendido en clase presencial, nos enseña[n] todo.

Las mejoras en la enseñanza se dan en la creación de los instrumentos pedagógicos, el manejo de los enfoques educativos y en el uso de nuevas tecnologías educativas, afirmando una pedagogía intercultural, para mejorar la calidad de los aprendizajes en el aula; así, se busca que las niñas y niños puedan tener una ciudadanía intercultural.

Una docente de Panan señala:

Los logros del Programa...es sobre...ya la planificación de sesión de aprendizaje, la elaboración de proyectos de aprendizaje, también proyectos de plan anual de trabajo, todos los documentos que conciernen a carpeta pedagógica. También la forma de cómo enseñar en aula porque anteriormente, analizando, evaluando, con lo que hacía antes, ahora... se siente que sí ha logrado en cuanto al manejo del aula, dentro del aula con los niños.

La exigencia del uso de la tecnología ayudó en la autonomía educativa de los docentes, además de ayudarlos a sentirse incluidos en un mundo que se percibía aislado.

Una docente de Shiringa indica:

Ahora es bendición de Dios que les digo a mis compañeras, porque yo no sabía elaborar proyectos, otras sesiones de aprendizaje, yo no sabía eso, mucho me ayudaban pero ahora yo trabajo sola; por eso también yo no sabía utilizar laptop, pero ese Programa nos exigió comprar cada uno, que tenga docente con su laptop. Ahora tengo todo, ahora sola hago mis documentos, hago cuadros, todos, más que todo básico que yo puedo

La exigencia del uso de la tecnología ayudó en la autonomía educativa de las docentes, además de ayudarlas a sentirse incluidas en un mundo en el que se percibían aisladas.

trabajar y entrega por Internet pero para hacer investigación, para hacer trabajos hay una exigencia para conocer, tengo conocimiento porque cuando no entraba en ese Programa sufría mucho.

Es importante conocer que la Educación Intercultural Bilingüe no se divorcia de las TIC, más bien permite complementar las acciones educativas.

Una docente de Soledad señala:

Uno de los logros es sobre la educación intercultural bilingüe, la forma de cómo enseñar en dos lenguas tanto en shawi y castellano, también manejo de TIC; anteriormente no sabía escribir en la computadora o laptop, pero a través de este Programa sabe [sé] escribir en la computadora o laptop.

En general, la percepción de los docentes es que, sobre todo, pueden organizar con técnica las sesiones de aprendizajes.

Una docente de Maranatha indica:

Dentro del Programa lo que ha tenido más logros es como planificación de sesión de aprendizaje que antes no lo sabía, ahora... no digo...sé al 100% pero ya he logrado aprender cómo se

planifica una sesión de aprendizaje y también proyecto educativo de cada mes. Así mismo, también las estrategias ya no domino al 100% pero hay un logro que puedo decir que he logrado a comparación de los años anteriores. También manejo de TIC, anteriormente no sabía manejar computadora, laptop, pero ahora al estar en ese Programa ahora ya tiene el dominio de a lo menos en algunos programas en cuanto a TIC.

2.4.2. Logros en los Círculos de Interaprendizaje Colaborativo (CIAC)

Los CIAC son una práctica pedagógica orientada a la profesionalización docente; tienen por finalidad que el docente amplíe y enriquezca su propio desempeño de forma colectiva, mediante el análisis de su práctica pedagógica en el aula.

Los CIAC son espacios pedagógicos de gestión del conocimiento y de interaprendizaje que facilitan la formación continua de los docentes, sobre todo en mejorar su desempeño pedagógico con técnicas educativas y desde una perspectiva intercultural.

La docente de Nueva Isla menciona: “En los círculos de interaprendizaje aprendí a hacer el proyecto de aprendizaje. Así mismo, aprendió [la] sesión de aprendizaje.”

Los CIAC son espacios pedagógicos de gestión del conocimiento y de interaprendizaje que facilitan la formación continua de los docentes.

Los diferentes testimonios realzan la función de los CIAC y esta consiste en saber cómo hacer uso de los instrumentos educativos.

La profesora de Tunantaitis señala que:

En cuanto los logros en los trabajos de círculo de aprendizaje hemos aprendido como logro cómo hacer sesión de aprendizaje, listas de cotejo registro de evaluación, registro de visitas, cómo hacer programación curricular y cómo hacer el calendario comunal.

Para los docentes, los CIAC son la oportunidad de mejorar su práctica pedagógica.

La maestra de Chosica relata que:

En esos círculos, al término, si Dios quiere, del proyecto tenemos que sustentar una tesis, el cual hay un profesor que nos orienta, entonces nos ayuda en ese sentido, y también en el CIAC hacemos prácticas [sobre] cómo elaborar las sesiones, eso nos sirve bastante.

Este espacio controlado les permite dialogar sobre sus didácticas antes de realizarlas con sus estudiantes y también sirve para trabajar sus tesis del Programa.

La docente de Maranatha afirma: “Lo que ha tenido logro dentro del CIAC es cómo trabajar [...] con los alumnos, con los niños y niñas las estrategias, las metodologías, la planificación y también sobre la lista de cotejo”.

Las menciones dan cuenta enfáticamente que los CIAC ayudan a practicar en la planificación de sesiones de aprendizaje.

La docente de Progreso indica:

Los logros que más destaco dentro del CIAC es la planificación de sesión de aprendizaje grupal y también [...] hacen clases simuladas con los mismos participantes para ver dónde estamos fallando, dónde estamos yendo bien, entre todo, evaluar los logros y dificultades y ahí va aprendiendo.

Las menciones dan cuenta, también, que a partir de los intercambios de aprendizajes se puede valorar la cultura, porque se reconoce en el otro una experiencia de una comunidad similar culturalmente a la propia.

La docente de Irapay menciona:

Lo que he logrado dentro Círculos de Interaprendizaje [son] las estrategias de cómo enseñar a los niños, la planificación de sesión de aprendizaje y también... de valorar la cultura. Tal vez entre nosotros se comparte cómo desarrolla su compañera en otra comunidad y yo también comparto lo que he logrado para que los demás también les sirva en algo la experiencia que he logrado.

Los CIAC son grupos de interaprendizaje donde las características principales son el intercambio de experiencias, la evaluación de las dificultades y los hallazgos exitosos de la praxis docente.

Los CIAC son grupos de interaprendizaje donde las características principales son el intercambio de experiencias, la evaluación de las dificultades y los hallazgos exitosos de la praxis docente, que aumentan las posibilidades y oportunidades de aprendizaje y el aumento en su conocimiento y también enseñan a desenvolverse en las lógicas propias de los niños para aprender.

La docente de Guayabal menciona que: “en el CIAC como docentes participamos, intercambiamos como docentes, como trabajamos en nuestras aulas y nosotros también, las docentes también nos comentan cómo trabajan, nosotros comentamos”.

2.4.3. Logros en los cursos o talleres presenciales

Para los docentes es importante contar con espacios de formación continua, sean cursos o talleres para mejorar la calidad de su desempeño pedagógico. Por eso, las actividades formativas son relevantes para los maestros, más cuando estos tienen certificación y los entrenan en mejorar su competencia docente; ello les permite interacción, interaprendizaje, autodisciplina y autoestima, pues se sienten motivados a intercambiar conocimientos y saberes. Es importante rescatar la demanda participativa de los docentes, ya que al parecer les da más confianza el corregir sus propios errores.

La docente de Nueva Isla enfatiza que: “en los cursos presenciales aprendí a investigar, cómo investigar”.

La docente de Pakún indica:

Mi logro es en la clase presencial, participamos, nos ayudamos entre compañeros, nos paramos a exponer, nos corregimos, y aprendemos muchas cosas con las dinámicas, motivación, como se empieza a trabajar con los niños, y eso lo aplicamos en el aula, las canciones que nos enseñan.

La mención del curso de investigación es una constante en los testimonios; es muy importante y es lo que más interés ha generado, ya sea virtual o presencialmente.

La docente de Guayabal afirma:

En curso de investigación... o sea en clase presencial aprendo todo lo que trabajo acá, o sea escribir las palabras a enseñar a los niños, como los niños deben aprender, qué estrategias, a eso hemos aprendido en clase presencial, nos enseña todo.

Otra función de los cursos o talleres presenciales es establecer un espacio de interacción y orientación entre docentes y el equipo formador.

La docente de Chosica sostiene que: “[En] esos cursos o talleres nos sirve[n] bastante [sobre] cómo elaborar las sesiones, cómo trabajar con los niños, cómo tratarlos y también de algunas tareas que hemos quedado pendientes, estamos desarrollando en esos espacios”.

Las actividades formativas son relevantes e importantes para las maestras, más cuando estas tienen certificación y las entrenan en mejorar su competencia docente.

Los cursos presenciales son percibidos como la esperanza continua de aprender.

Finalmente, la docente de Maranatha indica: “Lo que hemos logrado en los cursos presenciales es sobre el llenado de registro de evaluación. Antes no lo sabíamos, pero ahora en el curso presencial ya lo estamos explicando”.

2.4.4. Logros de aprendizaje con el formador

De manera general, el formador es bien valorado. La asistencia técnica de estos genera una reflexión pedagógica a partir de la propia práctica. Por lo tanto, la función principal del formador es ayudar a los docentes a salir de las dificultades.

Así, se puede apreciar en la afirmación de la docente de Tunanait: “en cuanto al formador, ellos nos refuerzan según nuestra dificultad”.

La actitud del formador es muy importante, puesto que los docentes están dispuestos a aprender; por lo tanto, son vulnerables a la aceptación o rechazo de quien les asiste en el aprendizaje.

La docente de Pakún manifiesta al respecto:

El formador nos observa y luego nos dice la actividad que has [hemos] trabajado y [dice] “estos materiales son los que te faltan”, y así estamos mejorando y cuando vienen nos encuentran débil[es] y nos dicen y nosotros nos esforzamos y nos dice[n] cómo se elaboran los materiales, cómo se organizan...a veces los niños no nos hacen caso y el formador también se para y nos ayuda, y nosotros

viendo luego, también de esa forma le hacemos entender a los niños y así vamos mejorando.

El formador es una persona que garantiza la corrección de las acciones educativas; por ende, el perfil de este debe ser muy técnico.

La docente de Pantaam menciona:

La profesora formadora me ayudó cuando hice la clase y una vez confundimos procesos didácticos y ahí nos sugiere, nos oriente en la línea de tiempo, para mejora de sectores (rincones de aprendizaje), y también nos ayuda para hacer proyectos y nos apoya también en las reuniones.

La actitud del formador es muy importante, puesto que las docentes están dispuestas a aprender; por lo tanto, son vulnerables a la aceptación o rechazo de quien les asiste en el aprendizaje.

Sobre todo, los docentes mencionan que aprenden con los formadores a hacer sesiones de aprendizaje o estrategias didácticas. La docente de Nueva Isla corrobora esta afirmación: “aprendí con el formador...a hacer sesión de aprendizaje, uso de estrategias didácticas de las áreas.”

La docente de Nuevo Belén manifiesta que aprendió “manejo y elaboración de material para el trabajo de los niños”; y añade sobre la formadora que esta “comparte su experiencia de formación, los orienta; hace demostración del trabajo pedagógico”.

Es a través del formador que se puede mejorar el uso de las estrategias o herramientas educativas.

La docente de Chosica afirma:

Los logros en esta área, por ejemplo a veces nos sentimos limitados con las

estrategias de cómo enseñar a los niños, y los formadores nos orientan, nos ayudan [sobre] qué estrategias emplear para tener un mejor desempeño como docentes; y así van solucionando las dificultades que nosotros encontramos y van solucionando. Y también cuando ellos les [nos] proponen hacer una sesión delante de nosotros, en donde deben mejorar y donde deben superar, y así van ayudando.

El aprendizaje del formador también permite fortalecer las actitudes emocionales que se relacionan con el trabajo; por ejemplo, aprender a ambientar el trabajo con los niños y niñas.

La docente de Guayabal indica:

O sea nuestro acompañante en este año nos enseñó mucho, yo en mi persona antes no era puntual pero ahora estoy aprendiendo del profesor; también no me interesaba trabajar o sea buscar estrategia[s], como buscar a los niños, pero ahora trabajando con eso, estoy mejorando, ahora... aunque no conozco todo, pero sí sé todo trabajar, ambientar, cómo enseñar a los niños y cómo hacer carpetas pedagógicas o sea todo.

En el recojo de información se ha encontrado que es el formador quien ayuda a salir de las dificultades que implica el enseñar.

La docente de Shiringa menciona:

Sí, también cuando llega el formador aprendemos... hacemos preparación de sesiones y está como están ustedes y nos dice cuando ya finalizamos que “acá has fallado, acá tienes y esto has logrado”; y de ahí concluimos nuestras dificultades, donde hemos fallado eso también nos [dice].

El aprendizaje del formador también permite fortalecer las actitudes emocionales que se relacionan con el trabajo.

Es importante contar con un formador que tenga buena actitud para asistir técnicamente a los docentes.

Sobre esto se refiere la docente de Lagartococha:

Bueno, bastante con la profesora Nila, logros porque nos apoya en nuestro trabajo, con los libros que nosotros, cosas que no podemos (hacer) y ella nos trata de ayudar; estamos logrando bastante y nos ayuda en cosas que nosotros podemos lograr y le preguntamos y nos explica cómo debemos hacer, por ella estamos haciendo las cosas, [nos dice] a dónde tenemos que ir, “vayan allá, averigüen, caminen”.

2.4.5. Logros con el material auto instructivo

Los docentes consideran los materiales auto instructivos como un apoyo; sin embargo, reiteran el hecho de preguntar lo que no entienden, cambiando el sentido de lo auto instructivo por el apoyo de quien capacita. Es importante contar con otras estrategias de formación docente, como el aprendizaje entre pares, la tutoría y el acompañamiento de los docentes formadores, trabajar la investigación acción en los CIAC y trabajar la visita de los formadores; y así, no poner todos los esfuerzos en los materiales auto instructivos.

Esto lo indica la docente de Copal Urco:

Los materiales auto instructivos si son entendibles, se puede[n] desarrollar [estando] sola, solamente lo que es investigación [es] lo que no entendemos y pedimos al docente de práctica para que nos pueda ayudar.

La percepción de algunos docentes es que los materiales auto instructivos están contextualizados pues identifican las costumbres autóctonas. La docente de Tunanaitz indica: “En cuanto al uso del material auto instructivo, sí que nos ayuda porque ahí también plasma el material sobre las costumbres, cómo trabajar con los niños ¿no?, sobre este caso nos ayuda el material auto instructivo”.

Pero estos materiales son más útiles si son confrontados en las visitas de los formadores.

Los materiales auto instructivos son más útiles si son confrontados en las visitas de los formadores.

La docente de Chosica menciona: “Esos materiales nos han dejado, dicen, a nosotros y vamos desarrollando y como los formadores vienen mensual[mente] las dificultades que encontramos les comentamos a ellos y ellos nos ayudan; y así estamos desarrollando”. Estos materiales permiten desarrollar las preguntas que se hacen los docentes. Así lo opina la docente de Guayabal: “Nosotros con el material auto instructivo estamos desarrollando preguntas que han dejado; eso estamos respondiendo”.

La principal dificultad es que se entrega a destiempo el material auto instructivo. Así lo indica la docente de Maranatha:

En cuanto al uso de material auto instructivo los logros es que ya aprendió [aprendimos] sobre [material] auto instructivos de currículo de gestión, cómo hacer los documentos de las instituciones educativas, también el uso... manejo de TIC, el uso de computadoras... aunque quiero resaltar, a veces el material auto instructivo lo han dado [ahora] último, entonces no podemos tener o seguir los pasos porque después a veces cuando entregamos los documentos, recién nos entregan el material auto instructivo.

2.4.6. Percepción de la evaluación

El ser evaluado es un temor constante de los docentes. Se observó en un primer momento que los docentes les tienen miedo a las evaluaciones pues las consideran punitivas.

El sistema de evaluación es percibido con desconfianza; hay una percepción de que el mismo refleja las diferencias sociales más que el conocimiento de las competencias y el buen desempeño docente. En ese sentido, se comprobó que los docentes requieren que se les devuelva la información con los resultados encontrados, y que se tomen en cuenta en el programa de formación profesional, como parte de una cultura de medición de los logros y resultados de aprendizaje.

La evaluación escasamente informada conduce a una serie de temores en el docente. En consecuencia, el programa de formación requiere de sistemas de evaluación ajustada a indicadores y condiciones de las necesidades de los

usuarios educativos, tomando en cuenta las ventajas de la interculturalidad, lo que les permitirá responder mejor a las demandas de la realidad peruana. Los procesos de evaluación intercultural deberán tomar en cuenta la naturaleza específica de los docentes, evaluar criterios diversos y particulares que asumen la condición de los grupos de interés que la institución atiende, poniendo en primer lugar su diversidad cultural y lingüística como rasgo fundamental de la mejora de su desempeño académico y profesional; todo lo anterior permitirá responder de una mejor manera al aseguramiento de aprendizajes relevantes de los niños y niñas.

Se comprobó que las docentes requieren que se les devuelva la información con los resultados encontrados, y que se tomen en cuenta en el Programa de formación profesional, como parte de una cultura de medición de los logros y resultados de aprendizaje.

2.5. IMPLICANCIAS PEDAGÓGICAS EN EL PERFIL DE EGRESO DEL PROGRAMA DE FORMACIÓN

A continuación, se describen las implicancias pedagógicas derivadas del análisis de los resultados obtenidos según dimensión y competencia global consideradas en el perfil de egreso del Programa de formación y del contexto socio cultural y lingüístico de las comunidades indígenas amazónicas

2.5.1. Normativa y política pública

La Ley General de Educación N° 28044 vigente estipula en su artículo 8, inciso f, la interculturalidad como un principio de la educación, y en su artículo 9, inciso b, como fin de la educación el preservar la diversidad cultural, étnica y lingüística. La misma ley en su artículo 20 desarrolla en cinco incisos la EIB: el diálogo intercultural (inciso a), la preservación de la lengua materna de los educandos (inciso b), la obligación del/de la docente de dominar la lengua originaria del lugar donde labora

y el castellano (inciso c), la participación de los pueblos indígenas en la gestión educativa (inciso d) y el mantenimiento de las lenguas de los pueblos indígenas (inciso e).

El Programa cubre los retos 2015-2021 de oferta señalados en el Plan de EIB (MINEDU 2016a) para la formación en servicio EIB: “Considerando el número de IIEE EIB que se han registrado, se calcula que se requieren aproximadamente 55 mil docentes para atender a todas éstas en sus distintas formas de atención” (MINEDU, 2016a, p. 31).

Por su parte, la Política Nacional Sectorial de Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe (MINEDU 2016b) señala en sus lineamientos la importancia de que el trabajo en escuelas de pueblos originarios como la Amazonía sea cultural y lingüísticamente pertinente. Particularmente, el lineamiento 8 menciona

la importancia de “Desarrollar procesos de enseñanza y de aprendizaje basados en la cosmovisión, los valores, los conocimientos, las prácticas socioculturales y la lengua de los educandos, en diálogo con los conocimientos, lenguas y valores de otros horizontes culturales y de la ciencia, que son parte del currículo escolar”; ello tiene relación con el diálogo de saberes desde diversos planos.

El lineamiento 9 estipula “Promover el uso de estrategias de aprendizaje y de enseñanza que consideren las formas propias de aprender de los estudiantes de pueblos originarios, y articularlos con otras estrategias metodológicas que aporta la pedagogía moderna”; la clave está en las formas propias de aprender que postula este lineamiento que se articula con métodos o técnicas educativas modernas.

El lineamiento 10 postula “Asegurar el desarrollo de habilidades orales y escritas en la lengua originaria y en castellano, y el uso de ambas lenguas en los procesos de construcción de aprendizajes y diversas situaciones comunicativas”; se considera un tratamiento de lenguas que se

El diálogo intercultural parte por el fortalecimiento de la identidad cultural local o propia y por el tratamiento predominante de la lengua indígena en la institución educativa inicial, así como por la incorporación paulatina del castellano.

sostiene en un enfoque de mantenimiento y desarrollo de estas.

Se entiende que en comunidades amazónicas donde predominan los pueblos indígenas y se tienen mayoritariamente el escenario lingüístico 1, el diálogo intercultural parte por el fortalecimiento de la identidad cultural local o propia y por el tratamiento predominante de la lengua indígena en la institución educativa inicial, así como por la incorporación paulatina del castellano. Este es el panorama que se encontró en la práctica en las aulas inicial EIB de las comunidades visitadas.

2.5.2. Tratamiento de lenguas

Es importante tener en cuenta que la vitalidad de las lenguas está en correspondencia a su uso en los espacios públicos y privados; dichos espacios tanto escolares como comunitarios presentan cierto grado de vitalidad o debilidad, de acuerdo a criterios tales como:

- a. Número de hablantes
- b. Reproducción de la lengua a través de su aprendizaje de los niños
- c. Uso de la lengua materna en la familia y la escuela
- d. Uso del castellano como lengua franca de comunicación en la escuela y la comunidad (Solís, 2012).

En este sentido, el docente y los agentes y funcionarios educativos deben tener en cuenta que el diálogo intercultural parte por el fortalecimiento de la identidad cultural local o propia que va aunado al tratamiento predominante de la lengua indígena en la institución educativa inicial, así como por la incorporación paulatina del castellano (Solís, 2012). Ese es el escenario encontrado en la práctica en el aula inicial EIB de las comunidades visitadas.

En el caso de los territorios que comprenden los pueblos indígenas awajún, wampís y shawi la evidencia indica que se trata de lenguas con cierto grado de vitalidad lingüística. Esto, en comparación con otras lenguas indígenas, como el kichwa del Napo, la cual fue asimilada como lengua materna por pueblos en que las lenguas extinguidas sufrieron un proceso de asimilación, pues muchos terminaron por pasarse al quechua.

Así, los kichwa del Napo –quienes presentan un proceso paulatino de pérdida lingüística, ya que es la lengua materna de los ancianos– tienen la necesidad de programas de fortalecimiento y vitalidad de su lengua entre las niñas y los niños. En resumen, unas más que otras, no tienen el prestigio del castellano que en nuestro país es la lengua franca.

En comparación con los datos del año 2011, que indicaban que solo el 9,3% de la educación inicial en el área rural peruana se realizaba en la lengua originaria (Plan de Formación Profesional, MINEDU, 2014), es importante mencionar que esta situación ha mejorado considerablemente en las

Es necesario desarrollar instrumentos de planificación para el tratamiento de lenguas como el diagnóstico psicolingüístico considerando el escenario psicolingüístico y el dominio de lenguas de sus estudiantes.

comunidades visitadas, como muestran los resultados del Criterio de desempeño 1.1.2., analizado previamente en este documento.

Sin embargo, es clave remarcar que las políticas de fortalecimiento lingüístico deben tomar en consideración el sentido común de las lógicas universales de aprendizaje: si los padres no hablan a sus hijos o si los hijos no intentan hablar con los padres, la lengua muere. Hay una responsabilidad compartida de la escuela, especialmente en el nivel de la educación inicial de incluir en la formación docente de los maestros indígenas de EIB, los aprendizajes de las pedagogías indígenas, especialmente el de la lengua que hacen uso las niñas y niños en la primera infancia con la educación familiar y la cultura de crianza que reciben de sus padres. La tarea es potenciar el trabajo docente para que no se interrumpa la transmisión intergeneracional entre padres e hijos (Helberg, 2017).

Además, hace falta desarrollar instrumentos de planificación para el tratamiento de lenguas como el diagnóstico psicolingüístico considerando el escenario psicolingüístico y el dominio de lenguas de sus estudiantes (MINEDU, 2013), como se vio anteriormente.

2.5.3. Diálogo de saberes

Gasché y Vela (2012), señalaban como alerta a la escuela de EIB que el diálogo de saberes se entiende concretamente a “la comunicación, el intercambio, la intercomprensión y la interacción entre los saberes indígenas –andinos y amazónicos–, y añadimos a los afro peruanos, por un lado, y los saberes de la sociedad nacional (u ‘occidental’) de tipo urbano y post-industrial, por el otro” (p.15). Es importante definir y dar

contenido a este diálogo, el cual también se da entre sistemas de conocimientos y lógicas propias de aprendizaje universales, con la interdisciplinariedad entre saberes de diferentes pueblos indígenas, la cultura de crianza, la autonomía de las personas y la ciudadanía; es decir, el diálogo puede ser y hacerse entre los propios pueblos indígenas y también con los sistemas de conocimientos científicos hegemónicos, pero en términos de igualdad y no de subordinación.

Así, la perspectiva intercultural de la comunicación se sustenta en el diálogo de saberes visto anteriormente, lo que responde al análisis crítico del mismo (criterio 2.1.4) y de Planificación (criterio 2.1.5.).

Con respecto al criterio de desempeño 2.1.4. *Analiza críticamente el concepto de diálogo de saberes desde una perspectiva intercultural*, hace falta el desarrollo de un análisis crítico y auto e inter-reflexivo del diálogo de saberes. Primero, se trata de apropiarse del término, “diálogo de saberes” con un lenguaje sencillo y luego establecer con sus pares las mismas didácticas de diálogo que partan en esta edad, por fortalecer la identidad cultural local y que la IE no desplace la cultura indígena o propia. Por ejemplo, la incorporación de la cultura local a partir de juegos propios que se relacionen con la naturaleza (pero que no reproduzcan estereotipos de género o de otro tipo) o de los sueños de los niños y niñas, práctica muy indígena que recoge la cosmovisión local (CORMI, 2011) o la reflexión sobre el cuidado de la naturaleza y las ventajas y desventajas de los elementos propios o modernos para su cuidado (como referencia, el ejercicio de comparación entre transporte comunal y urbano descrito anteriormente).

Niños y niñas aprenden con lógicas prácticas y propias; esto hace necesario la revalorización de estrategias de aprendizaje de la educación familiar y comunitaria para articularlas entre ellas con la comprensión de aspectos de otras realidades.

La investigación acción que hacen los docentes de su propia práctica de aula sobre el diálogo de saberes y la redacción que realizan de ella con el método de la observación participante sobre su tratamiento, les permitirán el desarrollo de la autocrítica a partir de la reflexión propia sobre los hechos de los procesos de enseñanza-aprendizaje y la didáctica en cuestión. Los CIAC con apoyo del formador y las visitas de éste servirían para intercambiar reflexiones con sus pares docentes y contar con recomendaciones de trabajo.

En relación al criterio de desempeño 2.1.5 *Maneja los elementos conceptuales sobre la construcción de la persona y las formas de aprendizaje propias de los pueblos originarios y los aportes de las distintas disciplinas, para una intervención pedagógica pertinente y creativa*, se notó que un alto porcentaje de docentes trabajaba con proyectos de aula que dan pie para el aprendizaje de la cultura local, al mismo tiempo que incorpora la cultura científica. Estos proyectos de aula, que parten de las actividades locales y según el calendario local, deberían de ir en

línea con la gestión territorial del pueblo en cuestión para un desarrollo sostenible (CORMI, 2011).

Los docentes indígenas en el Programa de Formación Docente son entrenados en pedagogía intercultural con una argumentación en la que los conocimientos factuales o científicos generalmente no tienen un valor en sí y se valen por sí solos, como elementos de un raciocinio científico que quiere crear comprensión en procesos de aprendizaje de los niños y niñas. En la práctica discursiva –dialógica o monológica– se ha olvidado que los niños aprenden con lógicas prácticas y propias; esto hace necesario la revalorización de estrategias de aprendizaje de la educación familiar y comunitaria para articularlas entre ellas con la comprensión de aspectos de otras realidades.

2.5.4. El uso de técnicas lúdicas o el juego

Sobre el tema del juego, se vio que los niños y niñas aprenden de forma entretenida, con actividades lúdicas que responden a sus intereses y que son atractivas para ellos y ellas. Por ejemplo, se observó que el uso de un poema por parte de un docente no era atractivo para los niños y niñas indígenas de la Amazonía que mantienen su cultura propia. Si bien la IEI debe introducir a los niños y niñas en la lecto-escritura, se debe de incentivar el uso de juegos locales propios o las adivinanzas que recogen términos de la flora y fauna local, o el canto con mímica en ambas lenguas y la danza, esta última como parte de las culturas originarias amazónicas. Los relatos en lengua originaria deben recoger la lógica, la cosmovisión y los valores propios, así como las estructuras diversas de dichos relatos.

Las niñas y niños aprenden con conocimientos prácticos que les transmiten sus padres; sus formas de aprender y el uso de razones están sustentados en el discurso cotidiano, así como en la imaginación y la fantasía de la cultura, y la ilustración de ideas o conceptos con imágenes y con plástica.

El juego entre los niños y niñas, no solamente es útil para la concentración y la memorización o la coordinación motora; también sirve como regla de micro discursos para aprender y desarrollar las capacidades resolutorias de problemas utilizando el razonamiento matemático, las reglas de convivencia y la cooperación basada en la reciprocidad y no en la competencia.

Todos los niños les hablan a sus juguetes, les gusta aprender con ejemplos; juegan a cambiar de roles con sus padres, madres, sus hermanos, sus hermanas, sus compañeros y

Las niñas y niños aprenden con conocimientos prácticos que les transmiten sus padres; sus formas de aprender y el uso de razones están sustentados en el discurso cotidiano, así como en la imaginación y la fantasía de la cultura, y la ilustración de ideas o conceptos con imágenes y con plástica.

compañeras. El juego forma parte de su cultura; los maestros deben tener mayores capacidades de animación cultural y ser más lúdicos y juguetones con los niños, pasando de facilitadores pedagógicos a mediadores de cultura (Helberg, 2017).

2.5.5. Evaluación diferenciada de los aprendizajes

Hace falta desarrollar más la atención a la diversidad en la evaluación de los aprendizajes, expresada en el criterio de desempeño 2.5.1. *Utiliza diversos métodos y técnicas que permiten evaluar en forma diferenciada los aprendizajes esperados, de acuerdo al estilo de aprendizaje y edades de los niños y niñas, sin discriminación por género.* Aquí, un comentario sobre el dominio de lenguas y la diversidad cultural. Por ejemplo, se visitaron IIEEI con presencia de uno o más mestizos que no manejaban la cultura indígena o la lengua originaria.

Es necesario trabajar desde el diagnóstico psicolingüístico, la conformación de grupos homogéneos u heterogéneos por dominio de lenguas, el propósito de la jornada y recuperar la cultura indígena propia, así como la cultura mestiza de procesos de socialización primaria, en el hogar y la comunidad.

Con respecto a la diversidad cultural y lingüística (dominios de lengua), de edades, de género, hace falta desarrollar más capacidades en torno al criterio 2.5.2., asociado a la atención a la diversidad de edad y género con el uso de un instrumento de evaluación. Esto se concreta en el indicador “utiliza listas de cotejo con criterios de evaluación grupal tomando en consideración las edades de los niños y niñas, estilos de aprendizajes sin discriminación por género”.

Es necesario trabajar desde el diagnóstico psicolingüístico, la conformación de grupos homogéneos u heterogéneos por dominio de lenguas, el propósito de la jornada y recuperar la cultura indígena propia, así como la cultura mestiza de procesos de socialización primaria, en el hogar y la comunidad.

Así, el 50% de docentes se encuentran en el nivel 2, 35% en el nivel 1 y 18% en el nivel 3. Esto se daría junto con una planificación de la jornada que incorpore desde el inicio las diversidades.

2.5.6. Participación de la comunidad en la gestión educativa

El Plan EIB (MINEDU, 2016a) señala sobre los retos de una gestión descentralizada:

Se requiere de una articulación de la escuela a las dinámicas socioculturales y económicas de la comunidad... La gestión descentralizada de las escuelas EIB, pasa por el desarrollo de una propuesta de gestión participativa que promueva la articulación entre la escuela y la comunidad, en esa medida se busca revertir un tipo de relación que constriñe la participación de los padres de familia y la comunidad a la asistencia a las asambleas informativas sobre la situación de niños y niñas. (p.49)

La participación de los padres, madres, sabios y sabias en el aprendizaje de los niños y niñas implica el recojo de conocimientos indígenas, valores propios aunados a cosmovisiones y prácticas propias que apuntan al desarrollo sostenible del territorio.

En este sentido, se ha descrito cómo los padres y madres de familia, sabias y sabios participan con sus saberes locales de actividades propias de la comunidad en situaciones de aprendizaje, o colaboran en la elaboración de materiales para los niños y niñas. La importancia de la participación de los padres, madres, sabios y sabias de la comunidad está estipulada en la Propuesta Pedagógica EIB (MINEDU, 2013) y debe de ser sistemática en la planificación y la evaluación, entre otros ámbitos. Además, los recursos y materiales elaborados con su participación deben ser interculturales.

La participación de los padres, madres, sabios y sabias en el aprendizaje de los niños y niñas implica el recojo de conocimientos indígenas, valores propios aunados a cosmovisiones y prácticas propias que apuntan al desarrollo sostenible del territorio.

2.5.7. Prácticas saludables

Con respecto al criterio 2.3.6. *Desarrolla prácticas saludables que provienen de su cultura y otras culturas orientadas a la calidad de vida de sus niños y niñas*, hace falta el desarrollo de prácticas saludables como el lavado de manos con plantas de la zona que limpian (no necesariamente con jabón), así como el consumo de agua segura que es parte de un aprendizaje de los niños y niñas, con un diálogo intercultural sobre nociones de salud y enfermedad.

2.5.8. Comportamiento ético

Con respecto al criterio de desempeño 1.2.4. *Actúa de acuerdo a los principios de la ética profesional docente y resuelve dilemas prácticos y normativos de la vida escolar en base a ellos*, se considera que los temas de asistencia y puntualidad aún deben mejorar en algunos casos.

CAPÍTULO 3

CONCLUSIONES Y
RECOMENDACIONES





3.1. CONCLUSIONES

Generales

1. El Programa de Formación Docente analizado ha permitido una formación profesional a un grupo de docentes en servicio. Se destaca que si bien muchos de los participantes no tenían el perfil requerido, el pertenecer a la cultura local, manejar la lengua indígena y estar comprometidos con la comunidad, ha sido una gran ventaja. Así los resultados de este estudio muestran que los docentes cuentan con estas herramientas del Programa para ser profesionales de la educación inicial EIB.
2. En este sentido, el Programa es un valor en sí mismo, en tanto les permite a los docentes indígenas de pueblos rurales postergados el acceso a la Carrera Pública Magisterial. Además, aporta a la formalización –ampliando la oferta– de la educación inicial entre pueblos indígenas amazónicos, favoreciendo una educación pertinente y de calidad a niños y niñas de 3 a 5 años, lo que repercute en sus logros de aprendizaje y su éxito e integración en la futura educación primaria.

Logros y dificultades

3. Como logros, se determinó que cada estrategia del Programa fue de utilidad. En los cursos y talleres llamó la atención la mención a la investigación, aunque esta haya resultado dificultosa con el

uso de un material auto instructivo. El trabajo en CIAC se concentra en la didáctica, en menor medida en el trabajo sobre la investigación y se complementa en la práctica de aula con la visita del formador y sus recomendaciones para esta. Cada estrategia y sus actores han repercutido con su trabajo en la mejora de la práctica pedagógica de las docentes de IIEEII. En estudios posteriores, resultaría relevante entrevistar a los actores de cada estrategia y vislumbrar el nivel de sinergias y coherencia entre ellas para una réplica del Programa con valor agregado.

4. En las dificultades narradas por las docentes, se ve la falta de dominio del castellano académico y el manejo de las TIC como aspectos que incide en su desempeño como estudiantes del Programa, sobre todo para la elaboración de sus tesis, y en su trabajo administrativo docente. También se evidenció la falta bibliotecas y acceso y manejo de Internet para la búsqueda de fuentes secundarias.

Dimensiones, criterios de desempeño y unidades de competencia

5. El perfil de egreso, cuyos criterios de desempeño y unidades de competencia han sido evaluados y analizados en este documento, se cumplirá en su totalidad a través de las recomendaciones

específicas indicadas posteriormente; las mismas tratan de mejorar el trabajo de los formadores, así como lograr una mayor articulación de estrategias del Programa o de áreas curriculares, aportando así a lograr una educación aún más pertinente en términos culturales y lingüísticos.

6. Se encontraron más logros en la dimensión personal y socio-comunitaria de las docentes con respecto a la dimensión profesional-pedagógica. Si bien existen avances esperados en algunos criterios de desempeño y unidades de competencia de la dimensión profesional pedagógica –como en el uso de materiales o la organización del espacio o el trabajo con proyectos educativos aunado al calendario comunal y a la participación de sabios y sabias–, otros se encuentran en inicio o en proceso.

Específicas

Dimensión personal

1. Se encontró que la mayoría de docentes logran el desempeño esperado en las relaciones dialógicas que establecen con los estudiantes, haciendo uso de su lengua originaria e incorporan paulatinamente el castellano oral.
2. Existe un despertar de consciencia de autovaloración de la cultura propia por parte de los docentes que comprenden el diálogo de saberes, pero aún falta desarrollar ello en términos didácticos y epistemológicos.
3. Los docentes promueven activamente la aplicación de normas de convivencia

ante situaciones inesperadas, aunque en algunos casos ello no se da.

4. Se ha observado que los docentes promueven las normas de convivencia y los niños y niñas, de acuerdo a su edad, van asumiendo responsabilidades y un nivel de autonomía para aprender y alcanzar los logros de aprendizaje planificados. Sin embargo, existe la demanda de tener mayor dominio de estrategias pedagógicas para aulas multigrado y multiedad con equidad de género –por ejemplo, participación de niñas y niños por igual– y respeto a la diversidad de niveles de aprendizaje; didáctica de habilidades especiales y manejo didáctico con contenido multiétnico (indígenas y mestizos) que permita alcanzar las competencias e indicadores de todos los niños y niñas y dar una atención a todos con énfasis en aquellos que tienen mayores necesidades de aprendizaje.
5. En base a los resultados obtenidos, se tiene que el promedio de los docentes en la dimensión 1 (Personal) está en el rango entre el nivel 3 y el nivel 4, siendo así una dimensión que cuenta con un notable desempeño.

Dimensión profesional pedagógica

6. Se encontró el desarrollo de la autonomía promovida por los docentes en los niños y niñas en la mayoría de las IEI; así como la práctica de estrategias que permiten desarrollar el pensamiento crítico y creativo de los niños y niñas, aunque hace falta el desarrollo de los juegos que recojan la cultura local. Se da el uso de recursos de la zona y los incorporados por el MINEDU; es decir, material

estructurado y no estructurado que responden al propósito de las jornadas.

7. En general, las interacciones entre niños y niñas son dialógicas, pero todavía persisten algunas relaciones agresivas. El uso del espacio es adecuado, aunque se vio un caso en que era limitado.
8. La incorporación de un diálogo de saberes parte en el nivel inicial por recoger lo propio, así como del calendario comunal con proyectos educativos y participación de sabios y sabias en procesos de enseñanza-aprendizaje de niñas y niños; pero aún hace falta incorporar el instrumento del diagnóstico psicolingüístico para el tratamiento de lenguas, así como para planificar y evaluar recogiendo la diversidad presente en el aula, con participación de los sabios y sabias.

Además, es necesario establecer un verdadero diálogo de saberes –no mero contraste– a nivel epistemológico que se refleje en la didáctica y que permita recoger lo valioso del conocimiento, valores y cosmovisión tanto indígena como occidental.

9. El promedio de los docentes en la dimensión 2, Profesional pedagógica, se presenta en el rango entre el nivel 2 y el nivel 3. Es decir, el desempeño del promedio de docentes, considerando los criterios de desempeño medibles, está en proceso o esperado. Se puede decir que es un nivel medio.

Dimensión socio comunitaria

10. Los docentes entrevistados han desarrollado un proceso de afirmación cultural que llevan al aula, aunque todavía hace falta la generación de un movimiento de revitalización de la cultura propia de docentes articulado a las organizaciones indígenas. Asimismo, se encuentran logros en el trabajo con los CIAC que podrían aún potenciarse y articularse más con los otros momentos de la formación profesional y con el trabajo de investigación.
11. Los padres y madres de familia y autoridades de la comunidad muestran apoyo al Programa de Formación Profesional y a la labor docente que tienen con la educación de sus hijos e hijas; están medianamente comprometidos –se entrevistaron a los padres y madres más allegados a los y las docentes visitados– y algunos se preocupan de las dificultades y los logros de aprendizaje de los mismos; se visibilizó un relativo clima amigable entre los docentes y padres y madres de familia observados. No obstante, algunos padres y madres de familia demandaron una mayor permanencia y asistencia de algunos docentes y más puntualidad en algunas instituciones educativas.
12. El Programa de Formación Docente ha permitido que las instituciones de educación superior y los actores involucrados desarrollen una visión ampliada y compartida de la EIB en las instituciones educativas del nivel inicial visitadas.

13. Se valora relativamente la educación propia y cultura de crianza que tienen los niños en la familia y comunidad y se incluyen parcialmente en los procesos de aprendizajes que desarrolla la escuela. No existen investigaciones sobre este tema que den luces a los docentes sobre cómo articular su práctica pedagógica con las prácticas de crianza relativas a la salud, alimentación, música y danza, por ejemplo.
14. El maestro es percibido como un mediador de culturas.
15. Los padres de familia de los pueblos awajún, wampís y shawi, demandan explicitar en qué consiste el diálogo de saberes.

3.2. RECOMENDACIONES

Generales

Interculturalidad que parta por lo propio

1. Para que exista diálogo de saberes se considera vital que el docente conozca no sólo la noción epistemológica del mismo, sino también la operacionalización didáctica y que tome en cuenta dos dimensiones del conocimiento: la primera, la que tiene en su formación profesional y académica y la segunda, la educación familiar y comunitaria (por ejemplo, procesos de socialización que recojan el juego y el arte local, o los sueños infantiles). Con esto, se espera que el conocimiento sea abordado desde una perspectiva de pedagogía intercultural y pertinente en los procesos de aprendizaje. Los formadores del Programa deberán compartir el concepto de diálogo de saberes con padres y madres, sabios y sabias y recoger sus ideas para planificar y evaluar este aspecto.

2. Se requiere revalorizar la cultura de crianza local con prácticas saludables adecuadas a su cultura, con nociones interculturales que discutan los conceptos de salud y enfermedad y no que sólo apunten a la incorporación de las plantas nativas y sus usos.

Gestión, planificación, evaluación

3. Se necesita fortalecer las estrategias de gestión y planificación educativa intercultural para contextos indígenas y bilingües; se evidencia que la planificación intercultural está débilmente desarrollada. Es necesario fortalecer la gestión del conocimiento local a nivel territorial para tener éxito en el trabajo educativo.
4. Las evaluaciones y supervisiones tienen que realizarse en momentos oportunos y en un clima amigable propicio. La vorágine de actividades en la que se ven involucrados los docentes hace que muchas de estas sean percibidas como evaluaciones punitivas.

5. Se necesita fortalecer los CIAC para desarrollar las capacidades de los docentes en el manejo de la secuencia pedagógica para que los aprendizajes que desarrollan en el aula sean más lúdicos, pertinentes culturalmente, y sostenibles. Deben visibilizarse en los proyectos de aprendizaje y en el arte local los elementos culturales que pueden mejorar las prácticas de crianza, a fin de que sean válidas para la formación integral de las niñas y niños.
6. Los formadores deberían de atender cada IEI como parte de una microcuenca para abaratar costos y, a su vez, tener una lógica común en los CIAC que contarán con presencia del formador. Una posibilidad sería articular los CIAC con la figura de las Redes Educativas Rurales para aglutinar a los docentes y que trabajen en red la mejora de su práctica pedagógica.

Tutoría y asesoría

7. La observación de los aprendizajes de las niñas y niños evidencian que hay un clima de apertura y flexibilidad en las docentes para poder adaptarse a los cambios y exigencias académicas del Programa y adecuarlas a las necesidades de los estudiantes. Pero los avances significativos requieren un asesoramiento y tutoría permanentes por parte de las instituciones de educación superior que atienden a los docentes. Todos los momentos de formación son parte de un sistema sinérgico y se complementan; la investigación de las estudiantes y su tesis de grado deberían de ser parte de esta sinergia.

Participación comunitaria

8. La participación comunitaria debe tener un sentido pedagógico y sistémico, no ornamental ni sólo administrativo (por ejemplo, la invitación de una sabia, sabio o líder del pueblo o hacer trabajos para la implementación de los sectores o rincones de aprendizaje del aula). Los conocimientos de los cuales son portadores los padres y madres de familia, sabios, sabias y líderes de la comunidad en los propios contextos socio-productivos o artísticos (cerámica, danza y música local, etc.) permitirán desarrollar las competencias, capacidades e indicadores diversificados en la planificación curricular. Hace falta el desarrollo de la investigación acción participativa con los padres y madres de familia en la planificación y evaluación del diálogo de saberes, por ejemplo.

Avances y retos del Programa

9. El Programa de Formación Profesional ha contribuido a un cambio de actitud y a la comprensión que tienen los docentes sobre la formación de las bases de la persona y la ciudadanía intercultural en el nivel de educación inicial. Se considera oportuno ampliar una propuesta de pedagogía intercultural que permita mejorar el desempeño docente, el aprendizaje del niño y la niña y el trabajo pedagógico, con las lógicas propias sobre cómo aprenden los niños indígenas. Esto iría en la línea de investigación acción participativa de diálogo de saberes y cultura de crianza.
10. Se necesita fortalecer una asistencia técnica intercultural de los ISE a través

del Programa de Formación Docente en la formación académica, planificación, tratamiento de lenguas, estrategias de equidad de género y multiedad, atención a niños con necesidades de aprendizajes y evaluación de aprendizajes.

11. Es necesario incorporar una estrategia de comunicación intercultural que permita fortalecer la participación de la comunidad y expandir los derechos de las niñas y niños para contar con una EIB de calidad y pertinencia.

Específicas

Para la malla curricular y su aplicación

1. Incorporar un ciclo cero o Propedéutico para futuras promociones en el que se trabaje principalmente comunicación escrita en castellano académico y manejo de las TIC para fines de investigación.
2. Contratar a docentes formadores que tengan un conocimiento intermedio de la cultura y la lengua indígena de la localidad y estén sensibilizados en la importancia de la EIB, así como capacitados en pedagogías interculturales. Contar con asesores de tesis (algunos entre los formadores) con experiencia en investigación en EIB para educación inicial en la Amazonía.
3. Articular la práctica pre-profesional con la investigación educativa, de tal manera que los docentes en formación investiguen sobre su propia práctica. Para ello, los docentes de estas áreas y los formadores que realizan las visitas deben coordinar esta situación en la preparación del sílabo y durante la realización del curso o taller, para

posteriormente evaluar los resultados de dicha coordinación. También se requiere trabajar la investigación acción participativa en los CIAC y en la visita de los formadores y asesores de tesis, así como en los cursos y talleres. Para ello, formadores y asesores deben de estar formados y contar con experiencia en la investigación acción educativa.

Tutoría

4. Es necesario que el Programa cuente con un sistema de tutoría que establezca una asistencia técnica individualizada a sus participantes en lo que respecta a su formación académica, planificación, tratamiento de lenguas y evaluación de aprendizajes.

Formación de formadores en didáctica y evaluación para la diversidad

5. Se requiere formar a los formadores en didáctica de aula y evaluación para la diversidad de edades, multiétnica (con recojo de saberes previos de indígenas y mestizos y recojo de contenidos indígenas y mestizos), con equidad de género, estilos y niveles de avance en los aprendizajes, y didáctica diferenciada para habilidades especiales. Los formadores en sus visitas deberían transmitir los aprendizajes brindados a las docentes del Programa.

Formación de formadores y tratamiento de lenguas

6. Se recomienda formar a los formadores –para su posterior trabajo con los docentes estudiantes– en la elaboración

de un diagnóstico psicolingüístico para un mejor manejo de la diversidad en dominio de lenguas de sus estudiantes.

Formación de formadores en diálogo de saberes con participación de sabios y sabias

7. Es importante formar a formadores en pautas metodológicas sobre el diálogo intercultural en la escuela, para que las actividades planificadas sean un recurso pedagógico crítico, de tal manera que las sabias y sabios ayuden a los formadores de educación inicial EIB en las jornadas pedagógicas; con actividades referidas a los conocimientos prácticos, como juegos locales, cuentos locales, mitos, sueños, curanderismo, que permitan introducir su manera de leer el mundo y sus prácticas culturales propias.

Formación de formadores en elaboración participativa y uso de materiales interculturales

8. Brindar talleres a los formadores sobre la elaboración y el uso apropiado de materiales didácticos interculturales con participación de la comunidad para la familiarización con la literalidad y que recojan lógicas propias de la cultura local en lugar de un poema u otros que no responden a la cultura local; por ejemplo, un cuento –o el relato breve de un sueño con significados propios de los niños y niñas– con la estructura y los conocimientos y valores propios del pueblo indígena en el que se trabaje.
9. Trabajar la elaboración de instrumentos musicales propios y otros de la propia cultura (por ejemplo, cerámica o dibujos de pasos de danza local) con

participación de sabios y sabias que permitan el desarrollo de la creatividad y de lo lúdico en grupos o con toda la clase, dentro y fuera del aula.

Investigación acción participativa

10. Promover el trabajo individual y grupal de la investigación acción. Este es un importante insumo que permite a los docentes observar su aula para reflexionar y mejorar su práctica, además de ser un requisito para su graduación. La combinación de las reflexiones individuales a nivel oral en lengua originaria (grabadas), la redacción y revisión grupal en CIAC con apoyo del asesor en el desarrollo escrito del castellano académico y la incorporación de dibujos, croquis y fotografías como formas alternativas de representación de la información, les permitirá a los docentes una autocrítica a su práctica; y por supuesto, les posibilitará su la graduación del Programa, con tesis que deberían ser grupales para que los/las estudiantes se retroalimenten en la redacción y comprensión escrita del castellano académico.

Participación comunitaria e investigación acción participativa

11. La participación de la comunidad debe ser integral y de doble vía con reciprocidad de parte de la escuela. Los comuneros deben participar con los docentes en la determinación –mediante una investigación acción participativa– de las estrategias de aprendizaje de las culturas de crianza más adecuadas; los comuneros deben asistir al maestro en la programación de sus actividades de aprendizaje, incluida la evaluación.

Deben asumir el rol de un actor transformador que permita desarrollar las competencias, capacidades e indicadores diversificados en la planificación curricular; esto plantea una clara necesidad de un abordaje mucho más técnico y sistémico, para incidir con más fuerza en los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

Comportamiento ético y participación comunitaria

12. Mejorar el comportamiento ético de algunos docentes en relación a la asistencia y puntualidad. La asociación de madres y padres de familia, junto con las autoridades de la comunidad podrían incidir en ello, a manera de control social con la creación de comités comunales de apoyo a la educación inicial.

Sensibilización y aprendizaje para el cambio

13. Se requiere que los formadores trabajen en su visita a aulas en la sensibilización con los docentes que presenten resistencia o dificultades en la incorporación de cambios, sobre todo en el clima de aula y en la incorporación de nuevas y modernas estrategias didácticas.

Gestión participativa

14. Se requiere una mayor coordinación entre las instituciones de formación de docentes formadores en EIB. Los docentes de las comunidades son beneficiados de diversos programas de formación docente que realizan diferentes Direcciones Generales del Ministerio de Educación, universidades, programas sociales del Estado y proyectos financiados por la cooperación internacional. De acuerdo a los diálogos sostenidos, los docentes de EIB vienen siendo monitoreados y supervisados por diferentes instancias públicas, como la UGEL, responsables del programa de formación entre otras instituciones públicas y privadas señaladas. Sin embargo, dichos programas y proyectos parecieran no estar coordinados entre sí.
15. Coordinar con las instituciones formadoras, Redes Educativas Rurales, UGEL y DRE, cooperación internacional y organizaciones indígenas para tener una planificación estratégica ampliada, con una misión y visión compartida y políticas públicas participativas que articulen los escenarios locales, regionales y nacionales. Se necesita unir esfuerzos, no solamente a nivel de la coordinación institucional, sino también en las metodologías interculturales que puedan mejorar el desempeño docente, desde la planificación, la ejecución y evaluación de su quehacer.

Incentivos y estímulos

Investigaciones futuras

16. Es recomendable establecer las pautas para una evaluación final del Programa; el mismo debería analizar el nivel de coherencia y sinergia entre las estrategias y actores de la formación, y brindar recomendaciones para enriquecer futuras propuestas de formación.

BIBLIOGRAFÍA

- Bowers, C. (2002). *Detrás de la apariencia. Hacia la descolonización de la educación*. Lima: PRATEC.
- Congreso de la República. (2003). *Ley General de Educación N° 28044*.
- Consejo Nacional de Educación - CNE. (2007). *Proyecto Educativo Nacional*. Lima: CNE.
- Coordinadora Regional de Maestros Indígenas - CORMI. (2011). *Nuevo Modelo de Educación indígena*. Datem del Marañón: CORMI.
- De Althaus, J. (05 de setiembre de 2017) La evaluación de desempeño debería ser permanente, no de una hora. [Entrada en blog]. Recuperado de <https://www.lampadia.com/analisis/educacion/la-evaluacion-de-desempeo-deberia-ser-permanente-no-de-una-hora/>
- Defensoría del Pueblo. (2016). *Educación Intercultural bilingüe hacia el 2021. Una política de Estado imprescindible para el desarrollo de los pueblos indígenas*. Informe Defensorial N°174. Lima: Defensoría del Pueblo.
- Fondo Indígena. (2008). *Módulo de espiritualidad, conocimiento e historia de los Pueblos Indígenas de Abya Yala*. La Paz: Fondo Indígena.
- Gasché, J. y Vela, N. (2012). *Sociedad Bosquesina*, Tomo 1. Iquitos: Instituto de Investigación de la Amazonía Peruana.
- Glaser, B.G. y Strauss, A. (2000). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine Press.
- Helberg, H. (2017). *Conocimiento intercultural. Indicaciones metodológicas*. Sur: Lima: Escuela Superior de Gestión S.A.C.
- Helberg, H. (2018). Reflexiones para mejorar la educación intercultural bilingüe. *Amazonía*, 5 (12).
- Helberg, H y Miranda, T. (2017). *Interculturalidad y educación superior universitaria*. Lima: Procalidad
- Kawulich, B. (2005). La observación participante como método de recolección de datos. *Forum: Qualitative Social Research*, 6(2), Art. 43. Recuperado de: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/466/998>
- Maurial, M. (2011). *Pintando el ambiente: sobre conocimiento indígena y educación*. Cusco: CBC.

- Ministerio de Cultura del Perú - MINCU. (2015). *Política Nacional de Transversalización del Enfoque Intercultural*. Recuperado de: http://poblacionafroperuana.cultura.pe/sites/default/files/politica_nacional_de_transversalizacion_del_enfoque_intercultural.pdf
- Ministerio de Educación del Perú - MINEDU. (2013). *Hacia una educación intercultural bilingüe de calidad*. Propuesta pedagógica. Lima: MINEDU.
- Ministerio de Educación del Perú - MINEDU. (2014). *Plan de formación profesional en educación inicial EIB dirigida a docentes sin título profesional pedagógico y promotores educativos comunitarios de educación inicial en ámbitos amazónicos bilingües*. RD N° 085-2014-MINEDU-VMGP-DIGESUTP. Lima: MINEDU.
- Ministerio de Educación del Perú - MINEDU. (2016a). *Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe*. Lima: MINEDU. Recuperado de <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/5105>
- Ministerio de Educación del Perú - MINEDU. (2016b). *Política Nacional Sectorial de Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe*. Lima: MINEDU.
- Organización Internacional del Trabajo - OIT. (1989). *Convenio N° 169*. Recuperado de: https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/documents/publication/wcms_345065.pdf
- Petsa, P. y Bártenes, G. (2010). *Nuevo Modelo de Educación Indígena*. Datem de Maraón: Asociación Civil Kumpin. Proyecto Pastaza Morona.
- Saldaña, J. (2010). *The coding manual for qualitative researchers*. Londres y Thousand Oaks: SAGE.
- Solís, G. (2012). *Elaboración del mapa etnolingüístico*. Ayuda memoria (documento de trabajo). Lima: MINEDU.
- Stake, R. (2013). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata.
- Taish, J. (2013). Tâjîmat pujut a través de Educación Intercultural Bilingüe: un breve recorrido por la historia de la educación del pueblo Tâjîmat âents y una propuesta a futuro. En *Articulando la Amazonía*. Lima: AECID.
- Trahtemberg, L. (2017). *Entrevista de Enrique Castillo a León Trahtemberg en Agenda Política de Canal N sobre la evaluación docente en la escuela pública que ha sido motivo de controversia en la huelga magisterial*. Video León Trahtemberg cuestiona evaluación de maestros del MINEDU, Agenda Política 28 08 2017 Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=6sqn7xc52V8&feature=youtu.be>

Vexler, I.(2017). Continuaremos fortaleciendo la meritocracia. En *Diario Gestión*. Recuperado de <http://gestion.pe/politica/idel-vexler-continuaremos-fortaleciendo-meritocracia-2200192>

UNICEF. (2003). *El Estado de los niños del mundo*. Recuperado de: <https://www.unicef.org/sowc/archive/ENGLISH/The%20State%20of%20the%20World%27s%20Children%202003.pdf>

Williamson G. (2005). Territorios de aprendizajes interculturales: transitando a una nueva praxis pedagógica. *Pensamiento Educativo*, 37, 163-181. Recuperado de <http://www.pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/361/public/361-837-1-PB.pdf>

ANEXOS

ANEXO 1: PERFIL DE EGRESO DE FORMACIÓN PROFESIONAL EN EDUCACIÓN INICIAL EIB

Dimensión	Competencia global	Unidad de competencia	Criterios de desempeño
PERSONAL	1. Gestiona su autoformación permanente y actúa con ética en su quehacer profesional, estableciendo relaciones humanas de respeto y valoración, para enriquecer su identidad, desarrollarse de manera integral y proyectarse socialmente a la promoción de la dignidad humana.	1.1 Demuestra conducta ética con responsabilidad y compromiso en los escenarios en los que se desenvuelve; fortalece su identidad y reconoce las formas de respeto y cortesía del contexto donde interactúa.	1.1.1. Se identifica como miembro de su comunidad y pueblo originario, vivenciando sus prácticas culturales según los contextos donde interactúa.
			1.1.2. Demuestra dominio oral y escrito en lengua originaria y castellano, generando interacciones que se sustentan en una perspectiva intercultural de la comunicación.
			1.1.3. Establece relaciones dialógicas y asertivas en lengua originaria y en castellano con los niños y niñas, la familia y la comunidad, basados en el afecto, respeto, justicia y colaboración.
			1.1.4. Asume el ejercicio pleno de su ciudadanía promoviendo la práctica de los derechos colectivos humanos, los derechos de los niños, los derechos colectivos y consuetudinarios como miembro de un pueblo indígena.
			1.1.5. Asume una actitud autocrítica y crítica frente a cualquier forma de discriminación y frente a la situación social, económica, política y ambiental de su comunidad, pueblo originario, región y país proponiendo acciones para la transformación de aquellas prácticas que impiden el Buen Vivir.
		1.2. Estimula los procesos permanentes de reflexión para alcanzar sus metas y dar repuestas pertinentes a las exigencias de su entorno. Se compromete con el desarrollo y fortalecimiento de su autoformación.	1.2.1. Asume el aprendizaje como un proceso de formación permanente para lograr su desarrollo personal y dar respuestas pertinentes a las exigencias de su entorno.
		1.2.2. Revisa su práctica pedagógica a partir de una mirada crítica y autocrítica que le permite mejorar su desempeño permanente.	

Dimensión	Competencia global	Unidad de competencia	Criterios de desempeño
			<p>1.2.3. Reflexiona en comunidades de profesionales sobre su práctica pedagógica e institucional y el aprendizaje de todos sus estudiantes.</p> <p>1.2.4. Actúa de acuerdo a los principios de la ética profesional docente y resuelve dilemas prácticos y normativos de la vida escolar en base a ellos.</p>
PROFESIONAL PEDAGÓGICA	<p>2. Investiga, planifica, ejecuta y evalúa experiencias educativas, aplicando fundamentos teórico - metodológicos vigentes en su carrera con responsabilidad, para responder a las demandas del contexto y contribuir a la formación integral del ser.</p>	<p>2.1. Conoce y comprende las características de todos sus estudiantes y sus contextos, los contenidos disciplinares que enseña, los enfoques y procesos pedagógicos, y los contextualiza con pertinencia en su tarea docente como investigador, con el propósito de promover capacidades de alto nivel y su formación integral. (C1 MBDD)</p>	<p>2.1.1. Demuestra conocimiento y comprensión de las características individuales, sociales y evolutivas de sus estudiantes y de sus necesidades especiales.</p> <p>2.1.2. Domina los fundamentos, enfoques y contenidos de las disciplinas comprendidas en las áreas curriculares que enseña con enfoque intercultural crítico.</p> <p>2.1.3. Demuestra conocimientos actualizados y comprensión de las teorías y prácticas pedagógicas y de la didáctica de las áreas que enseña.</p> <p>2.1.4. Analiza críticamente el concepto de diálogo de saberes desde una perspectiva intercultural.</p> <p>2.1.5. Maneja los elementos conceptuales sobre la construcción de la persona y las formas de aprendizaje propias de los pueblos originarios y los aportes de las distintas disciplinas, para una intervención pedagógica pertinente y creativa.</p> <p>2.1.6. Maneja las concepciones y procesos de investigación educativa a fin de conocer adecuadamente la realidad del entorno donde labora y como herramienta de mejora de su práctica pedagógica.</p>

Dimensión	Competencia global	Unidad de competencia	Criterios de desempeño
		<p>2.2. Planifica la enseñanza de forma colegiada garantizando la coherencia entre los aprendizajes que quiere lograr en sus estudiantes, el proceso pedagógico, el uso de los recursos disponibles y la evaluación, en una programación curricular en permanente revisión. (C2 MBDD)</p>	2.2.1. Realiza la caracterización socio cultural y lingüística del contexto donde trabaja, y, el calendario comunal como elementos fundamentales de la planificación curricular.
			2.2.2. Planifica el uso pedagógico de las lenguas de acuerdo con el escenario lingüístico en el que desenvuelve, considerando las necesidades de la institución educativa en su conjunto.
			2.2.3. Elabora la programación curricular analizando el plan más pertinente a la realidad de su aula, articulando de manera coherente los aprendizajes que se promueven, las características de los estudiantes, y las estrategias y medios seleccionados.
			2.2.4. Selecciona los contenidos de la enseñanza, en función de los aprendizajes fundamentales que el marco curricular nacional, la escuela y la comunidad buscan desarrollar en los estudiantes.
			2.2.5. Diseña creativamente procesos pedagógicos capaces de despertar curiosidad, interés y compromiso en los niños y niñas, para el logro de los aprendizajes previstos.
			2.2.6. Crea, selecciona y organiza diversos recursos para los niños y niñas como soporte para su aprendizaje.
			2.2.7. Diseña la evaluación de manera sistemática. Permanente, formativa y diferencial en concordancia con los aprendizajes esperados.
			2.2.8. Planifica el uso de distintos espacios educativos en función a los aprendizajes previstos, a las características de los niños y contextos diversos con la participación de distintos actores (sabios, autoridades, padres de familia).

Dimensión	Competencia global	Unidad de competencia	Criterios de desempeño
		2.3. Conduce el proceso de enseñanza con dominio de los contenidos disciplinares y el uso de estrategias y recursos pertinentes, para que todos los estudiantes aprendan de manera reflexiva y crítica en torno a la solución de problemas relacionadas con sus experiencias, intereses y contextos culturales (C4 MBDD)	<p>2.3.1. Desarrolla los procesos pedagógicos que consideran el uso y tratamiento de lenguas de acuerdo con el escenario lingüístico en el que labora.</p> <p>2.3.2. Desarrolla unidades didácticas y sesiones de aprendizaje relacionadas con las necesidades e intereses de los niños, el calendario comunal/local y con las potencialidades y problemática del contexto.</p> <p>2.3.3. Controla permanentemente la ejecución de su programación observando su nivel de impacto tanto en el interés de los estudiantes como en sus aprendizajes, introduciendo cambios oportunos con apertura y flexibilidad para adecuarse a situaciones imprevistas.</p> <p>2.3.4. Desarrolla estrategias pedagógicas y actividades de aprendizaje que promueven el pensamiento crítico y creativo en los niños y que los motiven a aprender.</p> <p>2.3.5. Utiliza recursos y tecnologías diversas y accesibles y el tiempo requerido en función al propósito de la sesión de aprendizaje.</p> <p>2.3.6. Desarrolla prácticas saludables que provienen de su cultura y otras culturas orientadas a la calidad de vida de sus niños y niñas.</p>
		2.4. Crea un clima propicio para el aprendizaje, la convivencia democrática y la vivencia de la diversidad en todas sus expresiones con miras a formar ciudadanos críticos e interculturales.	<p>2.4.1. Construye de manera asertiva y empática relaciones interpersonales con y entre los niños y niñas basados en el afecto, la justicia, la confianza, el respeto mutuo y la colaboración.</p> <p>2.4.2. Genera un clima propicio partiendo de actividades lúdicas (juegos) para el logro de los aprendizajes interactuando con otros actores educativos de manera armónica, constructiva, crítica y reflexiva.</p> <p>2.4.3. Organiza el aula y otros espacios de forma segura, accesible y adecuada para el trabajo pedagógico y el aprendizaje, atendiendo a la diversidad.</p>

Dimensión	Competencia global	Unidad de competencia	Criterios de desempeño
		2.5 Evalúa permanentemente el aprendizaje de acuerdo a los objetivos institucionales previstos, para tomar decisiones y retroalimentar a sus estudiantes y a la comunidad educativa, teniendo en cuenta las diferencias individuales y los diversos contextos culturales. (C5 MBDD).	<p>2.5.1. Utiliza diversos métodos y técnicas que permiten evaluar en forma diferenciada los aprendizajes esperados, de acuerdo al estilo de aprendizaje de los niños y niñas.</p> <p>2.5.2. Elabora instrumentos válidos para evaluar el avance y logros en el aprendizaje individual y grupal de los niños y niñas.</p> <p>2.5.3. Sistematiza los resultados obtenidos en las evaluaciones para la toma de decisiones y retroalimentación oportuna.</p> <p>2.5.4. Comparte oportunamente los resultados de la evaluación con los estudiantes, sus familias y autoridades educativas y comunales para generar compromisos sobre los logros de aprendizaje.</p>
SOCIO COMUNITARIA	3. Actúa como agente social, con respeto y valoración por la pluralidad lingüística y cultural para promover procesos de aprendizaje significativo, gestionar proyectos institucionales y comunitarios en la educación inicial intercultural bilingüe, a fin de mejorar las condiciones básicas de la calidad de vida desde el enfoque de desarrollo humano.	3. Participa activamente con actitud democrática, crítica y colaborativa en la gestión de la escuela, contribuyendo a la construcción y mejora continua del proyecto educativo institucional que genere aprendizajes de calidad. (C6 MBDD)	<p>3.1.1. Interactúa con sus pares, colaborativamente y con iniciativa, para intercambiar experiencias, organizar el trabajo pedagógico, mejorar la enseñanza y construir de manera sostenible un clima democrático en la escuela.</p> <p>3.1.2. Desarrolla individual y colectivamente proyectos de investigación, innovación pedagógica y mejora de la calidad del servicio educativo de la escuela.</p>
		3.2. Establece relaciones de respeto, colaboración y corresponsabilidad con las familias, la comunidad y otras instituciones del estado y la sociedad civil, aprovecha sus saberes y recursos en los procesos educativos y da cuenta de los resultados. (C7 MBDD)	3.2.1. Participa en el proceso de afirmación de las prácticas culturales y en el fortalecimiento y revitalización de la lengua originaria de su pueblo orientadas al Buen Vivir.

Dimensión	Competencia global	Unidad de competencia	Criterios de desempeño
			3.2.2. Fomenta respetuosamente el trabajo colaborativo con las familias en el aprendizaje de los estudiantes, reconociendo sus aportes.
			3.2.3. Comparte con las familias de sus estudiantes, autoridades locales y de la comunidad, los retos de su trabajo pedagógico, dando cuenta de sus avances y resultados.
			3.2.4. Propone proyectos de innovación pedagógica con participación de los actores de la comunidad en atención a las necesidades de los niños y niñas.

Fuente: Anexo 01 de los Términos de Referencia para establecer Convenios con instituciones de Formación Docente: Institutos de Educación Superior (IESP) Públicos Institutos Superiores de Educación (ISE) Públicos, para la ejecución de la Formación profesional en Educación Inicial EIB, dirigida a docentes sin título profesional pedagógico, y promotores educativos comunitarios, de Educación Inicial, en ámbitos amazónicos bilingües. Dirección de Formación Inicial Docente (DIFOID), Ministerio de Educación, 2017.

ANEXO 2. DISEÑO METODOLÓGICO

Este documento se realizó sobre la base de un estudio cualitativo-cuantitativo de casos (comunidades e instituciones educativas de inicial) (Stake, 2013). Se buscó un acercamiento a la vida cotidiana en el aula para conocer las prácticas de los docentes de educación inicial, que son estudiantes del Programa de Formación Profesional, las interacciones docentes-estudiantes, docentes-docentes, docentes-formadores y los procesos vividos con los actores educativos y la comunidad.

Se realizó una aproximación parcial con base en la perspectiva de la teoría fundamentada (Grounded theory) (Glaser y Strauss, 2000), profundizando en el análisis de los datos recogidos como punto de partida para el establecimiento de categorías teóricas, que lleven a la exploración de los temas fundamentales identificados.

Finalmente, se planteó que el estudio busque comprender el desempeño docente para luego proponer recomendaciones que aporten al proceso de formación profesional de docentes de educación inicial EIB.

Diseño de la investigación

La investigación se basó en enfoques cualitativo y cuantitativo. Lo cualitativo se desarrolló básicamente a través de la guía de observación de aula y la entrevista a las docentes EIB; mientras que lo cuantitativo se hizo a través de una encuesta a padres y madres de familia, así como información recopilada en las fuentes secundarias.

La población objeto de estudio estuvo conformada por 19 instituciones educativas de EIB en el nivel inicial: 6 IIEEII del pueblo

shawi en la provincia de Yurimaguas, 6 IIEEII del pueblo awajún en la provincia de Bagua, 4 IIEEII del pueblo wampís en la provincia de Condorcanqui, y 3 IIEEII del pueblo kichwa del Napo en la provincia del Napo. Cabe indicar que las IIEEII y comunidades seleccionadas están ubicadas en las regiones de Amazonas y Loreto.

a. Las unidades de información

Los informantes fueron 18 docentes, 1 director de IEI EIB y 19 padres y madres de familia, sabios y sabias de comunidades indígenas de los pueblos awajún, wampís, kichwa y shawi. Al momento del estudio (segundo semestre 2017), las docentes cursaban el 7° ciclo del Programa de Formación Profesional. La selección se centró en comunidades cuya lengua materna sea mayoritariamente originaria y que pertenezcan a comunidades de pueblos indígenas que estén en la misma cuenca.

Las instituciones educativas del nivel de educación inicial y comunidades de estudio forman parte de los pueblos indígenas awajún (Provincia de Bagua y Condorcanqui), wampís (provincia de Condorcanqui), shawi (provincia de Yurimaguas) y kichwa (provincia de Maynas). Pertenecen a una de las mayores regiones ricas en biodiversidad, recursos naturales, y diversidad cultural, y al mismo tiempo se encuentran en una situación de pobreza extrema, lo cual resulta una paradoja histórica.

Las IIEEII visitadas, según DRE y UGEL, se presentan en las siguientes tablas. Se especifica el número de docentes de la muestra que participaron en el estudio, según cada institución.

TABLA 8: NÚMERO DE DOCENTES POR IE

DRE	UGEL	Comunidad	Cantidad docentes
Loreto	Alto Amazonas	Irapay	1
Loreto	Alto Amazonas	Maranatha	2
Loreto	Alto Amazonas	Panán	3
Loreto	Alto Amazonas	Progreso	1
Loreto	Alto Amazonas	Soledad	2
Loreto	Alto Amazonas	Reino Unido	3
Loreto	Maynas	Copal Urco	3
Loreto	Maynas	Lagarto Cocha	3
Loreto	Maynas	Lancha Poza	2
Amazonas	Condorcanqui	Shebonal	2
Amazonas	Condorcanqui	Guayabal	3
Amazonas	Condorcanqui	Shiringa	3
Amazonas	Condorcanqui	Chosica	2
Amazonas	Condorcanqui	Tunants	2
Amazonas	Condorcanqui	Nuevo Belén	1
Amazonas	Condorcanqui	Nueva Isla	1
Amazonas	Condorcanqui	San Rafael	2
Amazonas	IBIR Imaza	Pakun	4
Amazonas	IBIR Imaza	Paantam	3

Fuente: Universidad Peruana Cayetano Heredia, 2017.

TABLA 9: UBICACIÓN DE LAS IIEE CON DOCENTES PARTICIPANTES DEL PROGRAMA DE FORMACIÓN EIB. COMUNIDADES DE ESTUDIO

N	Provincia	Distrito	Comunidad	Lengua
1	Condorcanqui	Rio Santiago	Shebonal	Wampís
2	Condorcanqui	Rio Santiago	Guayabal	Wampís
3	Condorcanqui	Rio Santiago	Shiringa	Wampís
4	Condorcanqui	Rio Santiago	Chosica	Wampís
5	Condorcanqui	Nieva	Tunants	Awajún
6	Condorcanqui	Nieva	Nuevo Belén	Awajún
7	Condorcanqui	Cenepa	Nueva Isla	Awajún
8	Condorcanqui	Cenepa	San Rafael	Awajún
9	Bagua	Imaza	Pakun	Awajún
10	Bagua	Imaza	Paantam	Awajún
11	Yurimaguas	Balsapuerto	Reino Unido	Shawi
12	Yurimaguas	Balsapuerto	Soledad	Shawi

N	Provincia	Distrito	Comunidad	Lengua
13	Yurimaguas	Balsapuerto	Progreso	Shawi
14	Yurimaguas	Balsapuerto	Panán	Shawi
15	Yurimaguas	Balsapuerto	Maranatha	Shawi
16	Yurimaguas	Balsapuerto	Irapay	Shawi
17	Maynas	Napo	Lagarto Cocha	Kichwa
18	Maynas	Napo	Lancha Poza	Kichwa
19	Maynas	Napo	Copal Urco	Kichwa

Fuente: Universidad Peruana Cayetano Heredia, 2017.

IMAGEN 11: MAPA DE IEI CON DOCENTES FORMADAS POR EL PROGRAMA



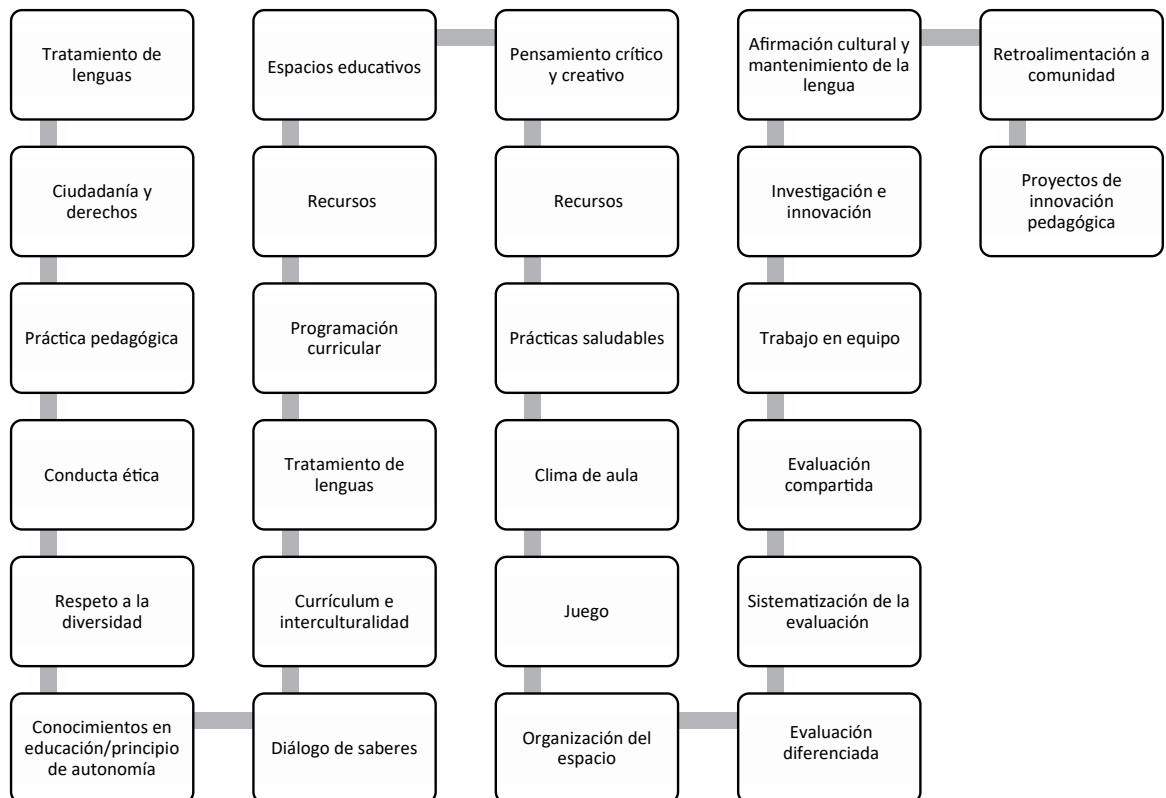
Fuente: DIFOID, Ministerio de Educación, 2017.

b. Categorías de análisis

Se conformaron categorías por los campos del perfil de egreso del Plan de Estudios

del programa de Formación Profesional (Anexo 1), como se muestra en el siguiente gráfico:

GRÁFICO Nº 22: CATEGORÍAS DE ANÁLISIS



Fuente: Universidad Peruana Cayetano Heredia, 2017.

c. Métodos y técnicas de recolección de información

Para la investigación se usó el método de observación participante; su meta es “desarrollar una comprensión holística de los fenómenos en estudio que sea tan objetiva y precisa como sea posible, teniendo en cuenta las limitaciones del

método” (DeWalt y DeWalt, citado en: Kawulich, 2005, s.p.). Se asumió la postura del participante como observador, según esta misma autora.

Se partió de una propuesta de instrumentos, la misma que fue reajustada luego de un piloto en territorio shawi. Se usaron como técnicas e instrumentos los siguientes:

TABLA 10: TÉCNICAS E INSTRUMENTOS

Técnicas	Instrumentos
Cualitativa	Guía de observación de clase
Cualitativa	Lista de cotejo
Cualitativa	Guía temática de entrevista semi-estructurada a docente
Cuantitativa	Encuesta a padre, madre, sabio y sabia (para marcar y escribir)

Fuente: Elaboración propia.

En relación a la observación, se la realizó en el aula, el patio y/o en la comunidad donde se desarrollaba la situación de aprendizaje. En relación a las entrevistas, se realizaron a 18 docentes y a 1 director. Las listas de cotejo se aplicaron a instrumentos de planificación de 18 docentes.

La aplicación de instrumentos establecidos estuvo implementada desde una perspectiva de la pedagogía intercultural crítica y de diálogo intercultural. Se agregó como objetivo específico del estudio a la aplicación de una encuesta para poder conocer la percepción de los padres y madres de familia, los líderes indígenas y sabios y sabias de la comunidad del desempeño pedagógico de las docentes participantes del Programa de Formación Profesional.

El estudio también contribuyó a propiciar un marco de referencia ampliado, con una visión compartida de todos los actores educativos que operan en las regiones de intervención,

para comprender las opciones que se dan en cada paso del proceso de investigación, y por consiguiente, evaluar el desarrollo del Programa de formación profesional, desde la perspectiva de los programas de formación continua desarrollados por las instituciones formadoras y la DIFOID-MINEDU. También se quiso visibilizar la educación familiar y la cultura de crianza en los aprendizajes de los niños y niñas de cuatro pueblos indígenas del país.

Una de las razones que destaca la importancia de estos sistemas de educación es la posibilidad de que puedan dialogar entre sí; y que los docentes trabajen sobre las lógicas propias de sus estudiantes utilizando las estrategias que avalan las posibles decisiones para contar con una verdadera propuesta de EIB en el nivel de la educación inicial y de programas de formación profesional en la propia lógica de los usuarios, que son en este caso docentes y las niñas y niños de los pueblos indígenas (Solís, 2012).

Cuando se trata de una situación intercultural, es necesario ver el marco del desarrollo del diálogo intercultural. No se trata solo de aplicar los instrumentos en una apariencia instrumental y administrativa para evaluar los programas y las políticas educativas de acuerdo al del cumplimiento de metas. Los programas de formación docente deben contar con una pedagogía científica y crítica a la vez y deben ser adecuados y apropiados al diálogo intercultural para complementar los conocimientos de una cultura con los de la otra.

En una población de niñas y niños indígenas con docentes que provienen de distintas lógicas de conocimiento y aprendizaje y que han sido formados en muchas partes con bilingüismo aditivo en dos sistemas de pensamiento y de conocimiento paralelos, hay que orientar los procedimientos hacia aquello que promete ser innovador. Esto trae como consecuencia que se debe ir midiendo los aportes de las culturas indígenas en la educación inicial, respecto al objetivo que es la innovación que propone el programa (Helberg, 2018).

En este sentido, la aplicación de los instrumentos buscó aproximarse a un marco metodológico intercultural y plantear diseños que sean aceptables en ese marco. Esto incluye indicadores que no solo contemplen la objetivación de los resultados y los hitos a conseguir, sino que también incorporen el replanteamiento de la visión y la evaluación de la educación inicial y la formación profesional desde la necesidades de las niñas y niños en su propia cultura, de los docentes indígenas y de las niñas y niños indígenas, para retroalimentar todo el proceso.

d. Plan de análisis

La información cualitativa se organizó de la siguiente manera:

Especificaciones generales

- La pauta de los instrumentos de evaluación fue realizada por el equipo de investigación y revisada y validada por los especialistas de la DIFOID – MINEDU.
- El manejo de técnicas tiene relación con elementos interculturales; para ello, se contempló incluso el uso protocolos de autorización de los informantes que active ciertas reacciones y convoque a opiniones y toma de decisiones.
- Se realizó la aplicación de los instrumentos de evaluación de tal forma que sean segmentados al público objetivo.
- Para garantizar la calidad de la convocatoria, se coordinó con los IESP y las UGEL usando los medios de comunicación locales.

Especificaciones metodológicas

- Para la elaboración de las técnicas utilizadas se tomó en cuenta consideraciones etnográficas y lingüísticas; además, se contó con el apoyo de intérpretes y traductores indígenas quienes solicitaron la autorización para recoger información audiovisual y hacer un registro fotográfico.
- Se procuró una observación neutral que no produjera ruido ni distracción de los docentes y de las niñas y niños observados. De esta manera, se obtuvo información referida a las necesidades reales de los docentes observados, así como de las dificultades, los logros y los desafíos del programa de formación docente.

- El manejo de técnicas metodológicas que se utilizaron incentivó la interacción del investigador con los sujetos observados para recuperar la dimensión subjetiva de los participantes y dar cabida a la expresión de la afectividad entre ellos.

La **información cualitativa** se organizó de la siguiente manera:

Transcripción y análisis de la información

- Los audios fueron transcritos en Word y editados con un formato ejecutivo.
- Con ayuda de un software para el procesamiento de data cualitativa, se procedió a codificar las fuentes primarias (de entrevistas transcritas en texto) que alimentaron las categorías iniciales del proyecto de investigación.
- Estos códigos sirvieron para elaborar documentos (“memos”) que alimentaron las reflexiones; por ejemplo: establecer pautas de redacción del informe final (Saldaña, 2010).
- Se trianguló la data cualitativa con la cuantitativa en el caso de la observación de clase y encuesta a madres y padres de familia; así también, las fuentes primarias con las fuentes secundarias para el caso de las implicancias pedagógicas. Todo ello dio pie para la redacción del informe final que incluye conclusiones, y recomendaciones.

La **información cuantitativa** se organizó de la siguiente manera:

Piloto del cuestionario (“testeo”)

Se realizó la aplicación de pruebas del cuestionario o “testeo” antes del trabajo de campo. Esta previa ejecución permitió

afinar la formulación de las preguntas y decidir cuáles se mantienen. La intención fue conservar las preguntas de acuerdo a las respuestas discriminantes y consistentes con los sentidos y objetivos planteados por la investigación.

El método que se empleó para la prueba se consideró a lo siguiente:

- Énfasis a las preguntas abiertas
- Duración de la aplicación de la encuesta
- Consistencia y congruencia de las preguntas, así como su formulación.
- Listado de opciones de respuestas no codificadas.

Aplicación de encuestas

El proceso de aplicación de los instrumentos en las comunidades indígenas ubicadas en los departamentos de Amazonas y Loreto estuvo controlado por la supervisión directa del coordinador de campo.

Se contó en todo momento con el acompañamiento de un trabajador de campo y un intérprete y traductor indígena con experiencia en investigaciones educativas y educación intercultural bilingüe en el nivel inicial.

Digitación

- El ingreso de los datos se hizo con el apoyo de una plantilla (CSPRO) de fácil acceso para hacer más ágil y rápido el ingreso de la data por parte del digitador.
- Se codificaron las preguntas abiertas para ingresarlas a la base, previa coordinación con el grupo de especialistas de la DIFOID.

Procesamiento

El análisis de la información se realizó en formato SPSS.

e. Dificultades en la etapa de aplicación de instrumentos

La mayor dificultad en la fase piloto y de ejecución es que el recojo de información coincidió con el término del año escolar en las zonas de intervención. Las clases en las IIEEI terminaron en las zonas rurales a principios de diciembre y las siguientes semanas estuvieron destinadas al cierre del año escolar.

El traslado del equipo para poder realizar el trabajo de campo se hizo por avión, avioneta, tierra y río (en deslizador) dado que las comunidades indígenas y las IIEEI visitadas se encuentran muy alejadas de las capitales de departamento y provincia. La fase de ejecución que originalmente iba a durar 75 días se redujo a 61 días porque coincidió con el término del año escolar en las instituciones educativas de la zona. La disminución del tiempo establecido, significó menos tiempo para la realización del análisis de la información.

f. El equipo de investigación

El personal evaluador estuvo integrado por un equipo de investigación multidisciplinario con perfiles profesionales en docencia en educación inicial y primaria, sociología, antropología, lingüística, psicología, y traducción. Los trabajadores de campo contaban con experiencia en investigaciones educativas desde enfoques interculturales y con capacidad en la aplicación de instrumentos como observación de aula, lista de cotejo, entrevista y encuesta. Los intérpretes tenían amplia experiencia en traducción simultánea.

g. Consideraciones éticas

Se tomaron en cuenta las siguientes consideraciones éticas en donde se priorizaron los siguientes principios, durante y posterior a la investigación:

- **Autonomía:** Se respetó toda decisión de los actores educativos para participar, sin coaccionar o presionar su decisión. Por ello, que se aplicó un consentimiento informado verbal u hoja informativa para la observación y las entrevistas donde se explicaba los objetivos, el procedimiento, los beneficios, las acciones y el tiempo en que se tomó parte; permiso para grabar en audio, tomar fotografías, entre otros aspectos, que permitió una decisión informada. Esto en consideración a que la población participante se encuentra en un contexto indígena rural de entorno vulnerable.
- **Confidencialidad:** La información recabada es de carácter confidencial, es decir, se mantiene en anonimato los nombres de los docentes, por ello, se utilizaron nombres de las comunidades. Una vez procesada la información se destruyeron los archivos físicos y se eliminaron los virtuales.
- **Respeto a la dinámica de la institución educativa:** En el aula no hubo intromisión ni interrupción durante los procesos de enseñanza-aprendizaje, pues la observación fue no participante, habiendo sido coordinado el mejor momento y ubicación para tener una sesión sin interrupciones.
- **Beneficencia:** El estudio, si bien fue de corte observacional, contempló una devolución de los resultados a los IESP.
- **No maleficencia:** El estudio evaluó la no existencia de daños producidos por la observación.

