



INFORME FINAL EVALUACION EXTERNA

PROYECTO

**“POR EL DERECHO DE LAS NIÑAS Y NIÑOS DEL PUEBLO
AMAZÓNICO KICHWA DEL PERÚ A UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA,
EQUITATIVA Y DE CALIDAD, APRENDIENDO EN SU PROPIA LENGUA
Y CULTURA CON ENFOQUE DE IGUALDAD DE GÉNERO, EN UN
CONTEXTO DE POSPANDEMIA”**

Nº Expediente: SOLPCD/2022/0122

Financiado por: Generalitat Valenciana

Convocatoria 2022

Ejecutado por: Tarea Asociación de Publicaciones Educativas

Periodo de evaluación:

| | |
|---------|----------------------------|
| Etapa 1 | noviembre - diciembre 2024 |
| Etapa 2 | Marzo-Mayo del 2025 |

Perú, mayo 2025

Elena Burga

Angélica Ríos

ÍNDICE

| | | |
|--------------|--|-----------|
| I. | Introducción | 6 |
| II. | Objetivos y alcance de la evaluación | 7 |
| 2.1 | Objetivos | 7 |
| 2.2 | Alcance de la evaluación: | 8 |
| III. | Antecedentes y contexto | 9 |
| 3.1 | Antecedentes | 9 |
| 3.2 | Contexto en el que se desarrolló el proyecto | 10 |
| IV. | Criterios y preguntas que responde la evaluación | 11 |
| V. | Metodología de la evaluación | 13 |
| 5.1 | Estrategias | 13 |
| 5.2 | Instrumentos de recojo de información | 16 |
| VI. | Condicionantes y limitantes de la evaluación: | 16 |
| VII. | Análisis de datos | 17 |
| VIII. | Hallazgos | 18 |
| 8.1 | Mejoramiento de los aprendizajes de las niñas y niños | 18 |
| 8.2 | Fortalecimiento de capacidades de las y los docentes | 25 |
| 8.3 | Mejoramiento de las condiciones físicas y de recursos pedagógicos de las escuelas | 35 |
| 8.4 | El rol de las familias y comunidades en la exigibilidad del derecho a la educación: | |
| | Estrategias de fortalecimiento y vigilancia social | 40 |
| IX. | Percepción de las y los docentes, padres y madres de familia y autoridades comunales sobre el proyecto y el acompañamiento a la escuela | 49 |
| X. | Análisis valorativo de los resultados del proyecto | 50 |
| 10.1 | Relación entre aprendizajes de los niños y niñas y desempeño docente. | 50 |
| 10.2 | Comparación de los hallazgos en aprendizajes con relación a la línea de base. | 52 |
| 10.3 | Respuestas en relación con los criterios de evaluación | 55 |
| XI. | Conclusiones | 57 |
| XII. | Lecciones aprendidas | 61 |
| XIII. | Recomendaciones | 62 |

Índice De Tablas y Gráficos

| | | |
|------------|--|----|
| Tabla 1. | Comunidades Visitadas, Estudiantes Evaluados Y Docentes Entrevistados | 15 |
| Tabla 2. | Cantidad De Padres, Madres, Sabios, Sabias Y Líderes Comunales Entrevistados | 15 |
| Tabla 3. | Estrategias E Instrumentos De Recolección De Datos | 16 |
| Tabla 4. | Cantidad De Estudiantes Evaluados En Lengua Materna Kichwa Y Castellano Como Segunda Lengua | 19 |
| Tabla 5. | Resultados Obtenidos Por Los y las Estudiantes En Lectura – Lengua Kichwa | 20 |
| Tabla 6. | Resultados Obtenidos Por Los y las Estudiantes En Escritura – Lengua Kichwa | 21 |
| Tabla 7. | Resultados Obtenidos Por Los y las Estudiantes En El Desarrollo De La Expresión Oral En Castellano Como Segunda Lengua | 23 |
| Tabla 8. | Resultados Obtenidos Por Los y las Estudiantes En El Desarrollo De La Comprensión Oral En Castellano Como Segunda Lengua | 24 |
| Tabla 9. | Cantidad De Estudiantes Beneficiados Con Los Equipos Entregados | 38 |
| Tabla 10. | Relación De Equipos Entregados Por El Proyecto De Tarea A Cada Comunidad | 39 |
| Tabla 11. | Problemas Identificados En Cada Una De Las Comunidades | 41 |
| Tabla 12. | Cantidad De Personas Que Participaron En Las Jornadas | 49 |
| Gráfico 1. | Resultados De La Prueba De Salida De Docentes Niveles Inicial Y Primaria | 26 |
| Gráfico 2. | Resultados De La Prueba De Salida De Docentes Nivel Secundario | 27 |

| | | |
|------------|--|----|
| Gráfico 3. | Comparación Entre La Línea De Base Y La Evaluación De Salida En Lectura En Lengua Kichwa | 52 |
| Gráfico 4. | Comparación Entre La Línea De Base Y La Evaluación De Salida En Escritura En Lengua Kichwa | 53 |
| Gráfico 5. | Comparación Entre La Línea De Base Y La Evaluación De Salida En Expresión Oral En Castellano Como Segunda Lengua | 54 |
| Gráfico 6. | Comparación Entre La Línea De Base Y La Evaluación De Salida En Comprensión Oral En Castellano Como Segunda Lengua | 55 |

Anexos

1. Guías de entrevistas individuales y grupales
2. Guía de observación de clase de kichwa - L1
3. Guía de observación de clases de castellano como segunda lengua – L2
4. Prueba de lectura kichwa
5. Prueba de escritura kichwa
6. Fotografías de los equipos donados
7. Relación de actores socioeducativos entrevistados: docentes, padres y madres de familia, autoridades, líderes.

I. Introducción

La presente evaluación se refiere al proyecto “POR EL DERECHO DE LAS NIÑAS Y NIÑOS DEL PUEBLO AMAZÓNICO KICHWA DEL PERÚ A UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA, EQUITATIVA Y DE CALIDAD, APRENDIENDO EN SU PROPIA LENGUA Y CULTURA CON ENFOQUE DE IGUALDAD DE GÉNERO, EN UN CONTEXTO DE POSPANDEMIA” (Nº Expediente: SOLPCD/2022/0122), financiado por la Generalitat Valenciana a la Fundación InteRed en su convocatoria de subvenciones a proyectos de cooperación internacional del año 2022, y desarrollado por la organización local TAREA entre marzo 2023 y febrero 2025.

La evaluación fue llevada a cabo por un equipo evaluador conformado por dos profesionales de amplia experiencia en la educación en general y en la educación intercultural bilingüe con pueblos indígenas amazónicos en particular. Ambas consultoras son educadoras de primera profesión, con amplia experiencia en la formación de docentes de Educación Intercultural Bilingüe. Una de ellas cuenta con importante trayectoria de trabajo en la cooperación internacional, en agencias de las Naciones Unidas y en cargos dentro de la gestión pública estatal, habiendo sido por 7 años directora general de Educación Intercultural Bilingüe y Rural del Ministerio de Educación y viceministra de Interculturalidad del Ministerio de Cultura. La segunda evaluadora es una profesional indígena, con un máster en relaciones interculturales e investigación etnográfica y amplia experiencia como experta en la elaboración de materiales en lenguas indígenas, tanto en el Ministerio de Educación como en otros organismos no gubernamentales.

Ambas consultoras, en coordinación permanente con el equipo de Tarea a cargo del proyecto, elaboraron la propuesta metodológica de la evaluación y los instrumentos de recojo de información. El trabajo de campo se realizó en dos etapas: la primera, entre noviembre y diciembre de 2024, y la segunda, entre marzo y mayo de 2025. Esta división se debió a que el año escolar finaliza en diciembre y el proyecto culminaba en febrero de 2025, periodo durante el cual las escuelas cierran, imposibilitando la recolección de información con docentes y estudiantes.

Este trabajo busca dar cuenta de valiosa información sistematizada y con un buen nivel de análisis, tanto cuantitativo como cualitativo, de cada uno de los resultados alcanzados por el proyecto, evidenciando el nivel de logro de las metas que se plantearon en cada uno de ellos. Se trata de una apreciación sistemática y objetiva del proyecto y su puesta en práctica, haciendo un análisis del nivel de logro de sus resultados inicialmente planteados, lo que será de utilidad a la Fundación InteRed y a la Generalitat Valenciana como financiadores.

La evaluación ha contado con la participación de un gran número de actores involucrados directa e indirectamente en el desarrollo del proyecto. En primer lugar, ha sido diseñado coordinadamente con el equipo local de Tarea a cargo del proyecto, con quienes además se hizo el trabajo de campo en las dos etapas. La evaluación ha logrado entrevistar al 90% de las y los docentes participantes del proyecto, así como a todos los directores, a un grupo representativo de padres y madres de familia, de sabios y sabias y a todas las autoridades comunales de las 7 IIEE focalizadas. Igualmente, se ha entrevistado a autoridades educativas de la región y de la UGEL Maynas, así como a representantes del Formabiap, que ha participado como aliado y socio en la formación de las y los docentes del proyecto.

Cabe señalar que el informe está organizado de tal manera que responda a las demandas de información y a las preocupaciones de los usuarios, como son los donantes del proyecto, la entidad responsable de su implementación, la ONG Tarea, las autoridades educativas locales y regionales que deben tomar decisiones en base a estos resultados y eventualmente los diversos actores socioeducativos de las 7 comunidades beneficiarias. Igualmente se ha seguido la estructura establecida previamente por las instituciones solicitantes en los TDR, considerando un capítulo que explica los objetivos y alcances de la evaluación, por lo que da cuenta de manera detallada de la metodología empleada en las dos etapas, los hallazgos, presentados por cada uno de los objetivos específicos y los resultados e indicadores planteados en el proyecto, dando cuenta en detalle de lo logrado en relación a la línea de base. Finalmente, se presentan las conclusiones, las lecciones aprendidas y un conjunto de recomendaciones en la línea de garantizar la sostenibilidad de los logros alcanzados y generar compromisos en las instancias locales y las comunidades beneficiarias.

II. Objetivos y alcance de la evaluación

2.1 Objetivos

La evaluación ha tenido como objetivo general determinar la pertinencia y el logro de los objetivos, así como la eficiencia, la eficacia, el impacto y la sostenibilidad del proyecto *“Por el derecho de las niñas y niños del pueblo amazónico kichwa del Perú a una educación inclusiva, equitativa y de calidad, aprendiendo su propia lengua y cultura con un enfoque de igualdad de género, en un contexto de postpandemia”*. De acuerdo con los TDR, se han evaluado los siguientes objetivos específicos, resultados e indicadores:

| Objetivo específico | Indicadores |
|---|--|
| Promovido el derecho de la niñez kiwcha de la Región Loreto de Perú a una educación inclusiva, equitativa y de calidad, aprendiendo en su propia lengua y cultura con enfoque de igualdad de género, en un contexto de pospandemia. | <p>O.E.I.1. Al final del proyecto el 60% de niñas y niños de segundo grado (al menos 50% niñas), que estudian en la Red de Escuelas del Alto Napo ha mejorado su lectura comprensiva y producción de textos en Kichwa, han disminuido sus fallas frecuentes al expresarse oralmente en castellano y mejorado su comprensión de mensajes sencillos en castellano, en entornos de aprendizaje saludables e inclusivos que impactan positivamente en sus aprendizajes.</p> <p>O.E.I.2. Al final del proyecto el 50% de docentes participantes del pueblo kichwa (más del 10% mujeres) maneja estrategias de enseñanza-aprendizaje de la lectura y escritura en kichwa y en expresión y comprensión oral en castellano como segunda lengua, con pertinencia cultural y con enfoque de igualdad de género.</p> <p>O.E.I.3. Al final del proyecto, las autoridades comunales participantes en el proyecto asumen su rol como titulares de responsabilidades en coordinación con las autoridades de la escuela realizando al menos 2 acciones a favor del derecho de la niñez kiwcha a una educación inclusiva, equitativa y de calidad en un contexto de post- pandemia.</p> |

Resultados

| Resultado 1 | Indicadores |
|--|---|
| Docentes pertenecientes al pueblo kichwa, como titulares de responsabilidades, con capacidades fortalecidas para desarrollar en las y los estudiantes competencias comunicativas en lengua kichwa y en castellano con enfoque de género y Pertinencia cultural en un contexto de postpandemia | <p>1.1. Al final del proyecto, al menos el 70%, de 150 docentes (al menos 40% mujeres) pertenecientes al pueblo kichwa, han mejorado sus capacidades para la enseñanza de la lectura y escritura en lengua kichwa y en castellano con enfoque de género y pertinencia cultural en contexto de postpandemia.</p> <p>1.2. Al final del proyecto el 65% de 30 docentes de la Red de escuelas del Alto Napo (al menos 10% mujeres) pertenecientes al pueblo Kichwa, han mejorado sus capacidades para la enseñanza de la lectura y escritura en kichwa y en castellano con enfoque de género y pertinencia cultural en contexto de postpandemia.</p> <p>1.3. Al final del proyecto, al menos el 80% de 20 docentes del pueblo kichwa (al menos 10% mujeres) se han especializado en desarrollo de capacidades comunicativas (lectura y escritura) con enfoque de género y pertinencia cultural en estudiantes bilingües siendo cualificados por una institución de educación superior y adquiriendo el papel de referentes pedagógicos en sus instituciones educativas.</p> |
| Resultado 2 | Indicadores |
| Niñas y Niños del pueblo kichwa que asisten a escuelas públicas de la Red de “Alto Napo” en Maynas (Loreto), como titulares de derechos, cuentan con recursos e instalaciones educativas adecuadas como entornos de aprendizaje saludables e inclusivos con enfoque de género y pertinencia cultural en un contexto de postpandemia. | <p>2.1. Al final del proyecto 07 Escuelas de la Red del Alto Napo disponen de electricidad, a través de paneles solares, lo que da cobertura como entorno de aprendizaje saludable e inclusivo a más de 604 niñas y niños (al menos 50% niñas) del pueblo Kichwa.</p> <p>2.2. Al final del proyecto 07 escuelas de la Red del Alto Napo disponen de instalaciones de saneamiento básicas separadas por sexo e instalaciones básicas para el lavado de manos, lo que da cobertura como entorno de aprendizaje saludable e inclusivo con enfoque género y pertinencia cultural al menos al 80% de 604 niñas y niños (al menos 50% niñas) del pueblo kichwa.</p> <p>2.3. Al final del proyecto 07 escuelas de la Red del Alto Napo disponen y hacen uso de recursos pedagógicos (materiales y equipamiento) para un aprendizaje saludable e inclusivo con enfoque género y pertinencia cultural, que da cobertura a al menos al 80% de 604 niñas y niños (al menos 50% niñas) del pueblo kichwa.</p> |
| Resultado 3 | Indicadores |
| Familias y autoridades comunales kichwa como titulares de responsabilidades fortalecen su compromiso y exigibilidad ante las autoridades educativas (titulares de obligaciones) en el cumplimiento del derecho de niñas y niños a una educación inclusiva, equitativa y de calidad en un contexto de post-pandemia. | <p>3.1. Al final del proyecto las autoridades comunitarias de las 07 comunidades kichwa participantes del proyecto han identificado demandas y/o necesidades (dos por año) educativas de las y los estudiantes o de sus comunidades y las han presentado (al menos una por comunidad) a las autoridades educativas (UGEL y/o DRE) de la provincia de Maynas.</p> <p>3.2. Al final del proyecto, 250 personas (al menos el 50% mujeres) miembros de las familias participan en actividades en la institución educativa que aportan a la mejora de los aprendizajes en la escuela desde una práctica intergeneracional de transmisión de saberes locales.</p> |

2.2 Alcance de la evaluación:

Esta evaluación tiene como alcance los mismos que ha tenido el proyecto:

- A nivel de las escuelas: La evaluación se ha desarrollado considerando las siete (7) instituciones educativas de primaria focalizadas en la zona del Alto Napo, distrito de Torres Causana, provincia de Maynas, departamento del Loreto.
- A nivel geográfico: Abarcó las siete (7) comunidades seleccionadas del Alto Napo para desarrollar el proyecto: 1) Puerto Elvira, 2) Ingano Llacta, 3) Campo Serio, 4) Paula Cocha, 5) Samuna Bula, 6) Aushiri y 7) Loro Yaku.
- A nivel temporal: Abarca todo el periodo de desarrollo del proyecto, que es de 24 meses (dos años), y se inició en marzo del 2023 y culminó en febrero 2025.
- A nivel de los actores socioeducativos: Abarcó el recojo de información de directores, docentes, estudiantes de 2do grado, padres y madres de familia, Apus de las 7 comunidades, líderes de PEBIAN y de la organización ORKIWAN, equipo Tarea, equipo Formabiap y autoridades de GREL y de la UGEL Maynas.

Es importante aclarar que la evaluación permitirá que los usuarios finales de la misma, como son los responsables del proyecto, las autoridades educativas regionales y locales, así como los actores socioeducativos de las comunidades (autoridades comunales, padres y madres de familia, sabios y sabias, directores y docentes), puedan recoger las lecciones aprendidas y sacar aprendizajes para la toma de decisiones y la continuidad de las mejoras.

III. Antecedentes y contexto

3.1 Antecedentes

Tarea Asociación de Publicaciones Educativas inició su trabajo hace 50 años teniendo como misión el empoderamiento de actores socioeducativos para la producción de propuestas educativas, pedagógicas y políticas que contribuyan a construir una educación en la perspectiva del desarrollo humano. TAREA lleva a cabo proyectos de desarrollo educativo en las regiones de Ayacucho, Lima y Loreto. Se define como una comunidad de aprendizaje cuyo propósito es contribuir a transformar políticas y prácticas educativas, formando parte de colectivos que aportan a una sociedad más justa y democrática.

Tarea ha implementado proyectos de educación intercultural bilingüe desde 2000 en Cusco y desde 1997 en Ayacucho, enfocándose en el derecho a la educación con pertinencia cultural para niños quechuas. Desde 2022, trabaja en Loreto, incluyendo los proyectos "Aprendemos juntos" I y II con el pueblo kichwa del río Napo, buscando mejorar sus oportunidades y empoderamiento a través de su lengua y cultura, fortaleciendo su identidad, la lengua originaria, las capacidades docentes, la recuperación de saberes y la participación comunitaria.

El proyecto que ha desarrollado Tarea del 2023 al 2024 en el pueblo Kichwa del Alto Napo, objeto de esta evaluación, es uno de los primeros que asume en la Amazonía peruana, con pueblos indígenas de estos territorios. Por ello, ha contado con un importante aliado estratégico como es el Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana – Formabiap, con más de 30 años de trabajo formando maestros indígenas para la EIB, precisamente para el abordaje del componente formativo de las y los docentes del proyecto.

Asimismo, este proyecto se alinea con el V Plan Director 2021-2024 de la Cooperación Valenciana, contribuyendo al desarrollo humano sostenible, la realización de derechos humanos en poblaciones vulnerables y fomentando una ciudadanía valenciana crítica y corresponsable. En Perú, país prioritario, el proyecto se centra en el eje “Personas”,

reconociendo a los niños y niñas kichwa como titulares de derechos y promoviendo su derecho a una educación inclusiva, equitativa y de calidad, así como los derechos de los pueblos indígenas y la equidad de género.

Específicamente, converge con estrategias y objetivos del Plan director relacionados con el derecho a la educación inclusiva, los derechos de las mujeres, los derechos de la infancia y los derechos de otros colectivos vulnerables. También se alinea con estrategias de Ciudadanía Global a través de acciones de sensibilización y comunicación. Además, el proyecto adopta los principios rectores de la Cooperación Valenciana y se fundamenta en enfoques estratégicos como el de Derechos Humanos (especialmente los derechos de la infancia), el enfoque global-local (concienciando sobre la interdependencia y la situación de los pueblos indígenas), el enfoque de participación (involucrando a los diferentes actores) y el enfoque de aprendizaje (a través de un sistema de seguimiento y evaluación continuo y transparente).

3.2 Contexto en el que se desarrolló el proyecto

El proyecto se desarrolló con el pueblo kichwa, uno de los pueblos originarios de la Amazonía peruana cuyas comunidades se ubican mayoritariamente en el río Napo, en la provincia de Maynas, región Loreto. Se focalizó en siete comunidades del Alto Napo, en el distrito de Torres Causana.

El pueblo Kichwa del Alto Napo siempre se ha distinguido por la vitalidad de su cultura y lengua indígena, y por su capacidad organizativa a través de la Organización Kichwa del Alto Napo (ORKIWAN). Esta organización, con el apoyo de la iglesia católica, a través del padre Juan Marcos Mercier, lideró el Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural del Alto Napo - PEBIAN en la década de los 80. Este proyecto ayudó mucho al fortalecimiento de la identidad y a la preservación, mantenimiento y desarrollo de la lengua kichwa, inclusive a nivel escrito. El PEBIAN con el liderazgo de la organización indígena, no solo fue un importante proyecto educativo, sino que tuvo una gran influencia en la organización y normas de convivencia en las comunidades, caracterizadas por un orden y normas de conducta.

Hoy en día, sin embargo, vemos comunidades con serios problemas de alcoholismo y pérdida progresiva de los valores fundamentales de la cultura kichwa, así como falta de gobierno de las autoridades comunales. La misma organización ORKIWAN ha perdido fuerza y liderazgo en la búsqueda de solución a los principales problemas que afectan el bienestar de la población y en poner normas que permitan una mejor convivencia en las comunidades.

Esta situación ha generado que las escuelas tengan mayores problemas de inasistencia de los profesores, pérdida importante de horas / días de clase, con la consecuencia de que los y las estudiantes no logran los aprendizajes básicos.

Es en ese contexto en el que se desarrolla el proyecto liderado por Tarea, que parte del análisis de la vulneración de derechos de la niñez kichwa, teniendo en cuenta el marco de la Convención de Derechos de la Niñez, ratificado por el Perú, y sus principios fundamentales: no discriminación, interés superior de niñas y niños, derecho a la vida, la supervivencia y el desarrollo, así como la participación y reconocimiento de opinión de niñas y niños en los asuntos que les afectan. La Convención en sus artículos 28 y 29 reconoce el derecho de la niñez a la educación, señalando en su artículo 30: En los Estados

en que existan minorías étnicas, religiosas o lingüísticas o personas de origen indígena, no se negará a un niño que pertenezca a tales minorías o que sea indígena el derecho que le corresponde, en común con los demás miembros de su grupo, a tener su propia vida cultural, a profesar y practicar su propia religión, o a emplear su propio idioma.

La precariedad de la ruralidad afecta duramente la educación de los y las estudiantes de las escuelas de educación intercultural bilingüe. En este contexto, las necesidades de la educación tienen un acento en la superación de la desigualdad, que requiere un tratamiento integral y una educación con pertinencia y relevancia que se articule a los procesos y acciones de desarrollo sostenible de las sociedades rurales y las comunidades indígenas u originarias.

En este contexto, un proyecto como el impulsado por Tarea en esta zona del Alto Napo resulta fundamental y se alinea con los lineamientos planteados en el Proyecto Educativo Regional, aprobado en el 2023 en su versión actualizada. Una de las estrategias clave que plantea es precisamente fortalecer la educación rural y la educación intercultural bilingüe y mejorar los aprendizajes de los y las estudiantes, con una mejor formación y mayor acompañamiento a las y los docentes de estos contextos. Asimismo, plantea como un desafío mejorar la infraestructura y las condiciones físicas y de recursos pedagógicos de las IIEE, ambas cosas que han sido centrales en los resultados que se buscaban con el proyecto y que han sido alcanzados, como se verá más adelante.

IV. Criterios y preguntas que responde la evaluación

La evaluación del Proyecto ha tenido varios criterios que fueron planteados en los TDR y que presentamos a continuación, con las preguntas a las que cada criterio está respondiendo:

| CRITERIO | DESCRIPCIÓN Y PREGUNTAS |
|--------------------|--|
| Pertinencia | <p>Adecuación de los objetivos del Proyecto a los problemas que trata de resolver y al contexto en el que opera.</p> <p>Responde a las siguientes preguntas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) ¿El proyecto está de acuerdo con las necesidades educativas de la población que busca beneficiar? 2) ¿Están alineados con las políticas públicas nacionales y locales? 3) ¿Cómo se articulan los objetivos del proyecto con las necesidades y prioridades identificadas por las comunidades indígenas? |
| Eficiencia | <p>Adecuación razonable del coste incurrido para el alcance de los resultados, es decir el correcto uso de insumos para realizar actividades previstas.</p> <p>Responde a las siguientes preguntas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 4) ¿Los recursos asignados para las actividades, han sido suficientes para alcanzar los resultados? 5) ¿Se han ejecutado todos o al menos más del 95% los recursos asignados? |

| | |
|-----------------|---|
| Eficacia | <p>Capacidad de conseguir lo que se propone con los recursos y en el tiempo indicado.</p> <p>Responde a la siguiente pregunta:</p> <p>6) ¿Las estrategias y actividades han permitido alcanzar los resultados y objetivos propuestos?</p> |
| Impacto | <p>Apreciación de los efectos que la intervención planteada puede tener en su entorno más amplio.</p> <p>Responde a las siguientes preguntas:</p> <p>7) ¿Qué grado de impacto ha generado el proyecto en su aporte al derecho de una educación de calidad de niñas y niños kichwa con un enfoque intercultural?</p> <p>8) ¿Se explica el modo en que las respuestas a las preguntas formuladas cubren las necesidades y expectativas de información de los usuarios finales del informe?</p> <p>9) ¿Se identifican los estándares o la medida que ha sido usada para evaluar los criterios y preguntas de evaluación establecidos (p.ej. indicadores regionales o nacionales, escalas de clasificación...)?</p> <p>10) ¿Qué impacto ha tenido el proyecto en las IIEE EIB seleccionados y en las comunidades donde se ubican?</p> |

| | |
|-----------------------|--|
| Sostenibilidad | <p>La probabilidad de que los beneficios alcanzados por el Proyecto continúen una vez haya concluido la financiación externa.</p> <p>Responde a las siguientes preguntas:</p> <p>11) ¿Se han generado cambios institucionales y capital humano para la sostenibilidad de las acciones en el futuro?</p> <p>12) ¿Cuál es el nivel de compromiso de las escuelas, de las autoridades educativas y comunales para el futuro?</p> |
| Coherencia | <p>Las sinergias internas y externas y los vínculos entre la intervención y otras intervenciones realizadas por la misma organización, así como la compatibilidad de dicha intervención.</p> <p>Responde a las siguientes preguntas:</p> <p>13) ¿Como se articulan los objetivos del proyecto con objetivos de otros proyectos desarrollados por Tarea?</p> <p>14) ¿Las estrategias y actividades desarrolladas tienen coherencia con relación al objetivo específico y sus respectivos indicadores?</p> <p>15) Existe coherencia entre los diferentes componentes del proyecto (formación docente, condiciones de aprendizaje y articulación escuela familia y comunidad)</p> |
| Participación | <p>La determinación de los agentes que han sido implicados en las diferentes etapas de la planificación y evaluación, valorando su incidencia en la toma de decisiones.</p> <p>Responde a las siguientes preguntas:</p> <p>16) ¿En qué medida los actores involucrados han participado en todas las etapas del proyecto?</p> <p>17) ¿Qué mecanismos de participación se han utilizado para garantizar la representación de los diferentes actores sociales?</p> <p>18) ¿Cómo se promovió la participación de las mujeres?</p> |

Adicionalmente, las consultoras han considerado el criterio de igualdad de género ya que el proyecto ha tenido desde su diseño y en su implementación este principio.

Igualdad de género

Responde las siguientes preguntas:

- 19) ¿El proyecto ha invertido en el fortalecimiento de las dimensiones del enfoque de igualdad de género con diversos grupos de actores como docentes, madres, padres de familia y niños y niñas?
- 20) ¿A través de qué acciones y qué impacto han tenido?

El conjunto de respuestas a estas preguntas permite dar cuenta no sólo de los resultados alcanzados con el detalle de cada uno de los indicadores, sino también de otros aspectos que permiten entender mejor el desarrollo y los logros del proyecto y logran responder a las necesidades y expectativas de información de los responsables y beneficiarios directos del proyecto.

Las medidas utilizadas para evaluar los criterios se explican en el siguiente ítem de metodología.

V. Metodología de la evaluación

5.1 Estrategias

Tal como se estableció en el plan de trabajo, la metodología desarrolló estrategias cuantitativas y cualitativas pertinentes al contexto sociocultural en el que se desarrolló el proyecto. La metodología empleada permitió una comprensión de las dinámicas, necesidades y saberes de todos los actores involucrados en el proyecto. Tanto en la primera como en la segunda etapa de la evaluación se recogió información a través de entrevistas, observación directa en las comunidades y en las instituciones educativas. Asimismo, a través de la revisión de los informes y toda la documentación producida por el proyecto.

En la primera etapa de la evaluación, por ejemplo, con relación al objetivo específico 1, se sistematizó información cuantitativa sobre los resultados de aprendizaje de las y los estudiantes, con números y porcentajes en cuadros y gráficos. Asimismo, se hace un análisis cualitativo muy detallado de estos resultados.

Igualmente, para el caso del objetivo 2 y resultado 1, vinculado a las y los docentes, se hace más bien un análisis cualitativo del trabajo que han desarrollado en las escuelas, producto de las observaciones de clase y de las entrevistas, tanto individuales como en grupos focales, realizadas a los mismos docentes y a los directore/as de las instituciones educativas. Estas estrategias de recolección de datos diversos nos permitieron comprender a profundidad la dinámica del proyecto y sus efectos.

En la segunda etapa, se hace un análisis cualitativo de lo recogido en las entrevistas y grupos focales sostenidos con padres y madres de familia, autoridades comunales y sabios y sabias sobre su nivel de involucramiento y participación en la gestión, cuidado y uso de los diversos recursos y bienes brindados a las escuelas en el marco del proyecto, y en los procesos de enseñanza aprendizaje, desde la lógica de la implementación de la

interculturalidad a través del diálogo de saberes.

Con la finalidad de medir el progreso e impacto de las acciones implementadas en el proyecto, se llevó a cabo una comparación entre los datos recogidos en la línea de base inicial del proyecto y los resultados obtenidos en esta evaluación. El análisis, que se presenta en este informe, permitió identificar los cambios desarrollados a lo largo de la intervención del proyecto.

El diseño de la evaluación explicitó la incorporación de los enfoques solicitados por Tarea. Por ejemplo, el enfoque de género se integró mediante preguntas que exploraban sobre género y la participación de niñas y niños, la identificación de posibles barreras y la posibilidad de recoger opiniones y percepciones tanto de hombres como mujeres. Los derechos y gobernabilidad democrática se abordaron evaluando la participación comunitaria en la toma de decisiones y la transparencia en la gestión del proyecto.

El proceso de evaluación se diseñó de manera participativa entre el equipo del proyecto y las consultoras. Las decisiones clave sobre el diseño, los instrumentos y la metodología se tomaron de manera colaborativa, de tal manera que los resultados reflejaran las experiencias y percepciones de los involucrados y que el proceso se desarrollara de manera responsable y pertinente.

Para asegurar la calidad de la evaluación se establecieron mecanismos de control y revisión entre los miembros del equipo de evaluadoras (revisión interna) y el equipo de Tarea (revisión externa). Se llevaron a cabo reuniones periódicas que permitieron dar cuenta del proceso evaluativo.

Se han desarrollado las siguientes estrategias de recojo de información:

a) Visitas a las instituciones educativas EIB del Alto Napo:

Tanto en la primera como en la segunda etapa de la evaluación se hicieron visitas y observaciones directas en las mismas comunidades e instituciones educativas beneficiarias del proyecto.

- Visita a las (7) instituciones educativas EIB de la red del Alto Napo focalizadas.
- Observaciones de clases a las aulas de 1er y 2do grado de primaria.
- Pruebas de aprendizaje en Comunicación en lengua materna (L1) y en Castellano como segunda lengua (L2) a los niños y las niñas de segundo grado.
- Observación del uso, mantenimiento y cuidado de los activos proporcionados por el proyecto a las IIEE y comunidades.

La muestra del estudio se definió estratégicamente para asegurar la representatividad de las diversas comunidades y actores sociales involucrados en el proyecto. Con relación a las familias, autoridades comunales, sabios y sabias, se buscó incluir una proporción equitativa de varones y mujeres. Otro de los criterios fue la participación de los diversos actores en el desarrollo del proyecto, la diversidad de roles desempeñados. En el caso de los y las estudiantes, a pesar de que Tarea trabajó con los y las estudiantes de todos los grados del nivel primario, se optó por la aplicación de pruebas a niños y niñas de segundo grado porque el proyecto configuró de esa manera los resultados.

Sin embargo, es importante señalar que, dado que la evaluación se centró en siete comunidades, no todas ofrecen los mismos resultados, de ahí que en los hallazgos damos cuenta de los logros y dificultades obtenidos marcando las diferencias entre ellas.

Durante el trabajo de recolección de datos, se obtuvo el consentimiento de todos los participantes, quienes nos permitieron grabar las entrevistas. Se les proporcionó la información sobre el propósito de la evaluación y los procedimientos que se llevarían a cabo. Para proteger la identidad de los participantes se anonimizaron los datos durante el informe, se protegió la información de cada participante, a la que solo tiene acceso el equipo evaluador. En el informe se utilizan citas genéricas para proteger el anonimato de los participantes.

b) Entrevistas individuales y grupales a directores y docentes:

Entrevistas individuales y en grupo focal a 31 docentes de las 7 escuelas de la red.

Tabla 1. Comunidades visitadas, estudiantes evaluados y docentes entrevistados

| COMUNIDAD - IIEE EIB | Tipo de IIEE EIB | Nro de Estudiantes evaluados de 2do grado | | | Docentes entrevistados | | |
|--------------------------------------|------------------|---|---|----|------------------------|---|----|
| | | M | F | T | M | F | T |
| I.E. de la Comunidad “Paula Cocha” | Multigrado | 3 | 7 | 10 | 2 | 0 | 2 |
| I.E. de la Comunidad “Aushiri” | Polidocente | 6 | 9 | 15 | 5 | 1 | 6 |
| I.E. de la Comunidad “Ingano Llacta” | Multigrado | 2 | 1 | 3 | 1 | 2 | 3 |
| I.E. de la Comunidad “Campo Serio” | Polidocente | 13 | 9 | 22 | 6 | 4 | 10 |
| I.E. de la Comunidad “Samuna Bula” | Polidocente | 2 | 8 | 10 | 2 | 2 | 4 |
| I.E. de la Comunidad “Puerto Elvira” | Polidocente | 6 | 6 | 12 | 2 | 3 | 5 |
| I.E. de la Comunidad “Loro Yacu” | Unidocente | 2 | 2 | 4 | 1 | 0 | 1 |
| TOTAL | | 76 | | | 31 | | |

c) Entrevistas individuales y grupales a autoridades comunales, padres, madres de familia y conocedores de las comunidades:

Tabla 2. Cantidad de padres, madres, sabios, sabias y líderes comunales entrevistados

| Comunidad | Padres y madres de familia | | Sabios y sabias | | Líderes comunales | |
|-----------|----------------------------|---|-----------------|---|-------------------|---|
| | M | F | M | F | M | F |

| | | | | | | |
|---------------|-----------|---|-----------|---|-----------|---|
| Paula Cocha | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 0 |
| Aushiri | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Ingano Llacta | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 |
| Campo Serio | 3 | 6 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Samuna Bula | 3 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 |
| Puerto Elvira | 2 | 2 | 1 | 1 | 3 | 0 |
| Loro Yacu | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 0 |
| Total | 34 | | 14 | | 17 | |

5.2 Instrumentos de recojo de información

Los procedimientos e instrumentos de recojo de información empleados, que abarcaron entrevistas, grupos focales, análisis documental, observación de clases y pruebas escritas para los y las estudiantes, demostraron ser pertinentes respecto a las diversas fuentes de información consultadas. La triangulación de datos provenientes de estas múltiples fuentes permitió corroborar la fiabilidad de los hallazgos. Adicionalmente, la validez de los instrumentos se aseguró mediante su diseño contextualizado y su capacidad para capturar información relevante directamente de los actores involucrados y en los escenarios propios del proyecto, garantizando así la representatividad y pertinencia de las evidencias recopiladas.

Tabla 3. Estrategias e instrumentos de recolección de datos

| Estrategias | Instrumentos | Descripción |
|---|--|---|
| Evaluación de salida a niños y niñas de 2do grado en las áreas de Comunicación L1 y L2. | Pruebas escritas | Se aplicaron pruebas escritas para verificar la comprensión y producción de textos en las áreas de Comunicación Lengua materna kichwa y Segunda Lengua Castellano a los niños y niñas de segundo grado. |
| Observación de sesiones de aprendizaje en el área de Comunicación L1 y L2 | Fichas de observación | Se observaron 7 sesiones de aprendizaje de las áreas de comunicación lengua materna kichwa (L1). Sólo se pudo observar una de Castellano como segunda (L2). |
| Entrevista a docentes y directores de las instituciones educativas | Guía de entrevistas y Guía de grupos focales | Se entrevistó a 12 docentes de manera individual y otros 19 en grupo focal. |
| Entrevistas a autoridades comunales, padres y madres de familia, sabios y sabias | Guía de entrevistas y Guía de grupos focales | Se entrevistó 17 autoridades comunales de manera individual, a 34 padres y madres de familia de 7 comunidades 14 sabios y sabias. |
| Entrevistas a autoridades educativas, líderes de organizaciones y equipo de Tarea | Guía de Entrevistas | Se entrevistó al especialista de la GREL, 2 dirigentes del PEBIAN y ORKIWAN, al equipo de Tarea y Formabiap. |

VI. Condicionantes y limitantes de la evaluación:

El proceso de evaluación se desarrolló sin restricciones metodológicas significativas ni limitaciones que comprometieran la validez o fiabilidad de los resultados. La

accesibilidad a la documentación del proyecto y la colaboración de los actores clave permitieron una recopilación de datos exhaustiva y un análisis riguroso. No obstante, una condición particular a considerar fue la finalización del año escolar en diciembre de 2024, lo que generó incertidumbre respecto a la permanencia de todos/as los/as docentes involucrados/as en el proyecto hasta su conclusión en febrero de 2025. Para mitigar este posible sesgo y asegurar una representación adecuada de los participantes, se optó por implementar la evaluación en dos etapas, con el fin de preservar la validez y representatividad de los resultados, adaptándose a las condiciones específicas del contexto y reduciendo el riesgo de pérdida de información relevante debido a la movilidad del personal docente y la ausencia de estudiantes en las aulas.

Otra limitación identificada fue la barrera lingüística, ya que algunas entrevistas requirieron el apoyo de traductores del kichwa al castellano. Esta mediación lingüística supuso un riesgo potencial de interpretación errónea o pérdida de matices culturales en las respuestas. Para atender esta situación, se estableció una estrategia de consulta permanente con los miembros kichwas del equipo de Tarea, quienes brindaron apoyo en la interpretación cultural y lingüística del material recogido.

A pesar de estas limitaciones, el trabajo de campo se desarrolló sin obstáculos significativos que alteraran su curso normal o influyeran sustancialmente en los hallazgos. La buena disposición de las comunidades y autoridades locales, junto con una planificación logística adecuada con el apoyo del equipo de Tarea, facilitaron la ejecución de las actividades de recopilación de información conforme a lo previsto.

Finalmente, el diseño metodológico y las previsiones iniciales de la evaluación se implementaron según lo planificado. No fue necesario introducir modificaciones sustanciales en la metodología, los instrumentos de recolección de datos ni en el cronograma. Este cumplimiento se atribuye a una planificación adecuada desde el inicio y a la colaboración efectiva de los actores involucrados.

VII. Análisis de datos

En el presente informe se detallan los procedimientos empleados para el análisis de los datos recabados, con el propósito de responder de manera directa y rigurosa a las preguntas planteadas en el estudio. Los hallazgos se presentan de manera clara, organizados según los indicadores de resultado definidos previamente.

En primer lugar, se describe el proceso de trabajo con la información proveniente de diversas fuentes - entrevistas, grupos focales, análisis documental, observaciones y pruebas - y se analizan los hallazgos considerando, además, los resultados obtenidos en la línea de base.

El análisis se estructuró en etapas claramente diferenciadas. Inicialmente, se llevó a cabo un proceso de revisión y depuración de los datos, identificando y corrigiendo registros incompletos, inconsistencias y posibles errores de transcripción. Posteriormente, los datos cuantitativos fueron procesados mediante análisis descriptivos simples, con el fin de identificar los logros alcanzados por estudiantes y docentes durante la implementación del proyecto.

Respecto a la información cualitativa, se aplicó un enfoque de análisis temático,

codificando el contenido de las entrevistas individuales y grupales, así como las notas de campo. Este proceso permitió identificar patrones recurrentes, prácticas culturales y elementos contextuales que ofrecen posibles explicaciones a determinados hechos u opiniones expresadas por los participantes.

A fin de garantizar la validez y precisión de los resultados, se utilizó la triangulación metodológica, contrastando la información obtenida por distintos medios - por ejemplo, cotejando las percepciones recogidas en entrevistas con docentes con los datos obtenidos a través de la observación directa de sus clases -. Asimismo, se sostuvo un diálogo constante con los dos miembros indígenas del equipo, lo cual permitió validar las interpretaciones realizadas por las evaluadoras desde una perspectiva culturalmente situada y corregir posibles sesgos o malentendidos derivados de visiones externas.

No obstante, el análisis reconoce algunas limitaciones importantes. Entre ellas, se destaca la barrera lingüística, ya que algunas entrevistas se realizaron haciendo uso de traductores del kichwa al español, lo que pudo introducir errores de interpretación. Esta situación fue atendida mediante una consulta permanente con los miembros kichwas del equipo. Además, las diferencias culturales en las formas de comunicar e interpretar ciertos conceptos limitan la posibilidad de generalizar algunos de los resultados a la totalidad de la población kichwa.

A pesar de estas limitaciones, las evaluadoras fueron muy cuidadosas al momento de formular las conclusiones, procurando contextualizarlas adecuadamente en el marco cultural y geográfico específico de las siete comunidades del Alto Napo donde se desarrolló el proyecto.

VIII. Hallazgos

8.1 Mejoramiento de los aprendizajes de las niñas y niños

Análisis por indicadores

O.E.I. 1.

Al final del proyecto el 60% de niñas y niños de segundo grado (al menos 50% niñas), que estudian en la Red de Escuelas del Alto Napo ha mejorado su lectura comprensiva y producción de textos en kichwa, han disminuido sus fallas frecuentes al expresarse oralmente en castellano y mejorado su comprensión de mensajes sencillos en castellano, en entornos de aprendizaje saludables e inclusivos que impactan positivamente en sus aprendizajes.

Fueron 76 niños y niñas de segundo grado de primaria a quienes se les aplicaron las pruebas de lectura y escritura en lengua kichwa como lengua materna y de expresión y comprensión oral de castellano como segunda lengua, con la finalidad de identificar los logros de aprendizaje obtenidos por los y las estudiantes como resultado de la intervención del proyecto, de ahí que se utilizaron los mismos instrumentos aplicados en la línea de base realizada el 2023.

Se aplicaron tres pruebas: 1) de lectura en lengua kichwa, 2) de escritura en lengua kichwa como lengua materna y de 3) de expresión y producción oral de Castellano como segunda lengua.

Las pruebas de Comunicación Lengua Materna fueron aplicadas por Rusbel Oraco y Claudio Papa, educadores del proyecto, en presencia de la evaluadora, debido a que era necesario desarrollar la prueba en lengua kichwa. Las pruebas de Castellano como segunda lengua fueron aplicadas por la evaluadora.

Tabla 4. Cantidad de estudiantes evaluados en Lengua materna Kichwa y Castellano como segunda lengua

| Comunidades | Estudiantes evaluados | | Total |
|---------------|-----------------------|-----------|-----------|
| | M | F | |
| Paula Cocha | 3 | 7 | 10 |
| Aushiri | 6 | 9 | 15 |
| Ingano Llacta | 2 | 1 | 3 |
| Campo Serio | 13 | 9 | 22 |
| Samuna Bula | 2 | 8 | 10 |
| Puerto Elvira | 6 | 6 | 12 |
| Loro Yacu | 2 | 2 | 4 |
| Total | 34 | 42 | 76 |

El indicador establecido planteaba que, al finalizar el proyecto, al menos el 60% de las niñas y los niños de segundo grado debían haber mejorado su capacidad de lectura comprensiva y producción de textos en kichwa, además de haber reducido las fallas frecuentes en la producción y comprensión oral en castellano.

En lectura, para el análisis de los resultados se organizaron los 12 ejercicios planteados en la evaluación en 4 bloques de acuerdo con el grado de dificultad. Bloque 1 contiene los ejercicios 1,2,3, y 4 en el cual se pide a las niñas y niños relacionar palabras y oraciones con una imagen. Bloque 2: contiene los ejercicios 5 y 6 en este se solicita leer oraciones y responde preguntas. Bloque 3: ejercicios 7,8 y 9, leer un párrafo y responder las preguntas de comprensión. Bloque 4: ejercicios 10, 11 y 12, leer un texto y responder preguntas de comprensión.

De manera general, los resultados muestran que, en lectura, el 71% de los y las estudiantes de segundo grado lograron avanzar en los ejercicios, más allá del Bloque 1. En cuanto a la escritura, el 64% respondió correctamente a ejercicios de mayor complejidad. Si bien estos resultados siguen siendo muy bajos para lo que corresponde al 2do grado de primaria, son mejores que los resultados de la línea de base y demuestran avances, aunque estos sean aún insuficientes para el logro del grado.

En relación con el castellano como segunda lengua, se evaluó la competencia de producción oral, dividida en tres micro habilidades: expresión oral (hablar), comprensión oral (escuchar) e interacción oral. Las y los estudiantes debían evidenciar: Expresión oral (decir su nombre, edad, dónde viven, con quienes viven, dibujarse y describir sus características y gustos personales), Comprensión oral (escuchar y seguir algunas indicaciones con su cuerpo, escuchar y responder adivinanzas con el soporte de imágenes), Interacción oral (participar en un juego de competencias). La evaluación considero la siguiente escala: a) No tiene fallas, solo las razonables para su nivel. No afectan el éxito de la tarea, b) Fallas frecuentes. Puede afectar el éxito de la tarea, c) Fallas

importantes. Impiden el desarrollo de la tarea.

En esta prueba, en **expresión oral** un 25% de estudiantes obtiene el nivel a) y el 69% el nivel b). En **comprensión oral** el 28% obtuvo el nivel a) mientras que el 68% alcanzó un nivel b). Al igual que con los avances en kichwa como lengua materna (L1), en castellano como segunda lengua (L2) tampoco son los que se esperaría a este nivel, pero hay avances importantes tomando en cuenta el punto de partida de los niños y niñas en estas habilidades comunicativas.

Resultados obtenidos en el área de Comunicación Lengua Kichwa: Lectura

Tabla 5. Resultados obtenidos por los y las estudiantes en lectura – lengua kichwa

| Comunidades | Estudiantes evaluados | | Total estudiantes | Bloque 1 | | Bloque 2 | | Bloque 3 | | Bloque 4 | |
|---------------|-----------------------|--------------|-------------------|----------------------|----------|------------------|-----------|--------------------|-----------|-----------------------|----------|
| | | | | Ejercicios 1,2,3 y 4 | | Ejercicios 5 y 6 | | Ejercicios 7,8 y 9 | | Ejercicios 10,11 y 12 | |
| | M | F | | M | F | M | F | M | F | M | F |
| Paula Cocha | 3 | 7 | 10 | 2 | 1 | 1 | 3 | 0 | 3 | 0 | 0 |
| Aushiri | 6 | 9 | 15 | 2 | 0 | 2 | 3 | 2 | 0 | 1 | 5 |
| Ingano Llacta | 2 | 1 | 3 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 |
| Campo Serio | 13 | 9 | 22 | 4 | 0 | 4 | 2 | 5 | 5 | 0 | 2 |
| Samuna Bula | 2 | 8 | 10 | 2 | 1 | 0 | 1 | 0 | 4 | 0 | 2 |
| Puerto Elvira | 6 | 6 | 12 | 5 | 4 | 2 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Loro Yacu | 2 | 2 | 4 | 0 | 1 | 0 | 0 | 2 | 1 | 0 | 0 |
| Total | 34 | 42 | 76 | 15 | 7 | 10 | 10 | 10 | 14 | 1 | 9 |
| | | | | 22 | | 20 | | 24 | | 10 | |
| % | 44.74 | 55.26 | 100 | 28.95% | | 26.32% | | 31.58% | | 13.15% | |

Leyenda

Ejercicios 1,2,3, y 4: Relaciona palabras y oraciones con una imagen.

Ejercicios 5 y 6: Lee las oraciones y responde las preguntas.

Ejercicios 7,8 y 9: Lee un párrafo y responde las preguntas de comprensión.

Ejercicios 10, 11 y 12: Lee un texto y responde preguntas de comprensión.

Los datos presentados ofrecen un panorama general de cómo se encuentra la habilidad de comprensión lectora en kichwa en las comunidades donde intervino el proyecto. Los niños y niñas de las siete instituciones educativas fueron evaluados en cuatro bloques de ejercicios, cada uno con un nivel creciente de complejidad.

A continuación, analizaremos los resultados por género, tipo de ejercicios y comunidad.

Considerando que hay más mujeres (55.26%) que rindieron la prueba, se aprecia que, de manera general, no hay una diferencia significativa en los logros de niños y niñas, con excepción de los resultados de los ejercicios 10,11 y 12 (bloque 4) donde se evidencia que hay un mayor número de niñas (9) que pueden leer un texto de manera comprensiva que de niños (1).

Veamos el resultado por tipo de ejercicio.

- 22 estudiantes (28.95%) lograron completar con acierto los ejercicios 1, 2, 3 y 4 (bloque 1) que consistía en relacionar palabras y oraciones con una imagen, por lo que se evidencia que estos niños y niñas se encuentran en un nivel de inicio con relación a la habilidad de comprensión lectora.

- Subiendo el nivel de dificultad, 20 estudiantes lograron leer oraciones y responder a preguntas a partir de esas oraciones (ejercicios 5 y 6, bloque 2) y del total, 24 niños y niñas (31.58%) lograron responder con acierto los ejercicios 7, 8 y 9 (bloque 3) que consistía en leer un párrafo y responder a preguntas de comprensión.
- Si unimos ambos bloques, donde ya se evidencia un nivel de lectura más allá de la decodificación, tenemos a 44 estudiantes que constituyen el 57.9% en el nivel de proceso de aprendizaje de comprensión lectora.
- El ultimo bloque compuesto por los ejercicios 10,11 y 12 han requerido de una comprensión más profunda del texto. Son 10 (13.15%) los y las estudiantes compuestos por 9 niñas y un niño los que contestaron correctamente los ejercicios, lo que indica que lograron el nivel satisfactorio de comprensión lectora.

Si analizamos por Comunidad, se observa lo siguiente:

- Los y las estudiantes de las instituciones educativas de Campo Serio y Aushiri tienen un mayor porcentaje de aciertos con los ejercicios de los bloques 3 y 4.
- Los y las estudiantes de Paula Cocha e Ingano Llacta, esta vez, completaron los ejercicios de los bloques 1, 2 y 3. Considerando que en la línea de base no acertaron ninguna pregunta, se reconoce que esto es un avance.
- En Samuna Bula, de los 10 estudiantes evaluados, 4 niñas lograron responder los ejercicios 7,8 y 9 (bloque 3) y dos niñas los ejercicios 10,11 y 12 (bloque 4).
- En el caso de Puerto Elvira de los 12 evaluados, 9 estudiantes acertaron el bloque 1 y 3 alumnos el bloque 2. Ninguno avanzó con los otros bloques.
- En Loro yacu, fueron cuatro los niños y niñas evaluados. Un solo estudiante respondió los ejercicios del bloque 1, mientras que tres estudiantes llegaron al bloque 3.
-

Resultados obtenidos en el área de Comunicación Lengua Kichwa: escritura

La prueba de escritura contiene cuatro tipos de ejercicios. El ejercicio 1 busca que escriban sus datos personales: nombres, apellidos y comunidad en la que viven. El segundo ejercicio pretende que escriban palabras que corresponden a la imagen; El ejercicio 3, que escriban una oración sobre las imágenes observadas, y el último grupo que produzcan un pequeño texto a partir de unas imágenes como guía.

La tabla presenta los resultados de la evaluación de producción escrita en lengua kichwa aplicada a 76 estudiantes, incluyendo niñas y niños. Se diseñaron cuatro ejercicios con un nivel progresivo de complejidad. A continuación, se analizan los resultados considerando el género, el tipo de ejercicio y la comunidad.

Tabla 6. Resultados obtenidos por los y las estudiantes en escritura – lengua kichwa

| Comunidades | Estudiantes evaluados | | Total Est. | Ejercicio 1 | | Ejercicio 2 | | Ejercicio 3 | | Ejercicio 4 | |
|---------------|-----------------------|--------------|-------------|-------------|-----------|-------------|-----------|-------------|-----------|-------------|----------|
| | M | F | | M | F | M | F | M | F | M | F |
| Paula Cocha | 3 | 7 | 10 | 3 | 7 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Aushiri | 6 | 9 | 15 | 1 | 1 | 3 | 6 | 2 | 2 | 0 | 0 |
| Ingano Llacta | 2 | 1 | 3 | 0 | 0 | 1 | 3 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Campo Serio | 13 | 9 | 22 | 2 | 2 | 2 | 1 | 5 | 5 | 3 | 2 |
| Samuna Bula | 2 | 8 | 10 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 7 | 0 | 1 |
| Puerto Elvira | 6 | 6 | 12 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Loro Yacu | 2 | 2 | 4 | 0 | 0 | 0 | 1 | 3 | 0 | 0 | 0 |
| Total | 34 | 42 | 76 | 6 | 10 | 6 | 11 | 12 | 14 | 3 | 3 |
| % | 44.7% | 55.3% | 100% | 16 | | 17 | | 26 | | 6 | |
| | | | | 21.05% | | 22.37% | | 34.21% | | 7.89% | |

Leyenda

Ejercicio 1: Escribe sus datos personales: nombres, apellidos y comunidad donde viven.

Ejercicio 2: Observa los dibujos de animales y escribe sus nombres correspondientes.

Ejercicio 3: Describe cada imagen con una oración.

Ejercicio 4: Escribe una historia secuencial utilizando las imágenes como guía.

En términos generales, por género, no se identifican diferencias significativas entre el desempeño de niñas y niños en esta competencia considerando que hubo más niñas evaluadas (42, que representan el 55,3%) que niños (34, que representan el 44,7%). Sin embargo, cabe destacar que, en la comunidad de Samuna Bula, todas las niñas del aula lograron completar el ejercicio 3, y una de ellas alcanzó, además, el ejercicio 4.

- Los ejercicios presentaron una dificultad creciente, lo que se reflejó en la disminución del porcentaje de aciertos conforme avanzaba la complejidad. En el ejercicio 1, 16 estudiantes (21,05%) demostraron habilidad para realizar ejercicios básicos, como escribir sus datos personales: 6 niños y 10 niñas
- En el ejercicio 2, que consistía en escribir nombres de animales, 17 estudiantes (22,37%) lograron resolverlo: 6 hombres y 11 mujeres, destacando las niñas por su mejor desempeño.
- En el ejercicio 3, que requería describir imágenes mediante oraciones, 26 estudiantes (34,21%) obtuvieron aciertos: 12 hombres y 14 mujeres. Los resultados de los ejercicios 2 y 3 indican que 43 estudiantes se encuentran en el nivel de proceso de aprendizaje.
- El ejercicio 4, que implicaba escribir una historia secuencial utilizando imágenes como guía, 6 estudiantes (7,89%), 3 niños y 3 niñas evidenciaron una habilidad avanzada en escritura narrativa.

Al analizar los resultados por instituciones educativas y comunidades, se identifican las siguientes tendencias:

- Paula Cocha: Los y las estudiantes únicamente lograron resolver el ejercicio 1, demostrando habilidades básicas para escribir datos personales, pero sin avanzar en ejercicios más complejos.
- Aushiri: De los 15 estudiantes evaluados, 9 (3 hombres y 6 mujeres) respondieron correctamente el ejercicio 2. Además, 4 estudiantes (2 niñas y 2 niños) completaron el ejercicio 3. Ninguno alcanzó el ejercicio 4.
- Ingano Llacta: La participación fue limitada, con solo 3 estudiantes que completaron los ejercicios 1, 2 y 3, mostrando aciertos en todos ellos.
- Campo Serio: Esta comunidad se destacó por un desempeño equilibrado y consistente, logrando que sus estudiantes completaran los ejercicios 3 y 4.
- Samuna Bula: Todos los y las estudiantes resolvieron el ejercicio 3, y una niña alcanzó el ejercicio 4.
- Puerto Elvira: Ningún estudiante respondió los ejercicios evaluados.
- Loro Yacu: Los y las estudiantes lograron resolver los ejercicios intermedios (2 y 3).

En términos de producción de textos, las comunidades de Campo Serio y Samuna Bula se destacan como las de mejor desempeño en escritura.

Resultados obtenidos en el área de Comunicación Lengua castellana como segunda lengua: Oral

Para un mejor análisis, se organizarán los cuadros en cada micro habilidad.

Resultados de evaluación de la habilidad de expresión oral (hablar)

En general, una proporción considerable de 27 niños (35.53%) y 26 niñas (34.22%) tuvieron (b) fallas frecuentes en su expresión oral, mientras que, en menor porcentaje, 6 niños (7.9%) y 13 niñas (17.11%) no tuvieron (a) fallas en los ejercicios de expresión oral que realizaron.

Con relación a género, hay una ligera diferencia entre niños y niñas. Más mujeres (17.11%) han logrado realizar los ejercicios (a) sin fallas, en contraste con 6 niños (7.9%). Por otro lado, más niños (35.53%) tienen (b) fallas frecuentes.

Tabla 7. Resultados obtenidos por los y las estudiantes en el desarrollo de la expresión oral en castellano como segunda lengua

| Comunidades | Estudiantes evaluados | | Total | Expresión oral | | | | | |
|---------------|-----------------------|-------------|------------|----------------|--------------|--------------|--------------|------------|-------------|
| | | | | a | | b | | c | |
| | M | F | | M | F | M | F | M | F |
| Paula Cocha | 3 | 7 | 10 | 0 | 0 | 3 | 6 | 0 | 1 |
| Aushiri | 6 | 9 | 15 | 0 | 0 | 6 | 9 | 0 | 0 |
| Ingano Llacta | 2 | 1 | 3 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 |
| Campo Serio | 13 | 9 | 22 | 2 | 2 | 11 | 5 | 0 | 2 |
| Samuna Bula | 2 | 8 | 10 | 2 | 8 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Puerto Elvira | 6 | 6 | 12 | 2 | 3 | 4 | 3 | 0 | 0 |
| Loro Yacu | 2 | 2 | 4 | 0 | 0 | 2 | 2 | 0 | 0 |
| Total | 34 | 42 | 76 | 6 | 13 | 27 | 26 | 1 | 3 |
| % | 44.7 | 55.3 | 100 | 7.9 | 17.11 | 35.53 | 34.22 | 1.3 | 3.94 |

Leyenda:

a: No tiene fallas

b: Fallas frecuentes

c: Fallas importantes

Desde cada institución educativa y comunidad, el rendimiento varía.

- En Paula Cocha, el 90% (3 niños y 6 niñas) tienen (b) fallas frecuentes en contraparte con una (10%) sola niña (a) sin fallas.
- En Aushiri, el 100% de estudiantes tienen (b) fallas frecuentes que evidencia dificultades al momento de expresarse en castellano.
- En Ingano Llacta un niño (1.3) tiene (c) fallas importantes al momento de realizar el ejercicio de expresión oral, mientras que dos estudiantes tuvieron fallas frecuentes.
- Campo Serio es la comunidad con mayor cantidad de estudiantes (c) sin fallas, aunque 16 niños y niñas siguen enfrentando (b) fallas frecuentes y 4 estudiantes (a) fallas importantes.

Todos los y las estudiantes de la comunidad de Samuna Bula realizaron los ejercicios de expresión oral (a) sin fallas, lo que se destaca frente al resto de instituciones educativas.

- El grupo de Puerto Elvira tiene una buena proporción de estudiantes (a) sin

fallas (2 niños y 3 niñas) aunque también existen 4 niños y 3 niñas con (b) fallas frecuentes.

- En Loro Yacu, todos los y las estudiantes presentaron (b) fallas frecuentes durante los ejercicios de expresión oral. No hubo ningún caso destacado.

Resultados de evaluación de la habilidad de comprensión oral (escucha) en castellano como segunda lengua

Tabla 8. Resultados obtenidos por los y las estudiantes en el desarrollo de la comprensión oral en castellano como segunda lengua

| Comunidades | Estudiantes evaluados | | Total | Comprensión oral | | | | | |
|---------------|-----------------------|-------------|------------|------------------|--------------|-------------|--------------|------------|-------------|
| | | | | a | | b | | c | |
| | M | F | | M | F | M | F | M | F |
| Paula Cocha | 3 | 7 | 10 | 2 | 3 | 1 | 4 | 0 | 0 |
| Aushiri | 6 | 9 | 15 | 0 | 2 | 6 | 7 | 0 | 0 |
| Ingano Llacta | 2 | 1 | 3 | 2 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Campo Serio | 13 | 9 | 22 | 2 | 2 | 11 | 7 | 0 | 0 |
| Samuna Bula | 2 | 8 | 10 | 1 | 4 | 1 | 4 | 0 | 0 |
| Puerto Elvira | 6 | 6 | 12 | 0 | 0 | 5 | 4 | 1 | 2 |
| Loro Yacu | 2 | 2 | 4 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 |
| Total | 34 | 42 | 76 | 8 | 13 | 25 | 27 | 1 | 2 |
| % | 44.7 | 55.3 | 100 | 10.54 | 17.11 | 32.9 | 35.52 | 1.3 | 2.63 |

Leyenda:

- a: No tiene fallas
b: Fallas frecuentes
c: Fallas importantes

De manera general tenemos que, de los 76 estudiantes, 21 (27.65%) realizaron los ejercicios (a) sin fallas, 52 estudiantes (68.42%) tuvieron (b) fallas frecuentes y 3 (3.93%) obtuvieron (c) fallas importantes.

Si analizamos por género, encontramos que 13 niñas (61.9%) lograron hacer los ejercicios (a) sin fallas frente a 8 niños (39.1%), por lo que se evidencia que las mujeres tienden a tener un mejor desempeño en los ejercicios de escucha comprensiva.

La mayor cantidad de (b) fallas frecuentes también las hicieron 27 niñas (35.52%) frente a 25 niños (32.9%). Sin embargo, si consideramos que, hubo más niñas evaluadas (42, que representan el 55,3%) que niños (34, que representan el 44,7%) no hay diferencias significativas entre niños y niñas con fallas frecuentes.

Los resultados por comunidad son los siguientes:

- Vemos que en Paula Cocha la mitad de los y las estudiantes (50%) desarrollaron los ejercicios de comprensión oral (a) sin fallas y la otra mitad (50%) tuvo (b) fallas frecuentes.
- En Aushiri sólo 2 niñas (13.3%) realizaron los ejercicios (a) sin fallas, mientras que 6 niños y 7 niñas, 13 en total (86.7%) tuvieron fallas frecuentes.
- Ingano Llacta es la única comunidad donde todos los y las estudiantes (100%) hicieron

- los ejercicios de comprensión oral (a) sin fallas.
- En Campo Serio, 11 niños y 7 niñas presentaron (b) fallas frecuentes (81.8%) y solo 2 hombres y 2 mujeres (18,2%) respondieron (a) sin fallas.
- Samuna Bula, al igual que Paula Cocha hay 5 estudiantes: 1 niño y 4 niñas (50%) cuya evaluación resultó (a) sin fallas, mientras que el otro 50% compuesto por 1 niño y 4 niñas presentaron (b) fallas frecuentes.
- Es Puerto Elvira la comunidad que presenta (c) fallas importantes, además de (b) fallas frecuentes, lo que refleja un nivel preocupante de comprensión oral. 1 niño y 2 niñas (25%) arrojaron (c) fallas importantes mientras que 5 niños y 4 niñas (75%) presentaron (b) fallas frecuentes.
- La comunidad de Loro Yacu presenta la misma situación que Paula Cocha y Samuna Bula. La mitad de los y las estudiantes, 1 niño y 1 niña realizaron los ejercicios de comprensión oral (a) sin fallas, mientras que la otra mitad: 1 niño y 1 niña, presentaron (b) fallas frecuentes.

Ningún estudiante desarrolló los ejercicios de interacciones.

8.2 Fortalecimiento de capacidades de las y los docentes

Análisis por indicadores

O.E.I 2

Al final del proyecto el 50% de docentes participantes del pueblo kichwa (más del 10% mujeres) maneja estrategias de enseñanza-aprendizaje de la lectura y escritura en kichwa y en expresión y comprensión oral en castellano como segunda lengua, con pertinencia cultural y con enfoque de igualdad de género.

Como se puede ver, este objetivo específico del proyecto ha sido alcanzado y superado, ya que 78% de las y los docentes han demostrado su manejo de las estrategias de enseñanza – aprendizaje de la lectura y escritura, tanto en kichwa como en castellano como segunda lengua.

Si bien este objetivo ha sido evaluado básicamente por los informes de los talleres de formación en estos temas desarrollados con las y los docentes, se ha podido comprobar también en las observaciones de aula.

Resultado 1

Docentes pertenecientes al pueblo kichwa, como titulares de responsabilidades, con capacidades fortalecidas para desarrollar en las y los estudiantes competencias comunicativas en lengua kichwa y en castellano con enfoque de género y Pertinencia cultural en un contexto de postpandemia

Para el logro de este indicador de resultado, el proyecto ha desarrollado cinco talleres de fortalecimiento de capacidades pedagógicas: uno en marzo del 2023 (inicial y primaria), el segundo en setiembre del 2023 (secundaria), el tercero en marzo del 2024 (inicial y primaria), cuarto en agosto del 2024 (inicial y primaria rezagados), el quinto y último en agosto del 2024 (secundaria). Los talleres para las y los docentes de inicial y primaria EIB estuvieron a cargo del Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana (Formabiap), y los dirigidos a docentes de secundaria, igualmente del pueblo Kichwa de la misma zona, a cargo de los especialistas de la Ugel Maynas y algunos expertos en los temas tratados.

Indicador 1.1:

Al final del proyecto, al menos el 70%, de 150 docentes (al menos 40% mujeres) pertenecientes al pueblo kichwa, han mejorado sus capacidades para la enseñanza de la lectura y escritura en lengua kichwa y en castellano con enfoque de género y pertinencia cultural en contexto de postpandemia.

Los talleres abordaron varios aspectos del desempeño docente, pero tuvieron como objetivo principal el desarrollo de habilidades para la enseñanza de las competencias comunicativas de los y las estudiantes, tanto en la lengua materna kichwa como en castellano como segunda lengua.

De la información recogida en los informes, y de las entrevistas realizadas a algunos docentes que participaron de estos talleres de capacitación, se ha logrado determinar que las y los docentes han logrado mejorar su manejo de las estrategias para el desarrollo de habilidades comunicativas de sus estudiantes, en las dos lenguas. Como se señala en uno de los últimos informes del taller a docentes de inicial y primaria, “en la prueba de entrada, teniendo 74 asistentes, han aprobado 50 docentes y desaprobado 24. En la prueba de salida, teniendo 93 asistentes, han aprobado 79 y desaprobado 14” (Informe taller inicial y primaria 01/03/2024).

Resultados de la prueba de salida

| Notas (20 pts) | 5 Pts | 6 Pts | 8 pts | 9 Pts | 11 pts | 12 Pts | 14 Pts | 15 pts | 17 pts | 20 pts | Total |
|-------------------|----------|----------|----------|----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-------|
| | | | | | | | | | | | |

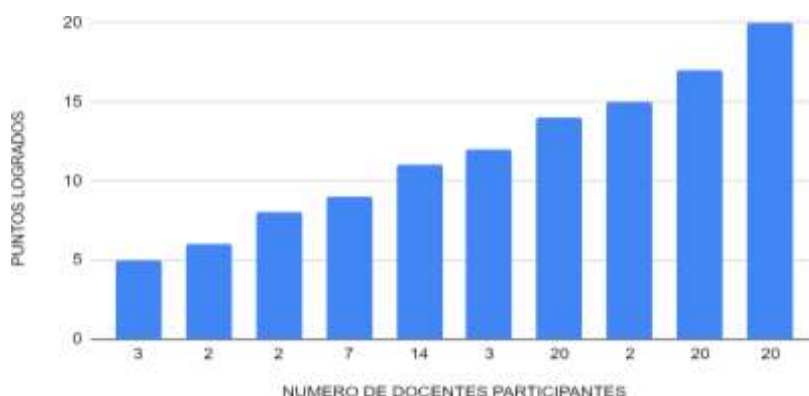


Gráfico 1. Resultados de la prueba de salida de docentes niveles inicial y primaria
Fuente: Informe final de los talleres de fortalecimiento de capacidades 2024

Si bien el indicador pedía que el 70% de 150% docentes que constituían el total de profesores de la zona del Alto Napo, hayan mejorado sus capacidades para la enseñanza de la lectura y escritura de la lengua kichwa como lengua materna y del castellano como segunda lengua; se puede decir que se ha logrado superar ese porcentaje, pues 79 aprobados de 93 que dieron la prueba (en total fueron 96 participantes, 49 hombres, 47 mujeres)

representan el 84.9% de docentes que han logrado mejorar sus capacidades.

En Julio del 2024, se desarrolló un taller con 32 participantes con las y los docentes de inicial y primaria. En la prueba de inicio, el 34% aprobó y en la prueba de salida fue el 53%.

En el caso de los profesores de secundaria que tuvieron los talleres de fortalecimiento a cargo de la UGEL Maynas, se obtuvieron también resultados positivos. Fueron 47 participantes (35 hombres y 12 mujeres) de los cuales 42 docentes rindieron la prueba de entrada y de estos sólo el 43% logró una calificación aprobatoria (15 de 35 evaluados). Al final del taller, en la prueba de salida, 40 de 42 docentes evaluados logró demostrar su manejo de las capacidades de lectura y escritura, lo que constituye un 95%. (Informe de taller 28/08/2024)

PRUEBA SALIDA



Gráfico 2. Resultados de la prueba de salida de docentes nivel secundario
Fuente: Informe final de los talleres de fortalecimiento de capacidades 2024

Aunque una prueba escrita no es suficiente para establecer, como señala el indicador, que las y los docentes “han logrado mejorar sus capacidades”, es un instrumento importante de información de lo logrado por las y los docentes participantes del taller. Esta información, además, ha sido complementada con las entrevistas individuales y en grupos focales realizadas a 31 docentes de la Red del Alto Napo y con las observaciones de clase realizadas a 7 docentes. Sobre eso se informa en el siguiente indicador.

Es importante resaltar también que en los informes de los talleres a los profesores de inicial, primaria y secundaria se sugiere dar mayor soporte pedagógico a las y los docentes, hacer seguimiento a su trabajo en aula de acuerdo con lo trabajado en el taller, ya que es evidente que falta seguir fortaleciendo las capacidades en la práctica misma. Y esta recomendación se ha cumplido en la medida que el mismo proyecto incluía el acompañamiento y monitoreo en aula a las y los docentes de las IIEE focalizadas.

Si promediamos las evaluaciones de los tres talleres se obtiene que el 78% de las y los docentes mejoraron sus capacidades de enseñanza de la lectura y escritura en lengua kichwa y en castellano.

Indicador 1.2:

Al final del proyecto el 65% de 30 docentes de la Red de escuelas del Alto Napo (al menos 10% mujeres) pertenecientes al pueblo kichwa, han mejorado sus capacidades para la enseñanza de la lectura y escritura en kichwa y en castellano con enfoque de género y pertinencia cultural en contexto de postpandemia.

Se ha logrado entrevistar al 100% de los profesores de la Red de escuelas del Alto Napo, que son 31 en total, algunos de manera individual y otros en grupos focales. Igualmente, se han observado clases de 7 docentes de 2do grado de primaria, una clase por cada escuela. De ellas, 6 fueron sesiones de comunicación en Lengua 1 kichwa, y una en Lengua 2 castellano oral.

En las entrevistas, todos las y los docentes señalan que consideran que han mejorado en su práctica docente en varios aspectos, gracias al apoyo del proyecto con Tarea, y en particular han mejorado en sus capacidades para la enseñanza de la lectura y la escritura, tanto en su lengua materna kichwa como en castellano como segunda lengua.

“Así es, nos ha servido mucho, ¿no? De cómo o qué estrategia aplicar durante la escritura, ¿no? Durante la lectura también. Entonces, creo que de esta manera los niños ya han podido superar algunas dificultades en la lectura y escritura (Directora de Aushiri).

“Estamos satisfechos, porque realmente nos han apoyado en el aspecto pedagógico, en capacitaciones aquí, en Iquitos y con las Gías. Aprendí muchas cosas que antes no podíamos. Hemos logrado avances pedagógicos significativos en los niños también” (Docente de aula).

“Aprendí bastante. Pero esto me sirve, ya solamente no es acá en esta comunidad, de repente me voy a otra institución, de repente esto me va a servir bastante para seguir trabajando, de repente. Y ha sido muy bueno” (Docente de aula).

Algunos docentes señalan que al inicio estaban como “perdidos” debido a que no sabían cómo enseñar a las niñas y niños ni cuál era el mejor método más adecuado para hacerlo, pero que con el apoyo del equipo del proyecto han logrado tener una metodología más pertinente, y que sus niños y niñas empiecen a mejorar en la lectura. Se valora no sólo lo aprendido en los talleres sino en las visitas recibidas en sus aulas, como parte de un acompañamiento o asesoría pedagógico por parte del equipo del proyecto.

“Creo que aquí a cada maestro nos han indicado cómo usar los materiales y cómo preparar los materiales para desarrollar una clase, para que el niño tenga una clase motivada, una clase que es llamativa, que a los estudiantes les gusta. A veces lo hacemos sin preparar los materiales, no nos salía. Ahora pues esa práctica que estamos llevando nosotros nos está dando resultados. Eso es todo maestra lo que puedo opinar sobre ese caso” (Docente de aula).

“A mí, personalmente, sus acompañantes me han fortalecido en el aspecto pedagógico, como el preparar una sesión o jornada integrada. De acuerdo a eso, hemos trabajado un tema compartido casi en todas las áreas. Ahí me fortaleció “Tarea” con sus acompañantes” (Docente de aula).

“Porque yo, durante que estoy trabajando aquí, veo los logros y el aprendizaje de los niños, Cuando trabajé en los primeros años, estaban bajos, ¿no? Y ahora veo, en cuarto grado, que hay resultados y me alegra que mis alumnos lean en castellano y Kichwa. También saben razonar para resolver los problemas matemáticos” (Docente de aula).

“Teníamos personas que nos acompañaban diariamente, programaban nuestros proyectos. Eso ha sido muy bueno. Creo que estos dos años que hemos tenido de apoyo, nos apoyaban” (Docente de aula).

Igualmente, en las observaciones de clase se ha podido evidenciar los avances metodológicos y de manejo de aula que van dando las y los docentes con relación a lo observado hace dos años en el estudio de la línea de base. Hay una mejora en los procesos didácticos que realizan para el desarrollo de habilidades de lectura y escritura de sus

estudiantes. En efecto, en la mayoría de las clases observadas, los y las docentes desarrollan las estrategias metodológicas, en términos generales, siguiendo las recomendaciones recibidas en los talleres y en las visitas de acompañamiento del equipo. Siempre hay quienes evidencian un mejor manejo y soltura al realizar estos pasos. Sin embargo, como ellos mismos lo han expresado en las entrevistas, y como se ha podido observar en las sesiones, todos requieren seguir profundizando y fortaleciendo sus capacidades en estas estrategias a partir de su propia práctica, y lograr un manejo más fino de las estrategias de lectura y escritura según el grado que tienen a su cargo.

“La clase era de lecto-escritura básicamente. El profesor se manejó muy bien, siguiendo el proceso metodológico adecuado, aunque lamentablemente, es lo que se haría con estudiantes de 1er grado y no con 2do, pues ellos ya deberían leer y escribir; sin embargo, se entiende que el profesor recién está comprendiendo estos procesos pedagógicos y es evidente los avances (aunque pequeños aún) de los estudiantes” (Reporte de observación de clase).

“Con excepción de uno de los docentes, todos los demás a los que se les observó las clases siguieron una estructura lógica, lo que permitió a los estudiantes desarrollar las sesiones sin muchos conflictos. Varias de las sesiones sí lograron los propósitos establecidos” (Reporte de observación de clase).

Estos avances se deben no sólo a los cinco talleres desarrollados con las y los docentes de inicial, primaria y secundaria de la Red del Alto Napo, sino también a las asesorías pedagógicas realizadas por el equipo local del proyecto, que visitaba las escuelas entre 3-4 veces al año y que brindaba asesoría a todos las y los docentes durante 2-3 días. Los dos miembros del equipo del proyecto se organizaban para brindar las asesorías, uno a las y los docentes de 1er y 2do grado y el otro a los de 3ro a 6to grado. Durante los dos años del proyecto, se han realizado un total de diez visitas de asesoría pedagógica a cada docente participante, que consistía en ayudarlos desde la planificación previa a la clase, luego la observación y asesoría en la clase, y reuniones de revisión y reflexión sobre lo desarrollado y observado en la clase. Multiplicando por cada uno de los 31 docentes (24 hombres, 7 mujeres) hacen un total de 310 visitas de asesoría pedagógica.

“Porque anteriormente tenía otra estrategia de trabajo, a veces no lograba. Ahora con Tarea, gracias al profesor Claudio, que él tenía una estrategia de trabajo muy desarrollada, y me permitía que los niños aprendan de lo que nunca he practicado” (Docente de aula).

Otra estrategia sumamente acertada ha sido el desarrollo de encuentros entre docentes de la red, en los Grupos de Interaprendizajes (GIA). Este espacio promovía el trabajo colegiado y colaborativo entre las y los docentes, en el que se aprende mucho entre pares, como ellos mismos lo han señalado. En las GIA también se contó con la asesoría de los dos formadores miembros del equipo del proyecto. En ellos, además de abordar diversos temas de acuerdo con las necesidades y pedidos de las y los docentes y se hacía la planificación curricular, se promovió la elaboración de materiales educativos por parte de los mismos docentes para el trabajo pedagógico en las diferentes áreas, sobre todo en las de Comunicación en Lengua 1 kichwa y en Castellano como L2. Las y los docentes valoran mucho las GIA.

“En muchos campos nos ha ayudado bastante, en las GIA, en los talleres que se han realizado, por ejemplo, en Campo Serio, en Aushiri, en Puerto Elvira. Entonces, hemos aprendido mucho, hemos intercambiado las ideas, los conocimientos, tanto del equipo y tanto de nuestra parte. Entonces, hemos alimentado, como digo, la parte pedagógica, nuestra sesión de aprendizaje, cómo hacer un proyecto, muchas otras cosas” (Docente de aula).

“Yo me siento muy satisfecho porque no tenía esa oportunidad de trabajar, porque anteriormente no teníamos materiales, no teníamos nada, tampoco en la institución. Ahora me siento satisfecho

porque todos los beneficios que ha dado Tarea nos han servido, la asesoría en las GIA he aprendido mucho” (Docente de aula).

En resumen, se puede decir que las y los docentes manejan los grandes pasos del proceso de la lectura y la escritura para desarrollar la comprensión lectora y la escritura, pero se requiere aún fortalecer más su capacidad para adaptar, con criterio pedagógico e intercultural, estos procesos a las particularidades de sus estudiantes, algo que se va desarrollando en la práctica misma con una actitud de reflexión permanente sobre su propia práctica, tomando en cuenta lo que van logrando sus estudiantes.

Bibliotecas de aula

La donación de las bibliotecas de aula, aunque estaban aún en proceso de consolidación de un hábito de la lectura, tanto en el aula como en los hogares, ha sido un acierto. Se han entregado 31 bibliotecas de aula y 31 estantes para exhibir los libros, algo que tanto las y los docentes como las autoridades comunales agradecen y consideran que poco a poco se usarán cada vez más.

Algo que se valora sobre todo es que las bibliotecas sean bilingües kichwa-castellano e interculturales en el sentido de que contienen textos e información sobre la cultura kichwa, así como de otras culturas y contextos nuevos para los y las estudiantes. Y algo que es destacable es que permiten la atención a aulas multigrado, ya que considera textos para niñas y niños de cada uno de los grados presentes en una misma aula, así como la característica de multinivel: básico, intermedio y avanzado.

Finalmente, los textos seleccionados tienen enfoque de género y un gran cuidado en su contenido de no caer en estereotipos de ningún tipo, mucho menos sexistas.

Se han establecido protocolos de cuidado de los textos, lo que ha permitido que los niños y niñas de todas las escuelas y grados continúen usando los textos para acceder a nuevos conocimientos y para seguir desarrollando sus habilidades de lectura y consolidado el hábito de leer.

Pasantía

Algo a destacar es la pasantía llevada a cabo en octubre del año 2024, en la que los 31 docentes kichwa de las Instituciones educativas focalizadas del Alto Napo pudieron participar de una experiencia única que les ha permitido conocer el trabajo pedagógico que viene desarrollando la Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe San Francisco de Asís, ubicada en la provincia de Orellana, Ecuador. Participaron de esta pasantía también el director de la UGEL de Maynas y los especialistas en Educación Intercultural Bilingüe (EIB).

Se desarrolló un encuentro en el que los 31 docentes intercambiaron experiencias, logros y dificultades con las autoridades educativas de Ecuador y de Perú. También tuvieron la oportunidad de observar el desarrollo de una sesión de aprendizaje por parte de las y los docentes de la institución anfitriona, además de tener la reunión con los especialistas del Ministerio de Educación de Ecuador. Estos últimos hicieron una presentación de cómo funciona el sistema educativo y la política dirigida a la atención a los pueblos indígenas en ese país. Y algo que las y los docentes indígenas siempre valoran, fue el intercambio cultural entre docentes de Ecuador y Perú, fomentando el diálogo y la cooperación entre ambos países.

Indicador 1.3:

Al final del proyecto, al menos el 80% de 20 docentes del pueblo kichwa (al menos 10% mujeres) se han especializado en desarrollo de capacidades comunicativas (lectura y

escritura) con enfoque de género y pertinencia cultural en estudiantes bilingües siendo cualificados por una institución de educación superior y adquiriendo el papel de referentes pedagógicos en sus instituciones educativas.

Para el logro de este indicador se ha llevado a cabo un curso de especialización orientado a docentes EIB del pueblo kichwa de la Red del Alto Napo. El curso estuvo dirigido a 35 docentes y fue desarrollado por la Escuela de Educación Superior Pedagógica “Loreto” a través de su Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana, que tiene la expertiz y la experiencia de más de 30 años formando docentes de EIB para diversos pueblos amazónicos, dentro de ellos el kichwa.

El curso contó con 4 módulos formativos, los mismos que se desarrollaron en los dos años que duró el proyecto: Módulo I: del 31 de julio al 2 de agosto del 2023; Módulo II: el 3 y 4 de agosto del 2023; Módulo III: del 12 al 16 de febrero del 202; y Módulo IV: del 19 al 23 de febrero del 2024.

El curso estuvo bastante bien estructurado, en la medida en que se inicia en el módulo 1 abordando aspectos para fortalecer la identidad socio cultural de las y los docentes y su rol como líderes pedagógicos, algo que suele ser un vacío en los cursos o programas de capacitación tradicionales, que suelen ir directo a los aspectos técnicos pedagógicos, descuidando este lado más personal en la formación del docente. Esto se hizo, con gran acierto, a través de la estrategia de elaboración de autobiografías y proyectos de vida de las y los docentes. En el módulo 2 igualmente se abordó un tema fundamental, que son las condiciones que se deben asegurar para el desarrollo de las habilidades comunicativas en la escuela y la comunidad, algo sumamente importante para dar contexto a las actividades pedagógicas. Para luego recién pasar, en los módulos 3 y 4 a los enfoques y aspectos metodológicos para la enseñanza y el desarrollo de habilidades de lectura y escritura en las y los niños y niñas, tanto en la lengua materna kichwa como en castellano como segunda lengua.

Todos estos módulos trabajados, además, a partir de proyectos de aprendizaje, que se considera la mejor estrategia metodológica activa para promover aprendizajes significativos y pertinentes.

Este “Curso de especialización en la enseñanza de la lectura y escritura en contextos bilingües con pertinencia cultural y enfoque de igualdad de género” se desarrolló en modalidad semi presencial y tuvo una duración de 240 horas pedagógicas. De los 35 docentes participantes de la Red Campo Serio, 28 de ellos son varones y 7 mujeres. Se buscaba que las y los docentes logren los siguientes resultados de aprendizaje:

1. Comprende los factores que inciden en su identidad y bilingüismo y el de sus estudiantes, proponiéndose acciones de mejora en el marco de la elaboración oral y escrita de su autobiografía y plan de vida.
2. Analiza la problemática de los aprendizajes de las y los niños a partir de la reflexión de su práctica como docente EIB y miembro del pueblo Kichwa, poniendo especial énfasis a las barreras que enfrentan las niñas y prevé experiencias educativas para el desarrollo del bilingüismo de niños y niñas.
3. Diseña, aplica y evalúa un proyecto de aprendizaje integrando estrategias vivenciales para el desarrollo oral y escrito de la lengua originaria kichwa atendiendo a los niveles de dominio de esta lengua por sus estudiantes.
4. Diseña, aplica y evalúa un proyecto de aprendizaje integrando estrategias lúdicas para el desarrollo oral y escrito del castellano como segunda lengua atendiendo a los niveles de dominio de esta lengua por sus estudiantes”.

Este programa formativo responde a la categoría y estándares establecidos por el Ministerio de Educación como **Programa de Mejora Continua y Actualización**", ya que considera más de 112 horas formativas.

Como se puede apreciar, los resultados que se buscaban lograr responden precisamente a las necesidades de las y los docentes kichwa y están estructurados en una lógica secuencial muy interesante y pertinente. Ahora bien, ¿cuáles han sido los resultados? ¿Se han logrado los objetivos previstos? De acuerdo con los informes de los módulos desarrollados, de los 35 docentes que se inscribieron, 4 varones desertaron en el camino, y 31 lograr culminar y aprobar el curso de mejora continua y actualización. Es importante resaltar que las 7 mujeres que iniciaron el programa lo concluyeron y fueron las que obtuvieron las mejores calificaciones, todas ellas entre 16 y 17 de promedio. Los 24 docentes varones que culminaron obtuvieron promedios de entre 12 y 18.

Es importante también resaltar que inicialmente el curso se pensó para 20 docentes, sin embargo, los 31 docentes plantearon su participación, por lo que se amplió el número. Adicionalmente, se inscribieron en el curso los dos educadores de Tarea y dos dirigentes pedagógico del PEBIAN a solicitud de esta organización, por lo que se llegó al número de 35 participantes.

Con estos resultados, los 31 docente graduados recibieron la certificación de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Loreto en el **"Programa de Mejora Continua y Actualización en enseñanza de la lectura y escritura en contextos bilingües kichwa-castellano con pertinencia cultural y enfoque de igualdad de género"**.

Finalmente, otro elemento a destacar es que, como ya se señaló antes, la estructura del curso fue muy importante en los resultados obtenidos, pues como plantea el mismo equipo de formadores en su informe:

"Es preciso destacar que los productos logrados en los Módulos 1 y 2 (Autobiografías, Planes de vida y Proyectos para el desarrollo del multilingüismo) fueron bases muy productivas para desarrollar capacidades a través del logro de desempeños reconocidos en la planificación del programa. Los logros de los Módulos 3 y 4 fueron posibles también por estos productos logrados en los dos primeros módulos del programa" (Informe de curso de especialización, 19/04/2024).

Es importante resaltar que los productos de los módulos 1 y 2, que han sido fundamentales en la formación de los y las docentes, como son las historias de vida, han sido publicados por Tarea en un texto, por supuesto con autorización de las y los docentes autores.

Enfoque intercultural y de igualdad de género en el curso (y en el proyecto)

El enfoque intercultural que tuvo el curso es bastante evidente y no pondremos más detalles sobre este aspecto, salvo señalar que los proyectos de aprendizaje estaban bastante bien orientados a temáticas y actividades del contexto que permitían este abordaje intercultural. El tratamiento del enfoque de igualdad de género si requiere una mayor explicitación, dado que es un tema que suele ser poco trabajado y de los más críticos en la formación de las y los docentes EIB en general y también en el caso de las y los docentes kichwa. Una buena medida al respecto fue considerar temas específicos orientados a abordar la problemática de las mujeres desde el inicio del curso, en el Módulo I, a través del tema "Colonialidad, patriarcado, discriminación", y el tema específico de "Análisis de las representaciones de género que marcan la socialización: ser varón, ser

mujer en el pueblo Kichwa, análisis de las relaciones de poder”. Como se señala en el informe, esto generó un espacio importante de reflexión sobre “las actitudes y los estereotipos tradicionales que ubican a las mujeres en roles sociales, culturales y políticos marginales”, patrones de conducta que han ingresado a las comunidades indígenas a través de los mensajes y formas de relación que se transmiten en la escuela, las iglesias y los medios de comunicación, y que han sido internalizados por varones y mujeres de los pueblos indígenas.

Por lo visto, este espacio de reflexión permitió que tanto varones como mujeres del pueblo kichwa visibilicen sus propios estereotipos y dio lugar a propuestas críticas para superarlos.

Igualmente, otra herramienta que permitió que las mujeres docentes kichwa pudieran expresar sus experiencias en torno a las inequidades vividas como mujer kichwa, fue en la socialización de las biografías que había hecho cada una, algo que se constituye en una gran estrategia a considerar en otros procesos formativos de diverso tipo con varones y mujeres. También resaltaron vivencias positivas que se dan en el pueblo kichwa, donde se reconocieron roles, momentos y riquezas de las vivencias entre varones y mujeres en el seno de la vida familiar, bajo el cuidado de abuelos y abuelas que tradicionalmente transmiten los conocimientos y valores para una vida plena en la familia.

Finalmente, resaltar que a pesar de la disparidad en la presencia de varones y mujeres en el programa (28 vs 7 inicialmente) las medidas que el proyecto tomó lograron que las 7 mujeres concluyeran el curso y obtuvieran las mejores calificaciones, brindándoles apoyo para que vinieran con hijos pequeños a las fases presenciales. Estas son las acciones concretas que hacen la diferencia cuando se trata de dar oportunidades reales a las mujeres. En esa línea, es importante resaltar que 4 de estas 7 docentes mujeres han ocupado cargos de dirección en sus respectivas IIEE en el 2024, a diferencia del 2023 que no había ninguna en tales cargos. Es evidente que el curso de especialización tuvo efectos importantes en el desarrollo de sus competencias.

En las entrevistas realizadas a las y los docentes, también se evidencia una mayor sensibilización sobre el enfoque de género, aunque la mayoría está en un nivel básico de comprenderlo como igualdad en la participación de varones y mujeres en la escuela. Sin embargo, es parte de un proceso y es un avance importante que se tenga este nivel de conciencia de la necesidad y el derecho a un trato igualitario, a acceder a la educación y a que se tomen acciones concretas para generar y garantizar una mayor participación de las niñas en los procesos de aprendizaje.

“Bueno, el enfoque de género para mí es el comportamiento del individuo, ¿no? Que puede realizar diferentes actividades, tanto el hombre y la mujer, ¿no? Y eso es lo que se hace dentro del aula, cuando hacemos un trabajo, que no estén solamente entre niñas, ¿no? Incorporarlas en las diferentes actividades que se realizan, ¿no? (Docente de aula)

“Yo mayormente trabajé con los niños, lo que es el enfoque de género, que ambos, tanto los niños y las niñas participen activamente, ambos, por igual. Que sean partícipes en el aula, tanto para expresar en el grupo, integrar” (Docente de aula).

Los Podcast como estrategia formativa

Como parte del programa formativo del curso, se diseñaron y elaboraron dos Podcast con el objetivo de “fortalecer las capacidades ganadas por los maestros y maestras

kichwas respecto a su pertenencia al pueblo Kichwa y a su orgullo de ser parte de la herencia cultural y lingüística de sus familias y comunidades kichwas”. Es decir, a través de esta herramienta se buscaba fortalecer la identidad y sentido de pertenencia de las y los docentes, pero también de fortalecer la conciencia de su rol de maestra y maestro indígena, como parte de un compromiso y objetivo político para ayudar en los aprendizajes de los niños y niñas y a mejorar la educación en su pueblo kichwa. En esa medida, se incluía contenidos para profundizar el uso y conocimiento de su cultura y lengua kichwa, y fomentar el dominio del castellano como segunda lengua, ya que se produjeron tanto en kichwa como en castellano.

Cada Podcast tiene una duración de 10 minutos, divididos en 5 minutos en lengua kichwa y 5 minutos en castellano. Han sido difundidos en las redes de la Escuela de Educación Superior Pedagógica “Loreto”, del Formabiap, de Tarea, del PEBIAN, de la Gerencia de Regional de Educación y de la Ugel Maynas.

Si bien están dirigidos a las y los docentes que participaron en el curso de formación continua y actualización, pueden ser aprovechados por otros docentes kichwa de la zona y por otros docentes en general, ya que es un recurso valioso para ser difundido entre docentes de otros pueblos indígenas y no indígenas, para profundizar en su conocimiento sobre el pueblo kichwa amazónico.

Otros aspectos del desempeño docente a destacar

a) Planificación curricular

Un logro importante es que los y las docentes de la Red del Alto Napo planifican su trabajo en el marco de los Grupos de Interaprendizaje (GIA). Esto que puede parecer algo tan básico y fundamental en la labor de un docente, no suele ser común en las docentes de zonas rurales e indígenas en la Amazonía. Las y los docentes generalmente improvisan sus clases y algunos compran las programaciones ya listas, sin ningún grado de pertinencia a sus contextos y a las necesidades de sus estudiantes. Por ello es destacable que, en las visitas realizadas, se ha podido comprobar que las y los docentes del proyecto cuentan con sus instrumentos de planificación, los mismos que son mejorados durante las visitas a las escuelas del equipo de Tarea. Planificar les permite familiarizarse con las competencias y estrategias propias del área de Comunicación. Esto es un gran avance en relación a lo detectado como punto de partida en la línea de base.

b) Manejo de estrategias pedagógicas y de aula

Como ya se ha señalado en los puntos anteriores, aunque hay que fortalecer aún más las capacidades de las y los docentes, hay una mejora evidente en el manejo de estrategias de enseñanza de la lectura y la escritura, tanto en lengua materna como en la enseñanza de la segunda lengua, aunque aún con muchos hay mucho aún por reforzar. Además de esto, se ha podido apreciar que todas las aulas han mejorado en su organización y ambientación, y cuentan con los sectores organizados de acuerdo a criterios pedagógicos y con enfoque intercultural. Hay mobiliario adecuado en la mayoría de las escuelas, y los profesores ordenan / reagrupan el mobiliario según las necesidades de la clase. Es decir, se ha logrado que las y los docentes sean capaces de generar un ambiente y condiciones adecuadas para el aprendizaje.

Por otro lado, se nota que la mayoría de los profesores han logrado desarrollar confianza en ellos mismos en la implementación de las estrategias. Aunque aún necesitan más práctica, la mayoría demuestra seguridad en lo que está haciendo, lo cual es un buen indicio de que están interiorizando las metodologías y una forma de trabajo con los y las estudiantes.

“En general, los profesores están en el camino correcto y tienen el potencial para perfeccionar sus prácticas con más experiencia y entrenamiento continuo. La clave será reforzar la práctica constante, la reflexión sobre su propia enseñanza y el intercambio de experiencias con colegas” (Reporte de observación de clase).

c) Relación con los y las estudiantes

Algo muy importante a resaltar y que se ha evidenciado en las observaciones de clase, es que existe un buen trato a los y las estudiantes y en la mayoría de los casos los niños y niñas evidencian estar en un ambiente relajado, alegre, sin tensiones y miedos, como debe ser una escuela que busca formar a ciudadanos libres de manera integral. Salvo uno de los casos en que el profesor era bastante serio y se sentía una cierta tensión en los y las estudiantes al ver así a su profesor (que podría ser también por los nervios a ser observado), en el resto de las escuelas visitadas se pudo comprobar un clima agradable y favorable al aprendizaje, y una relación muy bonita de las y los profesores con los niños y niñas.

Igualmente, el tema de la **participación de los y las estudiantes** se pudo apreciar que, en la mayoría de las actividades, los y las estudiantes se involucraban y eran sumamente participativos. Los y las docentes hacían esfuerzos por lograr que todos participen y no solo un grupo, y tanto varones como mujeres; lo que habla de un ambiente de aprendizaje positivo.

“Trata a los niños y niñas con respeto. Ellos tienen confianza y participan en clases de manera activa. Además, conocen sus tareas al momento de marcar listas, guardar los materiales, limpiar el aula, etc.” (Reporte de observación de clases).

“El profesor tiene mucho tacto con los niños y niñas. Ellos son espontáneos, alegres, participan mucho y están familiarizados con las dinámicas que el profesor propone. Conocen los materiales del salón al usarlos con frecuencia” (Reporte de observación de clase).

8.3 Mejoramiento de las condiciones físicas y de recursos pedagógicos de las escuelas

Análisis por indicadores

Resultado 2:

Niñas y Niños del pueblo kichwa que asisten a escuelas públicas de la Red de “Alto Napo” en Maynas (Loreto), como titulares de derechos, cuentan con recursos e instalaciones educativas adecuadas como entornos de aprendizaje saludables e inclusivos con enfoque de género y pertinencia cultural en un contexto de post.pandemia.

Este resultado da cuenta de cómo el proyecto Tarea actuó como catalizador para mejorar la coordinación y abordar diversas problemáticas educativas en las comunidades, inicialmente marcada por quejas y escasa colaboración entre autoridades comunales y

educativas.

En la evaluación se evidenció un cambio significativo en las interacciones entre autoridades comunales, instituciones educativas y padres de familia. A través de la elaboración conjunta de planes educativos, la identificación de problemáticas comunes como el alcoholismo, bajo rendimiento académico, inasistencia docente, entre otros, y la implementación de acciones colectivas, se fortaleció una participación activa y planificada orientada a mejorar la calidad educativa.

Factores facilitadores como el compromiso comunal, el rol activo de las APAFAS y el trabajo constante del equipo Tarea permitieron superar barreras sociales y culturales, promoviendo una educación más inclusiva, equitativa y con pertinencia cultural.

Indicador 2.1

Al final del proyecto 07 Escuelas de la Red del Alto Napo disponen de electricidad, a través de paneles solares, lo que da cobertura como entorno de aprendizaje saludable e inclusivo a más de 604 niñas y niños (al menos 50% niñas) del pueblo Kichwa.

“Antes no hemos tenido nada aquí dentro del colegio, ahora tenemos paneles, tenemos motobomba, los profesores tienen materiales” (Padre de familia de Aushiri).

La principal acción emprendida por el equipo de Tarea consistió en la elaboración de un diagnóstico de necesidades y soluciones para la implementación de paneles solares en las siete instituciones educativas pertenecientes a la red. Para llevar a cabo esta labor, se formalizó la contratación de la empresa Telesistemas Iquitos E.I.R.L. Este estudio preliminar resultó fundamental para la identificación de la demanda energética diaria por comunidad educativa y para la verificación del estado de la infraestructura y los materiales preexistentes, lo que permitió anticipar los requerimientos necesarios para la posterior instalación de los equipos.

El diagnóstico se realizó en estrecha coordinación con las autoridades comunales y los representantes de las Asociaciones de Padres de Familia (APAFA), quienes formularon requerimientos específicos y participaron en la toma de decisiones concernientes a la ubicación de los paneles solares, la cantidad de artefactos eléctricos y otros aspectos relevantes.

Con posterioridad a la fase diagnóstica, la empresa contratada procedió a la instalación de los paneles solares y reflectores en las siete instituciones. Las labores de instalación en cada emplazamiento se desarrollaron bajo la supervisión del equipo de Tarea y el personal docente de los respectivos establecimientos educativos.

La implementación de paneles solares y reflectores en la institución educativa produjo un impacto positivo, tanto en la motivación de las los docentes para la planificación y elaboración de materiales didácticos durante las tardes y noches, como en la mejora de las condiciones de estudio del alumnado. Adicionalmente, se extendieron las oportunidades de aprendizaje para estudiantes y docentes, facilitando el acceso a cursos y encuentros de capacitación a través de la conexión a internet.

Un aspecto que consideramos relevante resaltar es la participación de las autoridades comunales y educativas desde el diagnóstico, no solo como un principio genuino de

inclusión y pertinencia por parte del equipo de Tarea, sino también como estrategia práctica que fomenta en todos los involucrados un sentido de ser parte del proyecto y asumir responsabilidad hacia estos equipos, lo que conduce a su sostenibilidad a largo plazo.

Indicador 2.2.

Al final del proyecto 07 escuelas de la Red del Alto Napo disponen de instalaciones de saneamiento básicas separadas por sexo e instalaciones básicas para el lavado de manos, lo que da cobertura como entorno de aprendizaje saludable e inclusivo con enfoque de género y pertinencia cultural al menos al 80% de 604 niñas y niños (al menos 50% niñas) del pueblo kichwa.

“Antes no había tanques, había mal olor, ya han cambiado el tubo, el tubo de plástico, ahora veo que es mejor, los baños están bien cuidados” (Madre de familia comunidad Samuna Bula).

El equipo de Tarea reconoce la función esencial que la implementación de servicios higiénicos desempeña en la creación y el sostenimiento de ambientes saludables. En consecuencia, una parte significativa de su intervención consistió en la reparación de las instalaciones sanitarias en las siete instituciones educativas, diferenciándolas por género. Este trabajo se realizó previo a un diagnóstico realizado por un especialista, quien consignó los problemas que estos tenían y una propuesta de reparación. Al igual que, con el trabajo de instalación de paneles solares, todo el proceso fue coordinado con la APAFA y el director de la escuela.

No obstante, el aspecto más relevante en este ámbito fue el proceso de implementación y la adopción de estos servicios. Para tal fin, el equipo elaboró un protocolo de uso que debían ejecutar docentes y estudiantes. Este proceso representó, además, una instancia de aprendizaje para todos los actores involucrados, considerando que, aún en las comunidades indígenas, la utilización de servicios higiénicos no está generalizada.

En este contexto, se conoce que existe reticencia por parte de las familias hacia la instalación de servicios higiénicos cerca de las viviendas, debido a que se contradice con sus prácticas y espacios tradicionales destinados a la satisfacción de necesidades fisiológicas. De ahí que el trabajo de socialización de los beneficios de contar con servicios higiénicos limpios fue, y sigue siendo, una tarea permanente por parte de las y los docentes y el equipo de Tarea.

En la visita efectuada a las instituciones educativas en el periodo escolar comprendido entre noviembre y diciembre de 2024, se verificó la higiene de las instalaciones sanitarias y de su perímetro, así como el uso adecuado que de ellos hacían docentes, niños y niñas.

Durante el periodo de receso escolar, la responsabilidad de estos servicios higiénicos recae en las Asociaciones de Padres de Familia (APAFA), quienes proceden a su cierre hasta el inicio del siguiente año académico. En nuestra visita, se constató el cuidado y seriedad con que los miembros de las APAFA asumen esta responsabilidad.

La supervisión y el mantenimiento de las instalaciones sanitarias por parte de las autoridades comunales, el comité de mantenimiento y APAFA durante el periodo vacacional, evidencian el compromiso con la educación de sus hijos e hijas. Al presentar las instalaciones, manifestaron con entusiasmo diversas acciones preparatorias para el

inicio del año escolar, sustentando la convicción de su corresponsabilidad en la garantía de un ambiente seguro y adecuado para todos los y las estudiantes.

Indicador 2.3.

Al final del proyecto 07 escuelas de la Red del Alto Napo disponen y hacen uso de recursos pedagógicos (materiales y equipamiento) para un aprendizaje saludable e inclusivo con enfoque género y pertinencia cultural, que da cobertura a al menos al 80% de 604 niñas y niños (al menos 50% niñas) del pueblo kichwa.

La dotación de materiales y útiles, así como equipamiento, se estructuró para su distribución en tres grupos específicos:

- 1) Para los y las estudiantes: recibieron un conjunto de materiales didácticos y útiles que incluía plumones, cuadernos, lápices, pizarra acrílica individual y lápices de colores. Su recepción y disponibilidad se corroboró durante la visita realizada a finales del 2024.
- 2) Para las y los docentes: a quienes se les dio, al inicio de los años académicos 2023 y 2024, diversos materiales de escritorio y papelería destinados al desarrollo de sus actividades pedagógicas. En las conversaciones sostenidas, las y los docentes expresaron su agradecimiento por estos recursos, destacando la utilidad de la impresora para la producción de material didáctico y para tareas administrativas.
- 3) Para las instituciones educativas, que fueron dotadas de impresoras y un botiquín escolar, lo entregado complementó el equipo necesario para el trabajo pedagógico. Previamente, en un proyecto anterior, Tarea les había entregado una laptop. Es pertinente señalar que estos recursos (computadora portátil e impresora) también fueron utilizados por las autoridades comunales y los miembros de las APAFA para la elaboración de documentos de gestión, quedando estos materiales bajo la custodia de las APAFA durante los períodos vacacionales.

En la siguiente tabla se detalla los y las estudiantes que se beneficiaron con todos los equipos entregados en el desarrollo del proyecto.

Tabla 9. Cantidad de estudiantes beneficiados con los equipos entregados

| Comunidad | Estudiantes beneficiados el año 2024 | | Total |
|---------------|--------------------------------------|------------|------------|
| | Niños | Niñas | |
| Ingano Llacta | 20 | 21 | 40 |
| Paula Cocha | 16 | 17 | 35 |
| Campo Serio | 88 | 87 | 175 |
| Samuna Bula | 45 | 61 | 106 |
| Puerto Elvira | 52 | 62 | 114 |
| Aushiri | 49 | 53 | 102 |
| Loro Yacu | 6 | 7 | 13 |
| TOTAL | 276 | 309 | 585 |

Importante: Los indicadores señalan la participación de 604 estudiantes a partir del levantamiento de información al inicio del proyecto, sin embargo, una de las dificultades que existen en la Amazonía y en el Napo específicamente es la movilización de las familias y en consecuencia el retiro de los y las estudiantes a las escuelas donde se

matricularon. Durante los años 2023 y 2024 se trasladaron 19 estudiantes a otras escuelas fuera de la red del Alto Napo, por lo que concluimos que hubo menos niños matriculados en el año 2024.

Instalación del comité de mantenimiento

“Pero este año nosotros queremos hacer todas las cosas, porque aquí todos lo que son Apafa son para la atención común, para cuidar los equipos, para ver el colegio” (Apafa Aushiri).

Con la finalidad de usar adecuadamente los equipos (paneles, reflectores, servicios higiénicos, equipos eléctricos, materiales y otros recursos) se constituyó en cada comunidad un comité de mantenimiento y vigilancia comunal, conformado por padres y madres de familia y el o la responsable de la Apafa.

Tanto las y los docentes como el comité tuvieron asesorías acerca del uso y cuidado de todos los equipos. Al finalizar el periodo escolar, los directores de cada escuela hicieron entrega a la Apafa, quien es miembro del comité de mantenimiento, para que guardara y preservara todo lo entregado por Tarea. A la llegada del equipo evaluador, todos los equipos y servicios se encontraban en buen estado.

En resumen, las siete instituciones educativas de la Red Alto Napo fueron atendidas con recursos e instalaciones, con la finalidad de generar condiciones de aprendizaje y que los y las estudiantes de primaria fueran beneficiados, como se indica en el siguiente cuadro, donde se detalla las instalaciones y recursos entregados en cada una de las comunidades focalizadas por el proyecto.

Tabla 10. Relación de equipos entregados por el proyecto de Tarea a cada comunidad

| Comunidades | Electricidad | Instalaciones de saneamiento | Recursos pedagógicos |
|----------------------|---------------------------|--|---|
| Ingano Llacta | Paneles y reflector solar | moto bomba, Tanque elevado Servicios higiénicos y lavabos de mano | Impresoras, materiales de oficina y suministros de higiene y bioseguridad |
| Paula Cocha | Paneles y reflector solar | Moto bomba, Tanque elevado Servicios higiénicos y lavabos de mano | Impresoras, materiales de oficina y suministros de higiene y bioseguridad |
| Campo Serio | Paneles y reflector solar | Servicios higiénicos y lavabos de mano y moto bomba | Impresoras, materiales de oficina y suministros de higiene y bioseguridad |
| Samuna Bula | Paneles y reflector solar | moto bomba, Tanque elevado Servicios higiénicos y lavabos de mano | Impresoras, materiales de oficina y suministros de higiene y bioseguridad |
| Puerto Elvira | Paneles y reflector solar | Servicios higiénicos y lavabos de mano y moto bomba | Impresoras, materiales de oficina y suministros de higiene y bioseguridad |
| Aushiri | Paneles y reflector solar | moto bomba, Tanque elevado Servicios higiénicos y lavabos de mano | Impresoras, materiales de oficina y suministros de higiene y bioseguridad |
| Loro Yacu | Paneles y reflector solar | moto bomba, Tanque elevado Servicios higiénicos y lavabos de mano | Impresoras, materiales de oficina y suministros de higiene y bioseguridad |

8.4 El rol de las familias y comunidades en la exigibilidad del derecho a la educación: Estrategias de fortalecimiento y vigilancia social

O.E.I.3

Al final del proyecto, las autoridades comunales participantes en el proyecto asumen su rol como titulares de responsabilidades en coordinación con las autoridades de la escuela realizando al menos 2 acciones a favor del derecho de la niñez kiwcha a una educación inclusiva, equitativa y de calidad en un contexto de post- pandemia.

Resultado 3

Familias y autoridades comunales kichwa como titulares de responsabilidades fortalecen su compromiso y exigibilidad ante las autoridades educativas (titulares de obligaciones) en el cumplimiento del derecho de niñas y niños a una educación inclusiva, equitativa y de calidad en un contexto de post-pandemia.

Este resultado da cuenta de cómo a partir de la intervención del proyecto Tarea se logró abrir espacios de diálogo entre la escuela y la comunidad que permitieron identificar necesidades educativas y formular un plan de acción conjunto. A partir de este proceso, se fortaleció la coordinación y aumentó la participación activa de las familias y autoridades comunales en la vida escolar, lo que marcó un cambio positivo hacia una gestión educativa colaborativa, responsable y orientada a mejorar los aprendizajes.

Indicador 3.1

Al final del proyecto las autoridades comunitarias de las 07 comunidades kichwa participantes del proyecto han identificado demandas y/o necesidades (dos por año) educativas de las y los estudiantes o de sus comunidades y las han presentado (al menos una por comunidad) a las autoridades educativas (UGEL y/o DRE) de la provincia de Maynas.

Una de las actividades centrales del proyecto consistió en la formulación del **plan de acción para atender las demandas educativas** en cada comunidad, y con participación de todos los actores comunales. Se inició con una reflexión sobre los problemas que impiden la implementación de una educación inclusiva, equitativa y de calidad.

Estos problemas se resumen en el siguiente cuadro, explicitando cuales son las comunidades que los han priorizado:

Tabla 11. Problemas identificados en cada una de las comunidades

| Comunidades | LORO YAKU | PUERTO ELVIRA | INGANO LLAKTA | CAMPO SERIO | AUSHIRI | PAULA COCHA | SAMUNA BULA |
|---|------------------|----------------------|----------------------|--------------------|----------------|--------------------|--------------------|
| Problemas priorizados | | | | | | | |
| Alcoholismo de maestros y comuneros. | x | x | x | x | x | x | x |
| Falta de apoyo o poca participación de los padres y madres de familia en las actividades escolares. | | x | x | x | x | | x |
| Bajo rendimiento escolar. | | | x | x | | x | x |
| Inasistencia de maestros. | x | | | | | x | |
| Falta de aulas de clase. | | x | | | x | | |
| Niños y niñas asisten a la escuela sin haber desayunado. | x | | | | | | |

En la priorización de los problemas se identificó de manera unánime, por parte de los miembros de las siete comunidades, que el alcoholismo representaba el principal factor asociado al impacto adverso en el desarrollo de los aprendizajes. En respuesta a esta problemática, Tarea organizó un taller sobre alcoholismo dirigido a los comuneros de las siete comunidades de la red, con el propósito de sensibilizar y promover la reflexión sobre sus implicaciones. El objetivo de esta iniciativa era facilitar la implementación efectiva de los acuerdos establecidos en el plan.

“Ellos no sabían que antes que el alcoholismo, que es uno de los temas que siempre afecta a los padres, era uno de los temas que afectaba a la zona. Con ese diagnóstico ellos se dan cuenta que el alcoholismo no es una forma normal, que le impedían ellos, que es una adicción, un problema que les dificulta vivir bien” (dirigente del PEBIAN).

Cada comunidad abordó la problemática del alcoholismo de manera particular; sin embargo, existió un consenso general en la necesidad de regular el consumo de alcohol para la población en general, permitiéndose su ingesta únicamente en actividades, días y horarios específicos. En el caso del personal docente, se estableció la prohibición del consumo de bebidas alcohólicas durante los días laborales. Asimismo, se exhortó a los padres y madres de familia a abstenerse de ofrecer masato u otras bebidas alcohólicas a los profesores durante el horario de clases. Si bien el cumplimiento cabal de estos acuerdos representó un desafío, la determinación demostrada por las autoridades comunales constituyó un factor crucial para intentar revertir esta situación.

“Acá toman mucho, ay, profesora, sí, yo cuántas veces digo en la reunión, por eso, cuando convoco al trabajo comunal no les doy trago, cómo se molestan los padres, ¡Qué clase de Apafa, que no colabora!, así dicen, entonces, le digo, el trago no da fuerza para uno trabajar, si te emborrachas, no vas a poder trabajar, el fondo (escolar) no es para comprar trago, le digo. Así se molestan, conmigo. Ellos dicen qué clase de Apafa eres, compra dos o tres galones. Yo no les doy para evitar que tomen tanto” (Apafa, Comunidad Campo Serio).

Cinco de las siete comunidades diagnosticaron una insuficiente participación y apoyo por parte de los padres y madres de familia en el proceso educativo. Ante esta situación, las autoridades comunales, las y los docentes y el equipo de Tarea convocaron a numerosas reuniones con la finalidad de involucrar e informar a los padres y madres de familia sobre el desarrollo de las actividades educativas.

“Yo estoy recién pues de un año, estoy siguiendo con dos años como Apu, ya he visto el año

pasado que ahorita como estoy diciendo, voy a recalcar a los padres para elaborar tarjetas léxicas, ya que el año pasado también las hemos hecho. Así vamos a probar este año, este año 2025 que hagan bonito y que si es operativo como digo yo pueden continuar o más material depende de los docentes también que nos indiquen” (Apu, comunidad Puerto Elvira).

El proceso para lograr una participación más activa de las familias ha sido gradual. La incorporación de los padres y madres en las actividades escolares requirió una intervención constante del equipo de Tarea, en coordinación con las y los docentes y las Apafas. Las convocatorias a talleres, reuniones y su participación en los proyectos educativos lograron despertar un mayor interés por los estudios de sus hijos; no obstante, persisten diversas barreras que superar.

Un aspecto significativo que emerge en este análisis es la participación de las mujeres en los procesos de aprendizaje escolar de sus hijos. En una de las comunidades estudiadas, dos madres entrevistadas reportaron haber alcanzado únicamente el nivel de educación primaria, con edades de 23 y 27 años respectivamente. La primera tenía tres hijos, mientras que la segunda tenía hijos cursando la educación secundaria y uno en la primaria. De manera similar, otras madres entrevistadas presentaban un nivel de escolaridad básica incompleto y manifestaban dificultades en la comunicación en castellano, siendo el kichwa su lengua materna.

Desde una perspectiva de género, esta situación evidencia cómo un bajo nivel de escolaridad, juntamente con la existencia de barreras lingüísticas, puede obstaculizar la capacidad de estas madres para brindar un apoyo activo a la trayectoria educativa de sus hijos, comprender las dinámicas inherentes al ámbito escolar y participar de manera efectiva en las actividades académicas planificadas por la institución educativa.

La Educación Intercultural Bilingüe (EIB) reconoce y valora los saberes, prácticas, habilidades y conocimientos ancestrales que poseen tanto hombres como mujeres pertenecientes a los pueblos indígenas, independientemente de su nivel de instrucción formal. En este marco, y tomando como referencia las actividades sociales y productivas de la comunidad, tales como la pesca, la agricultura, la fabricación de canoas, cestería, entre otras, las y los docentes diseñan actividades de aprendizaje que incorporan de manera intrínseca la participación de los padres y madres de familia, así como de los sabios, sabias y conocedores que lideran estas prácticas tradicionales.

Esta estrategia también permitió que los padres, madres y conocedores se involucraran en las actividades educativas de sus hijos.

“Hemos hecho canastas, el abanico... con los padres, y los niños, tanto los niños y los maestros”
(Madre de familia, Comunidad Paula cocha).

“Mira, nosotros tenemos acá un huerto escolar. Hemos sembrado sandía, culantro” (Padre de familia, Comunidad Loro Yacu).

Cuatro comunidades identificaron el bajo rendimiento académico de los y las estudiantes como una de sus principales preocupaciones. Entre las actividades propuestas para abordar esta problemática se encontraba la participación activa e informada en las iniciativas escolares, objetivo que se logró alcanzar con el apoyo del proyecto Tarea. Las acciones de reforzamiento escolar, cuya implementación fue responsabilidad del cuerpo docente, se desarrollaron en las localidades de Loro Yacu, Campo Serio y Aushiri.

Adicionalmente, las autoridades de la comunidad de Campo Serio plantearon la implementación de una supervisión del desempeño docente. Esta responsabilidad fue asignada a la Asociación de Padres de Familia (Apafa), la cual debía llevar a cabo visitas inopinadas a las aulas con el fin de verificar la asistencia y la labor pedagógica de los maestros.

“Sí, pues, a mí me decían, Apafa, vete a ver cuál profesor está ahí, yo pasaba, ni modo, me iba hasta allá, hasta abajo para ver cuál profesor está tardando. También me iba a la formación, a controlar a los profesores, de secundaria más. También entraba a la cocina, ahí miraba”
(Miembro de la Apafa, Comunidad Campo serio).

La problemática de la inasistencia docente, señalada por dos comunidades, experimentó una disminución tras la presencia y la asesoría periódica de las instituciones educativas por parte del equipo de Tarea. Esta supervisión, realizada en intervalos específicos, generó un mayor compromiso por parte de las y los docentes para permanecer en la comunidad, salvo en situaciones de necesidad justificada.

“Este año era bonito que los profesores no tomaban, no se emborrachaban... ya no faltan, como venían los de Tarea” (madre de familia, comunidad Aushiri).

Las instalaciones de las instituciones educativas de Puerto Elvira y Aushiri resultaban insuficientes para albergar a la totalidad de los y las estudiantes. En Puerto Elvira, las autoridades comunales acondicionaron una vivienda para habilitarla como aula, mientras que en Aushiri, el local comunal se utiliza como espacio de enseñanza para los alumnos de quinto y sexto grado. Ambas comunidades han realizado gestiones formales ante las autoridades educativas competentes con el fin de solicitar la construcción de las aulas necesarias. El equipo de Tarea asumió la responsabilidad de presentar estas solicitudes en la ciudad de Iquitos y de realizar el seguimiento administrativo pertinente.

La comunidad de Loro Yaku priorizó la problemática de la asistencia a la escuela de niños y niñas sin haber consumido el desayuno, debido a la participación de sus padres en mingas que implican salidas tempranas del hogar y retornos tardíos. Si bien esta situación se replica en otras comunidades, la adscripción de estas al Programa Nacional de Alimentación Escolar Qali Warma garantiza la provisión de desayunos para sus estudiantes. No obstante, Loro Yaku no formaba parte de este programa. Con el apoyo del equipo de Tarea, se llevaron a cabo las gestiones necesarias para su incorporación al programa, con el objetivo de asegurar la alimentación de los niños y niñas durante el presente año 2025.

A partir de lo descrito líneas arriba encontramos evidencias de cambios en la coordinación y la toma de decisiones conjuntas tras la intervención del proyecto Tarea, que podemos resumir así:

Elaboración conjunta del Plan de Acción de la Red Tarea Alto Napo: La creación de este plan involucró reuniones con las autoridades de cada comunidad y una coordinación activa para la toma de decisiones conjuntas.

Incremento en la participación de las Apafas: Tras la identificación de las necesidades educativas, se observó una mayor participación de las Asociaciones de Padres de Familia. Su rol se extendió más allá del mantenimiento de la escuela, a una participación activa en las acciones pedagógicas y de gestión de la escuela.

Elaboración del Plan de Necesidades Educativas como punto de inflexión: Este plan se presenta como un factor clave que propició el desarrollo armónico de la coordinación entre las autoridades comunales y la institución educativa. El objetivo explícito de esta coordinación era generar un impacto positivo en los aprendizajes de los y las estudiantes, lo que subraya una toma de decisiones conjunta orientada a la mejora educativa.

Convocatoria conjunta para involucrar a los padres: Ante la insuficiente participación de los padres, las autoridades comunales, las y los docentes y el equipo de Tarea convocaron numerosas reuniones conjuntamente. Esto muestra una coordinación entre diferentes actores para abordar un problema educativo específico.

Diseño de actividades de aprendizaje con participación comunitaria: Las y los docentes diseñaron actividades que incorporan la participación de padres, madres, así como de los sabios y sabias locales, tomando como referencia las actividades productivas de la comunidad. Esto evidencia una coordinación entre la escuela y la comunidad para integrar el conocimiento local en el proceso de aprendizaje.

Participación activa e informada en iniciativas escolares para mejorar el rendimiento: La participación activa e informada en las iniciativas escolares, lograda con el apoyo de Tarea para abordar el bajo rendimiento, implica una coordinación entre la escuela, los padres y madres en el proyecto para implementar estrategias de mejora.

Implementación de supervisión docente por la Apafa: La comunidad de Campo Serio decidió que la Apafa llevara a cabo la supervisión del desempeño docente. Esta toma de decisiones involucra a la comunidad organizada de padres en la supervisión de la labor educativa, lo que implica una forma de coordinación y control comunitario sobre la institución educativa.

Monitoreo de la asistencia docente por el equipo de Tarea: La disminución de la inasistencia docente tras el monitoreo periódico de Tarea demuestra una coordinación entre un agente externo y la institución educativa para abordar un problema específico que afectaba el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Gestiones conjuntas para mejorar la infraestructura: Las gestiones formales realizadas por las comunidades de Puerto Elvira y Aushiri ante las autoridades educativas, con el apoyo del equipo de Tarea para presentar las solicitudes y realizar el seguimiento, evidencian una coordinación entre la comunidad y un agente externo para abordar las necesidades de infraestructura educativa.

Gestiones para la incorporación al programa de alimentación escolar: La gestión realizada con el apoyo de Tarea para que la comunidad de Loro Yaku se incorporara al programa Qali Warma muestra una coordinación entre la comunidad y un agente externo para abordar una necesidad básica de los y las estudiantes que afectaba su rendimiento y asistencia.

Otro aspecto a resaltar es que, a partir del diagnóstico participativo de necesidades y problemas realizado en las comunidades, se generó un proceso activo de solicitud de apoyo a diversas instancias y autoridades. Las propias comunidades, empoderadas por la identificación clara de sus prioridades educativas y de bienestar, elevaron formalmente sus demandas a la Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL) y a la Gerencia Regional de Educación de Loreto (GREL) para abordar carencias específicas en el ámbito educativo. De manera simultánea, se gestionaron peticiones ante el Ministerio de Salud (MINSA) para atender problemáticas relacionadas con la salud comunitaria, mientras que a la Municipalidad de Torres Causana demandaron sus necesidades de infraestructura y servicios básicos. El proyecto Tarea desempeñó un rol importante impulsando y facilitando estas gestiones, brindando acompañamiento técnico, orientación en la formulación de las solicitudes y fortaleciendo la capacidad de las comunidades para

interactuar de manera efectiva con las autoridades pertinentes, buscando respuestas a sus demandas identificadas.

Finalmente se aprecia que, antes del proyecto con Tarea, la coordinación era limitada y reactiva (basada en quejas). Después de la intervención, y a partir de los hallazgos resumimos el valioso y esforzado trabajo del equipo con las comunidades consignando las siguientes acciones:

- **El desarrollo de una práctica de coordinación intercomunal y trabajo en red**, donde las comunidades lograron identificar problemáticas comunes (como el alcoholismo) y actuar de forma conjunta, lo que evidencia un enfoque colaborativo que trasciende lo local para consolidarse en una red comunal con respuestas articuladas.
- **La participación activa de actores comunitarios**, donde autoridades comunales, las APAFAS, las y los docentes y las familias participaron activamente en procesos de diagnóstico, toma de decisiones y ejecución de acciones, lo que fortalece la gobernanza comunitaria de la educación.
- **La integración del conocimiento y contexto local en la educación**, donde se incorporó saberes locales y actividades productivas al diseño curricular demostrando un compromiso por una educación contextualizada, culturalmente pertinente e inclusiva.
- **El fortalecimiento del vínculo entre escuela y comunidad**, donde las acciones reflejan un esfuerzo sostenido por fortalecer la relación entre la escuela y los padres y madres de familia, generando espacios de diálogo y corresponsabilidad educativa.
- **La práctica de supervisión y control social desde la comunidad**, donde la participación de las APAFAS en la supervisión docente indica un ejercicio de control social legítimo, que promueve la rendición de cuentas y mejora el compromiso del personal educativo.
- **La mirada integral para la mejora del aprendizaje**, donde las acciones no se limitaron a aspectos pedagógicos, sino que también abordaron factores estructurales como la alimentación, la infraestructura y la asistencia, evidenciando una visión holística del proceso educativo.

Incidencia en las instancias educativas regional y local

Al inicio del proyecto, Tarea formalizó un convenio con la Gerencia Regional de Educación (GREL), estableciendo las directrices para su actuación en las siete instituciones educativas de la Red del Napo. Este acuerdo implicó un trabajo colaborativo que facilitó la alineación de las políticas educativas del sector con la propuesta educativa del proyecto, la optimización de recursos y la prevención de duplicidades en las actividades de capacitación y monitoreo, permitiendo que el equipo de Tarea complementara las acciones del sector.

“Sí es bueno establecer alianzas con instituciones para juntos acceder a zonas que son complicadas de llegar. Indudablemente. Y una de las alianzas más productivas que hemos podido tener ha sido con el equipo de Tarea en los dos años que estuvo en el Napo.”
(Especialista de la GREL)

En virtud de ello, tanto la Gerencia Regional de Educación como la Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL) de Maynas manifestaron su satisfacción con la labor

desarrollada por Tarea.

“Gracias a Tarea hemos tenido la oportunidad de poder participar en acciones en las cuales Tarea nos ha ayudado bastante, incluso poniendo el presupuesto y los gastos para nosotros, movilizarnos y trabajar en diferentes lugares. Desde ese punto de vista, para mí, lo que hizo Tarea en el Napo es muy importante y muy grande” (Especialista de la GREL).

Este respaldo por parte de las autoridades oficiales confirió una mayor aceptación al proyecto dentro de la comunidad educativa, contribuyendo al logro de los objetivos planteados por el equipo.

La participación de las autoridades educativas del sector en las diversas actividades del proyecto (talleres, encuentros, pasantía, monitoreo) proporcionó una retroalimentación y una oportunidad de mejora continua, tanto para los especialistas de la GREL y la UGEL como para el equipo de Tarea.

Otra de las alianzas estratégicas establecidas por Tarea en el marco de su intervención en la región del Napo fue con el Proyecto Educativo Bilingüe del Alto Napo (PEBIAN), una organización de docentes indígenas con presencia activa en la zona desde la década de 1970.

“Definitivamente sí, Tarea nos ha apoyado bastante, tanto logísticamente como por los materiales y también en la capacitación a docentes que formaban dentro de la red Tarea. Todos están muy agradecidos con el equipo de Tarea y la mayoría, prácticamente casi todos, nos han pedido que Tarea continúe apoyando al programa y trabajando en el Napo” (Dirigente del PEBIAN).

El PEBIAN articula acciones con la Gerencia Regional de Educación y la Unidad de Gestión Educativa Local de Maynas, orientadas a la capacitación, el monitoreo y la contratación de docentes en el Alto Napo. Su objetivo principal es implementar una Educación Intercultural Bilingüe (EIB) pertinente, que responda a la lengua y cultura kichwa, y que garantice estándares de calidad.

Desde el inicio de la intervención de Tarea en el Napo, el PEBIAN solicitó su apoyo para capacitar a la totalidad de docentes bajo su jurisdicción. En respuesta, durante los dos años de ejecución del proyecto, el equipo de Tarea diseñó y llevó a cabo talleres de capacitación dirigidos a 150 docentes de los niveles de educación inicial, primaria y secundaria. Este compromiso asumido por Tarea fortaleció los lazos de confianza entre ambas organizaciones, consolidándolas como aliadas en la promoción de una educación de calidad en la región del Napo.

Indicador 3.2.

Al final del proyecto, 250 personas (al menos el 50% mujeres) miembros de las familias participan en actividades en la institución educativa que aportan a la mejora de los aprendizajes en la escuela desde una práctica intergeneracional de transmisión de saberes locales.

Antes del proyecto a cargo de Tarea, la comunicación entre las autoridades comunales y la institución educativa era muy poco fluida y se caracterizaba por las reiteradas quejas de los padres y madres de familia, por la ausencia de las y los docentes y la pérdida de clases de sus hijos. Esta situación, en la que los maestros se ausentaban de la comunidad durante

varios días, generaba una interrupción en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los y las estudiantes.

“Hay algunos profesores que son de Angoteros, regresan de Angoteros después de varios días y cuando se les ha reclamado, simplemente nada, en vez de mejorar su actitud, vienen en contra de nosotros” (Padre de familia, comunidad Samuna Bula)

Adicionalmente, las autoridades comunales manifestaban su disconformidad con la conducta de algunos docentes, quienes incurrían en comportamientos inapropiados dentro de la comunidad, evidenciados en impuntualidad e incluso en la asistencia a clases bajo los efectos del alcohol.

“A veces los profesores tomaban primero, tardaban, llegaban a las 8 hasta las 11 han sabido llegar” (Madre de familia, comunidad Ingano LLacta).

En relación con el progreso académico de los niños y niñas, tanto las autoridades comunales como los padres y madres de familia coincidían en que los y las estudiantes no estaban alcanzando los niveles de aprendizaje esperados para su edad. Esta percepción se sustentaba en comparaciones desfavorables con la calidad educativa percibida en la cuenca del Napo durante la década de 1980, cuando se desarrollaba el Proyecto de Educación Bilingüe del Alto Napo - PEBIAN.

“Los niños no leen. Antes había nuestro propio libro, había dos libros, Ushikanchi y UKapaKau, ahí era todo para primer grado, segundo grado. Y ese tiempo, yo también he sido docente, he trabajado en educación, y ellos sabían que, en primer grado, en ese tiempo no había inicial, en primer grado sabían leer ya en diciembre. Ahorita en este momento en primer grado no saben ni hacer las frases, no saben ni leer las sílabas, estamos ahí, estamos bajos entonces por qué, Por falta de ese libro. Como estamos hablando, ¿no? Nosotros hablamos quichua, pues en quichua ellos sabían, ¿no? Formar palabritas, tarjetas léxicas, siempre, tarjetas léxicas” (Autoridad comunal, comunidad Puerto Elvira).

Estos reclamos, plenamente justificados, condujeron a limitadas interacciones y coordinaciones entre las autoridades comunales y las y los docentes, orientadas principalmente a la limpieza de las instalaciones educativas y las reuniones de carácter obligatorio con la Asociación de Padres de Familia (Apafa). No había coordinación ni participación de las familias, autoridades y conocedores de la comunicación en la gestión de la escuela y menos en los procesos de enseñanza aprendizaje.

La labor de mediación implementada por Tarea en el marco del proyecto facilitó la apertura de espacios de diálogo constructivo entre la escuela y la comunidad. Una de las acciones iniciales consistió en la elaboración del Plan de Acción de la Red Tarea Alto Napo, proceso que implicó el desarrollo de reuniones con las autoridades de cada una de las comunidades integrantes de la red. En estas reuniones, se analizaron la problemática de la escuela, las necesidades educativas específicas de cada escuela y comunidad, la importancia de la participación de todos los actores comunales en la escuela (autoridades, padres y madres de familia, conocedores y conocedoras), lo que permitió la formulación de un “Plan de acción para atender las demandas educativas” de la red de IIEE del Alto Napo.

Las actividades propuestas en este plan contemplaban niveles de coordinación significativos entre las autoridades comunales y la institución educativa, tal como lo señaló el consultor a cargo de la conducción y seguimiento de este trabajo.

“Se insistió en la idea de realizar un trabajo conjunto y coordinado entre las distintas autoridades, que den mayor fuerza y optimicen los recursos disponibles. Así, la comunidad debe plantear a la escuela sus necesidades y expectativas y, la escuela comprometer a la comunidad en su gestión institucional y académica, incorporando las demandas comunales y su problemática al trabajo pedagógico. De esta manera, la escuela y la comunidad organizadas pueden realizar acciones para contribuir a la solución de sus problemas educativos, garantizando de esta manera que los niños y las niñas puedan recibir una buena educación que desarrolle todas sus potencialidades y logren las competencias que contribuyan a que puedan vivir con bienestar”. (Informe Plan de acción de comunidades)

A partir de la identificación de las necesidades educativas en cada comunidad de la red, se observó un incremento en la participación de las familias a través de las Asociaciones de padres y madres de familia Apafa. Su rol trascendió la colaboración en el mantenimiento de la infraestructura y la limpieza de la escuela, extendiéndose a una participación activa en las actividades pedagógicas y de gestión de la institución escolar.

“Participamos en actividades educativas, por ejemplo, para que hagan, les apoyen con algunos proyectos, como siembra, como elaboración de artesanías, remos, paneros. Hemos sembrado plantas y árboles frutales, mango, naranja...
(Apafa, comunidad Samuna Bula)

“Yo siempre participaba los días viernes y lunes en la formación, porque por demás ya eran, ya no querían hacer caso, pues, ya mayormente de secundaria. Ahí me voy a la formación a decirles que sean un poco puntuales, a no venir tarde, a esperar al maestro, a atender. Ellos tienen que estar primero en el colegio. Así me iba yo, el director me decía, tienes que venir Apafa”.
(Miembro de Apafa, comunidad Campo Serio).

La elaboración del Plan de Necesidades Educativas constituyó un punto de inflexión que propició el desarrollo armónico de la coordinación entre las autoridades comunales, las familias y la institución educativa, con el objetivo de generar un impacto positivo en los aprendizajes de los y las estudiantes.

La participación de los sabios y sabias en las comunidades

Un aspecto en el que todos los entrevistados están de acuerdo es en la trascendencia de fortalecer continuamente las prácticas culturales y la lengua kichwa en el ámbito escolar.

“Se enseñan las dos lenguas y así está bien, Queremos que se enseñe castellano, a veces viene el regatón, a veces el niño no responde, no sabe qué, por eso deben enseñar los dos, castellano y Kichwa. Hay que enseñar los dos para que puedan comunicarse bien” (Padre de familia, comunidad Samuna Bula).

Frente a la interrogante de si estaban de acuerdo en que la lengua kichwa se enseñe y hable en la escuela, todos manifestaron que era necesario seguir hablando la lengua indígena en toda la comunidad incluida la escuela, pero además también requerían que los y las estudiantes aprendieran castellano.

“Nuestra costumbre como convivimos en la comunidad y, por ejemplo, con que celebrábamos antes, con bombo, entonces hemos hecho el proyecto de construcción de bombos, el redoblante, hemos hecho, y también maracas, hemos hecho también, hasta todos hemos colaborado. También había más otros proyectos que nos han pedido para tejer, tejer con el canasto, construcción de remos, canoitas, como digo, todo eso nos han pedido los maestros”
(Sabio, comunidad Puerto Elvira).

Desde esta óptica, las familias, así como los sabios y sabias de la comunidad, han participado activamente en la escuela, compartiendo sus saberes ancestrales en el desarrollo de proyectos de aprendizaje. Entre estos se destacan la preparación de fariña y humitas, la elaboración de remos, abanicos, canastos e instrumentos musicales diversos, la preparación de remedios naturales y la práctica de la pesca, entre otros.

Estos espacios de identificación, valoración y aplicación práctica de los conocimientos kichwas, bajo una lógica de transmisión intergeneracional, fortalecieron los vínculos entre la escuela y la comunidad. Asimismo, permitieron el reconocimiento de las enseñanzas de los sabios y sabias, así como su contribución a la vigencia y continuidad de la cultura y la lengua de este pueblo.

En resumen, se logró la participación de 59 personas en total, 16 mujeres y 43 varones entre distintos actores sociales de las comunidades: padres y madres de familia, autoridades comunales, sabios y sabias. Estos han compartido 14 prácticas comunitarias a los niños y niñas, en una suerte de transmisión intergeneracional.

Finalmente, indicar que se logró convocar la participación de 476 personas de las 7 comunidades en acciones relacionadas a temas educativos a través de las jornadas desarrolladas con las familias, logrando superar, en términos cuantitativos, las expectativas plasmadas a inicios del proyecto, como se evidencia en la tabla 11

Tabla 12. Cantidad de personas que participaron en las jornadas

| Actividad | Hombres | Mujeres | Total |
|--------------|------------|------------|------------|
| Jornada 1 | 52 | 33 | 85 |
| Jornada 2 | 101 | 85 | 186 |
| Jornada 3 | 49 | 58 | 107 |
| Jornada 4 | 52 | 46 | 98 |
| Total | 254 | 222 | 476 |

Fuente: Informe final del proyecto

IX. Percepción de las y los docentes, padres y madres de familia y autoridades comunales sobre el proyecto y el acompañamiento a la escuela

De la información obtenida en las entrevistas, la mayoría de las y los docentes reconoce de manera explícita el importante soporte pedagógico que ha constituido el proyecto y que les ha dado Tarea en estos dos años. Señalan que han mejorado sus conocimientos, pero al mismo tiempo sienten que les falta y deben seguir mejorando su desempeño, para poder llevar a la práctica todo lo aprendido, pues les cuesta deshacerse de formas de trabajo obsoletas que se han internalizado desde sus experiencias como estudiantes de primaria.

“Bueno, es importante que esta institución, Tarea, que nos ha brindado el trabajo con los niños, la lectura, escritura, qué materiales se deben dar uso para el aprendizaje, tanto en ambas lenguas, kichwa y castellano” (Directora de IE).

“Lo más principal es que nos enseñó con las Gías, ahí intercambiamos ideas de diferentes instituciones y se aprendió mucho. Con mis compañeros nos enseñábamos e intercambiamos ideas y llegamos a una conclusión. Entonces mejoramos ahí nuestra práctica profesional” (Docente de aula).

“Lo que más me ha gustado es que nos han capacitado cómo es el manejo de las sesiones de

aprendizaje. En el caso del castellano, como segunda lengua, como es el manejo de las unidades, con los audios, cómo se trabaja todas las secuencias y cómo planificar de acuerdo con la unidad”.

Tanto las autoridades comunales como los padres, madres de familia y sabios y sabias reconocen, desde diferentes ángulos, el trabajo que se realizó en este proyecto.

“Para mí, yo lo que sé de Tarea es que por ellos tenemos paneles, tenemos luz adentro, tenemos baterías, conversores, todo normal funciona. Ahorita el baño está bien, solo hay que cuidarlo”. (Apu, comunidad Ingano Llacta)

El involucramiento de las autoridades desde la fase diagnóstica en la implementación de servicios y recursos destinados a optimizar las condiciones de aprendizaje de niños y niñas, así como en la toma de decisiones concernientes a su uso, mantenimiento y vigilancia, constituye, a juicio de los miembros de la comunidad, una contribución significativa de la organización Tarea.

“Los niños no habían sabido leer, ni hacer divisiones, creo, por motivos de pandemia que estamos teniendo. Los profesores no enseñaban. Ahora, en 2023, 2024, ya saben leer, ya saben escribir, tienen memoria. El año pasado, el profesor Gastón, él, venía a enseñar, tenía un servicio de asesoramiento con el profesor Claudio, con el profesor Rusbel, ellos de Tarea venían a trabajar con los profesores” (Apafa, comunidad Samuna Bula).

La presencia de los educadores para dar el asesoramiento a las y los docentes no pasó desapercibida por parte de los padres y madres de familia, identificando esta acción como un aspecto clave en el trabajo de Tarea.

Más queremos que Tarea, que ayuda con su mentalidad, con su trabajo, lo que viene, como hacer, ver el colegio, qué necesidad tiene el colegio, las comunidades. Antes no había todo lo que hicieron. (Madre de familia, comunidad Aushiri)

Los talleres dirigidos a las familias, los encuentros con las y los docentes en el contexto de las GIA, las actividades desarrolladas en el marco de los proyectos educativos, los equipos y servicios implementados y, fundamentalmente, la presencia constante de los integrantes del proyecto, han generado una gran satisfacción en los distintos actores comunales como autoridades, sabios y sabias, padres y madres de familia; pero también entre los directores y docentes de las escuelas. Se resalta mucho la vocación de servicio del equipo, el respeto por la cultura y la lengua kichwa, así como un compromiso con la educación de los niños y niñas que los miembros de la comunidad han logrado identificar y valorar.

X. Análisis valorativo de los resultados del proyecto

10.1 Relación entre aprendizajes de los niños y niñas y desempeño docente.

“Antes de integrarme a la red, yo me sentía abandonado; ahora, con la capacitación, me siento más contento y seguro para enseñar a los estudiantes” (Docente de aula).

Los niños y niñas de las instituciones educativas de Aushiri, Campo Serio y Samuna Bula han mostrado avances significativos en lectura y escritura en lengua kichwa. Estos logros están directamente relacionados con el desempeño docente, que constituye un factor clave en la calidad de los aprendizajes de los y las estudiantes. Según Díaz Barriga (2006), el desempeño docente es determinante en los logros de aprendizaje, ya que implica no solo

el dominio del contenido disciplinar, sino también la capacidad de implementar estrategias didácticas que favorezcan la construcción activa del conocimiento por parte del alumnado. Las clases observadas evidencian un diseño y desarrollo pedagógico adecuado que refleja el impacto positivo de las acciones de capacitación.

“Anteriormente, tenía otra estrategia de trabajo que a veces no funcionaba, pero gracias al profesor Claudio, que tenía una estrategia más desarrollada, los niños aprendieron mejor”.
(Docente de aula)

Un aspecto destacable entre las y los docentes de la red es que la mayoría cuenta con formación pedagógica. De un total de 32 docentes, 16 son titulados y 14 son egresados de la especialidad de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) que están en proceso de titulación. Solo dos docentes carecen de formación completa, aunque están cursando estudios de profesionalización. Esta formación ha permitido a algunos profesores, como el de Samuna Bula, reflexionar sobre sus prácticas pedagógicas y adoptar estrategias más efectivas que generen mejores resultados.

No obstante, también se han identificado casos de resistencia al cambio. En Puerto Elvira, el docente, aunque titulado en la especialidad de EIB y con un buen discurso teórico, presenta una práctica pedagógica que contradice su formación. Los resultados de evaluación en esta comunidad muestran que los niños y niñas apenas lograron leer frases y oraciones en kichwa, pero no lograron escribir correctamente y en castellano como segunda lengua, presentaron fallas importantes. Estos resultados reflejan pocos avances en los aprendizajes.

Según Santos Guerra (2000), algunos docentes desarrollan una postura de resistencia hacia la capacitación, creyendo que las prácticas aprendidas previamente son suficientes. Esta actitud puede estar relacionada con la falta de motivación o la percepción de que los cambios no son necesarios. En el contexto social de la cuenca del Napo, esta situación se agrava debido a factores externos, como la indiferencia de las familias hacia la educación de sus hijos, a menudo influenciada por el consumo excesivo de alcohol.

En Paula Cocha, se ha observado progreso en el nivel de los y las estudiantes en comparación con los resultados de la línea de base inicial. Durante las sesiones observadas, el docente valoró las capacitaciones organizadas por el equipo de Tarea, pero admitió que aún necesita mejorar su práctica pedagógica, ya que recién está cursando estudios de profesionalización. A pesar de sus limitaciones, fue uno de los pocos docentes que logró organizar y desarrollar una clase diferenciada para estudiantes de primero y segundo grado.

Por otro lado, la profesora de Ingano Llacta reconoció que este año fue particularmente complicado, ya que asumió la dirección de la institución educativa por primera vez, además de atender a dos grados simultáneamente (primero y segundo). Esto afectó su capacidad para lograr mejores avances con sus estudiantes. De manera similar, el docente de Loro Yacu, al estar a cargo de una escuela unidocente, señaló que debe asumir todas las responsabilidades administrativas, lo que incluye salir de la comunidad para realizar gestiones, afectando así el tiempo que dedica a la atención de los y las estudiantes. Ambos docentes destacaron el apoyo del equipo de Tarea, que les brindó asesoramiento en la organización y gestión escolar.

El desarrollo de una atmósfera positiva para el aprendizaje desempeña un papel fundamental en la interacción entre docentes y estudiantes. En este sentido, los espacios de capacitación sobre género han permitido a las y los docentes promover oportunidades de participación equitativas entre niños y niñas. Esto se refleja en los resultados de aprendizaje en Comunicación en lengua kichwa y Comunicación en lengua castellana, donde no se observaron diferencias significativas entre niños y niñas. En algunas habilidades evaluadas, como en Samuna Bula, las niñas obtuvieron un puntaje superior al de los niños.

10.2 Comparación de los hallazgos en aprendizajes con relación a la línea de base.

Respecto a Lengua materna kichwa - L1

De manera general podemos encontrar que, respecto a comprensión de lectura en lengua kichwa, en el ejercicio 1: en la línea de base se encontraba al 58% de estudiantes en este nivel vs el 29% de la evaluación de salida, esto, aunque parezca contraproducente es un logro, porque señala que las niñas y niños avanzaron hacia los otros bloques respondiendo preguntas más complejas. En el ejercicio 2: en la línea de base solo el 2,7% de estudiantes lograron ubicarse en este nivel vs el 26,7% de la evaluación de salida, denotando un incremento significativo. En el ejercicio 3: en la línea de base ningún estudiante logro ubicarse en este nivel vs el 31,58% en la evaluación final, lo mismo en el ejercicio 4: en la línea de base ningún estudiante logra ubicarse en este nivel vs el 13.15% que si lo hace en la evaluación de salida.

Las niñas y niños del Alto Napo lograron, después de los dos años del proyecto, resolver ejercicios de mayor complejidad en la comprensión lectora. Aunque solo el 13,15 llega al nivel satisfactorio para el grado.

El siguiente gráfico: comparación entre la línea de base y la evaluación de salida, muestra visualmente la evolución del desempeño de los y las estudiantes en los diferentes ejercicios.

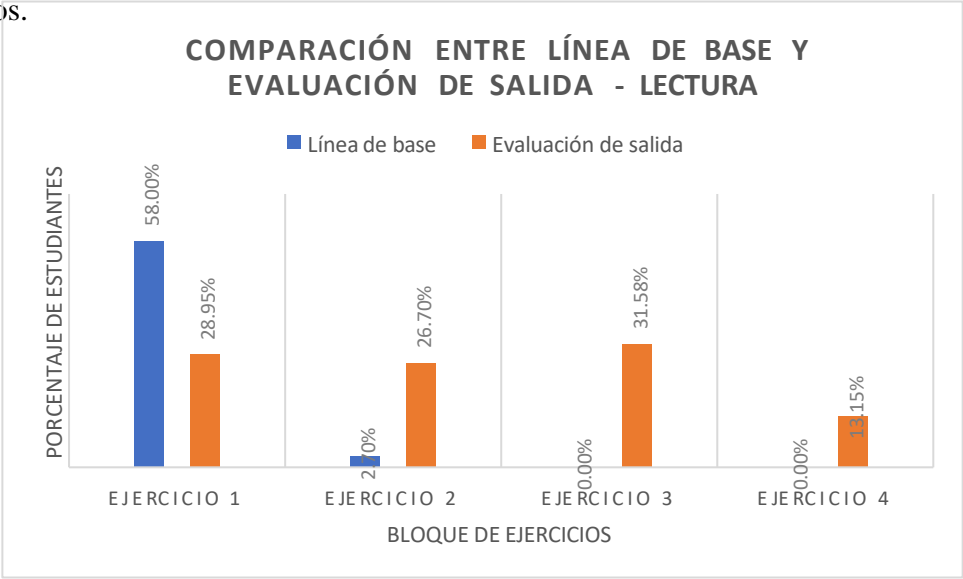


Gráfico 3. Comparación entre la línea de base y la evaluación de salida en lectura en lengua kichwa
Fuente: Datos recopilados durante el trabajo de evaluación. 2024-2025

Con relación al desarrollo de la producción escrita, la línea de base arrojó que los y las estudiantes tenían un nivel extremadamente bajo de desempeño en la producción escrita (55.40%). Solo dos estudiantes (Aushiri y Puerto Elvira), que equivale al 2.7% de las siete instituciones educativas evaluadas llegaron al ejercicio 3.

Estos datos reflejan que la mayoría de los y las estudiantes carecían de habilidades básicas de escritura en lengua kichwa al inicio del proyecto. En la evaluación final, los resultados muestran una mejora significativa en la producción escrita con más del 50% de los y las estudiantes avanzando a niveles superiores en los ejercicios 2 y 3 como podemos ver en el siguiente cuadro.

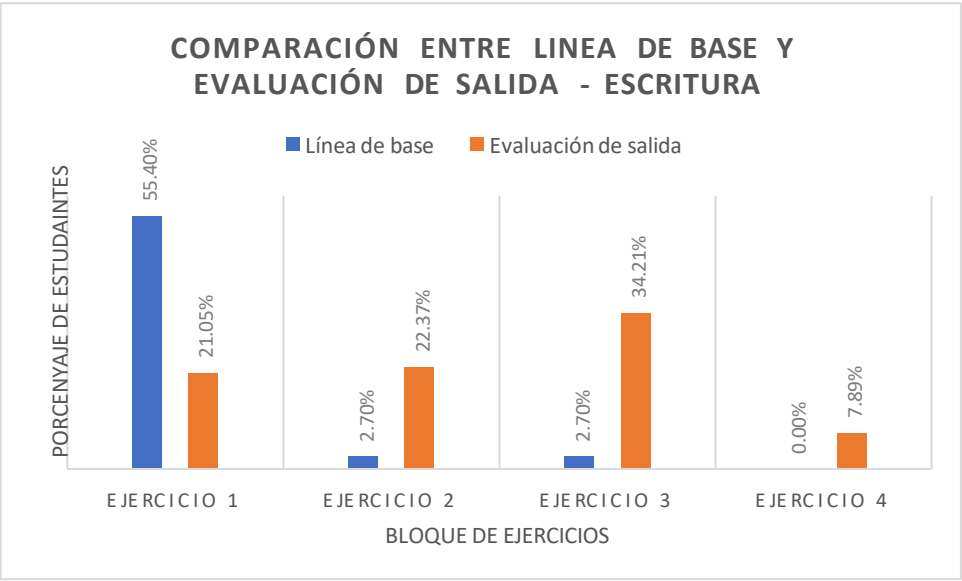


Gráfico 4. Comparación entre la línea de base y la evaluación de salida en escritura en lengua kichwa
Fuente: Datos recopilados durante el trabajo de evaluación. 2024-2025

Cabe enfatizar que se identificaron comunidades como Campo Serio y Samuna Bula, que lograron desempeños destacados, incluso en los ejercicios más complejos. Sin embargo, persisten brechas significativas en comunidades como Paula Cocha y Puerto Elvira, donde el progreso fue mínimo o inexistente.

Aunque los resultados reflejan avances en la producción escrita en lengua kichwa, estos logros son desiguales entre las comunidades, lo que sugiere la necesidad de seguir impulsando capacitaciones y el desarrollo de estrategias focalizadas para atender las áreas con menor desempeño.

Respecto al castellano como segunda lengua

En esta área, se vieron dos micro habilidades: expresión oral (hablar) y comprensión oral (escuchar), como lo explicamos líneas arriba

Con relación a la **expresión oral**, vemos que en la línea de base el 54.8% de los y las estudiantes se encontraban en el nivel C, con fallas importantes y el 45.2% con fallas frecuentes. Ningún estudiante alcanzó el nivel A. En los resultados de la Evaluación de salida se observó un avance significativo, con 19 estudiantes (25%) alcanzando el nivel A, aunque el nivel B (70%) sigue siendo predominante. Samuna Bula destaca como la

comunidad con mejor desempeño, mientras que Aushiri y Loro Yacu evidencian mayores dificultades.

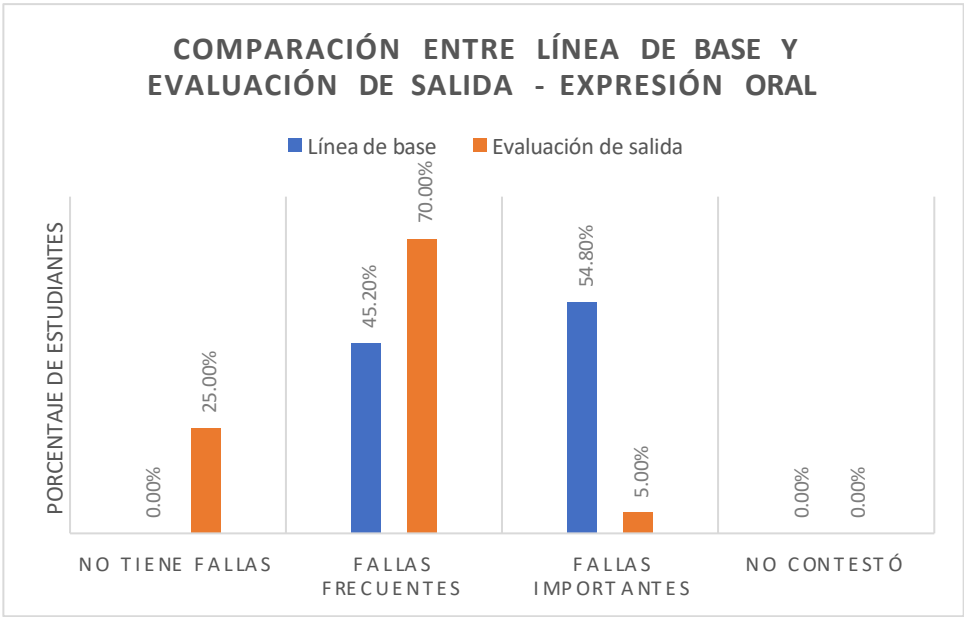


Gráfico 5. Comparación entre la línea de base y la evaluación de salida en expresión oral en castellano como segunda lengua

Fuente: Datos recopilados durante el trabajo de evaluación. 2024-2025

En resumen, el gráfico evidencia una mejora notable en la **expresión oral de castellano** como segunda lengua entre la línea de base y la evaluación de salida. Se observa una reducción drástica de estudiantes con fallas importantes y un surgimiento de un grupo significativo de estudiantes que ya no presentan fallas. Si bien la categoría de "FALLAS FRECUENTES" muestra un aumento en el porcentaje de estudiantes, esto podría interpretarse como un paso intermedio en el proceso de aprendizaje, donde las fallas más graves se han superado, pero aún persisten errores menos significativos. Este progreso refleja la efectividad de las estrategias implementadas por el proyecto Tarea, incluyendo el trabajo colaborativo entre docentes, comunidades y familias.

En **comprensión oral** la línea de base arrojó que los y las estudiantes respondieron mejor al desarrollo de la expresión oral, con ocho estudiantes en el nivel A (13%), 28 niños y niñas en el nivel B (45.2%), aunque un número considerable se encontró en el nivel C (54.8%). En la evaluación de salida hubo una mejora, con 21 estudiantes alcanzando el nivel A (27.65%). Ingano Llacta destacó con todos los y las estudiantes en este nivel, mientras que Puerto Elvira reflejó las mayores dificultades.

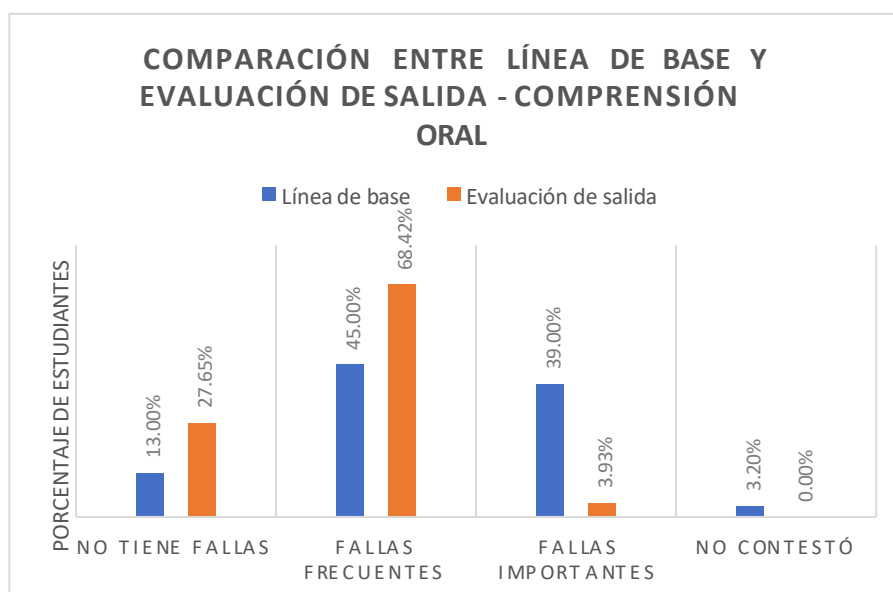


Gráfico 6. Comparación entre la línea de base y la evaluación de salida en comprensión oral en castellano como segunda lengua

Fuente: Datos recopilados durante el trabajo de evaluación. 2024-2025

En resumen, el gráfico de comprensión oral muestra una tendencia positiva en el desarrollo de esta habilidad en castellano como segunda lengua. El aumento considerable de estudiantes sin fallas y la drástica reducción de aquellos con fallas importantes son indicadores de un progreso efectivo.

Estos datos sugieren que la intervención o el proceso de aprendizaje tuvo un impacto positivo en la habilidad de comprensión oral, especialmente en la reducción de las dificultades más significativas y en el aumento del número de estudiantes que comprenden sin fallas.

10.3 Respuestas en relación con los criterios de evaluación

| CRITERIO | VALORACIÓN |
|--------------------|--|
| Pertinencia | <p>Los objetivos del Proyecto y las actividades desarrolladas han respondido a los problemas que se justamente se buscaban resolver y al contexto en el que se ha desarrollado el proyecto. Responde a las necesidades educativas de la población beneficiaria en la medida que se han mejorado los logros de aprendizaje de los y las estudiantes y que las y los docentes han fortalecido sus capacidades de enseñanza, especialmente en las áreas de Comunicación en lengua materna kichwa y en castellano como segunda lengua.</p> <p>Los objetivos del proyecto, además, están alineados a las políticas públicas nacionales y locales, como el Proyecto Educativo Nacional al 2036 (PEN), el Proyecto Educativo Regional de Loreto (PER-L), la Política Sectorial de Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe, la Propuesta pedagógica de EIB.</p> |

| | |
|-------------------|---|
| Eficiencia | Pese a la complejidad territorial de la zona, y al alto costo para el acceso a las 7 comunidades focalizadas en el Alto Napo, ha existido un adecuado uso de los recursos y los costos han sido aprovechados con mucha responsabilidad y eficiencia. Por tanto, los recursos asignados para las actividades han sido suficientes para alcanzar los resultados y se han ejecutado todos los recursos asignados a los diferentes rubros del proyecto. |
| Eficacia | Como se ha podido ver en los hallazgos y sobre todo considerando los resultados en relación con la línea de base, se ha logrado desarrollar las actividades y conseguir lo que se propuso el proyecto con los recursos asignados y en el tiempo establecido. Si bien se han hecho algunos ajustes en el cronograma y se ha movido la ejecución de ciertas actividades, esto no ha impedido que se logren los resultados y los objetivos planteados por el proyecto. |
| Impacto | <p>El proyecto ha tenido un gran impacto en las comunidades y las instituciones educativas focalizadas. Esto ha sido expresado por las mismas autoridades comunales y padres y madres de familia; por los directores y docentes de las escuelas, y por los especialistas de la UGEL que ha estado más cerca al desarrollo del proyecto.</p> <p>El grado de impacto se mide además por el compromiso progresivo que se generó en las familias y autoridades comunales al hacerse cargo, con suma responsabilidad, de los bienes e insumos donados por el proyecto para la mejora de las condiciones de educabilidad de los y las estudiantes. Igualmente, expresado por los docentes que reconocen que ha mejorado su desempeño en el aula gracias al acompañamiento permanente del equipo local del proyecto.</p> |

| | |
|-----------------------|--|
| Sostenibilidad | <p>En cuanto a la sostenibilidad, es un tema complejo, pues pese a que se han hecho esfuerzos por garantizar que las y los docentes continúen con el estilo de trabajo que se ha generado en el marco del proyecto, y la UGEL Mayas haga los esfuerzos por acompañar al menos algunas veces al año a las y los docentes, esto resulta todavía incierto.</p> <p>Se han generado cambios importantes en las escuelas, pero el poco tiempo del proyecto (dos años), es insuficiente para garantizar la continuidad de lo avanzado y logrado. Tanto las familias como las y los docentes han expresado reiteradamente su deseo de que continúe un poco más de tiempo el proyecto, para consolidar las cosas que se han ido logrando.</p> |
| Coherencia | <p>Existe una coherencia y compatibilidad entre los objetivos del proyecto y otros desarrollados por Tarea en otros ámbitos, lo que ha generado que las estrategias y actividades programadas y desarrolladas hayan sido acertadas y tenido un impacto pese al poco tiempo del proyecto.</p> <p>Igualmente, hay coherencia en las estrategias y actividades desarrolladas con relación a los objetivos, resultados e indicadores que se habían planteado, así como entre los diferentes componentes del proyecto, como son la formación docente, el trabajo de acompañamiento en el aula a las y los docentes, el equipamiento de las escuelas con bibliotecas y otros bienes orientados a mejorar las condiciones de aprendizaje, y los esfuerzos por el trabajo articulado entre escuela, familia y comunidad.</p> |

| | |
|----------------------|---|
| Participación | <p>Tanto el proyecto, como la evaluación, han contado con la participación de diferentes actores socioeducativos: directores y especialistas de las instancias regional y local, directores y docentes de las escuelas focalizadas, autoridades y padres y madres de familia de las comunidades donde se ubican las escuelas, líderes de las organizaciones PEBIAN y ORKIWAN.</p> <p>Esta participación ha permitido recoger las visiones, reflexiones y opiniones de todos ellos, lo que garantiza una mirada integral del proyecto y de su evaluación.</p> <p>Los actores involucrados han participado en todas las etapas del proyecto, y en la evaluación de este, a través de asambleas comunales, reuniones de coordinación y de trabajo, entrevistas individuales y grupos focales.</p> <p>Las mujeres han tenido el mismo nivel de participación que los varones en el proceso de evaluación.</p> |
| Género | <p>El proyecto ha tenido una especial mirada y cuidado a la participación de las docentes mujeres, y de desarrollo del enfoque de igualdad de género con las y los docentes en general. Ha invertido en el fortalecimiento de las mujeres y ha apostado por ellas en la asignación de responsabilidades en sus escuelas.</p> <p>Esto ha impactado positivamente, pues se ha demostrado que son mucho más responsables y asumen un liderazgo participativo con una gran coordinación con las familias y la comunidad en general.</p> |

Finalmente, al revisar la documentación del proyecto, se constata que no existen discrepancias significativas entre lo planificado y lo alcanzado en la implementación del proyecto de Tarea en la Red del Alto Napo. Los supuestos formulados en la Matriz del Marco Lógico se mantuvieron vigentes, a pesar de la presencia de presiones externas, como las provenientes de grupos fundamentalistas que cuestionan el enfoque de igualdad de género (por ejemplo, el colectivo “Con mis hijos no te metas”) y de ciertas intervenciones de autoridades nacionales orientadas a reducir el alcance del servicio de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB). No obstante, las regiones amazónicas, junto con sus distritos y comunidades, demostraron un compromiso sostenido con la EIB. En este sentido, el proyecto no se enfrentó a un contexto adverso, sino más bien encontró un entorno favorable, conformado por actores sociales - autoridades educativas regionales, líderes comunales, familias y docentes - dispuestos y expectantes de participar en las acciones propuestas, tanto en lo referente al fortalecimiento de la EIB como en la incorporación del enfoque de género.

XI. Conclusiones

Las principales conclusiones sobre la implementación del proyecto son:

Logros de aprendizaje

1. Los resultados de la evaluación de comprensión lectora en kichwa como lengua materna revelan un progreso en los y las estudiantes de segundo grado evaluados (55% niñas). El 71% superó los ejercicios del bloque 1, evidenciando un avance respecto a la línea de base, donde solo el 2.7 % superó este nivel. Es destacable que un mayor número de estudiantes haya logrado resolver ejercicios de mayor complejidad, lo que indica un desarrollo en sus habilidades de comprensión lectora en kichwa.

2. En cuanto a la producción escrita en kichwa, se observa un incremento del 64% en la capacidad de los y las estudiantes para responder a tareas de mayor complejidad. Este hallazgo contrasta con los resultados de la línea de base, donde se detectó un bajo desempeño general. La mejora en esta habilidad sugiere una evolución positiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura en lengua materna.
3. En relación al castellano como segunda lengua, se evidencia un desempeño similar en las habilidades de comprensión y expresión oral. En la línea de base, el 55% de los y las estudiantes presentó fallas importantes en la expresión oral y ningún niño/a logró desempeñarse sin fallas, mientras que, en la evaluación de salida, solo el 5% presentó fallas importantes y el 25% logró desempeñarse sin fallas.
4. No se identifican diferencias significativas entre el desempeño de niñas y niños en las competencias de lectura y escritura en kichwa y en expresión y comprensión oral en castellano como segunda lengua.
5. Tanto en la línea de base como en esta evaluación de salida, ninguno de las y los estudiantes lograron desarrollar los ejercicios de interacción. Estos resultados indican que, aunque existen avances, aún persisten desafíos en el dominio del castellano.
6. Los resultados obtenidos en ambas lenguas, kichwa y castellano, muestran avances en los aprendizajes de los y las estudiantes. Sin embargo, es importante destacar que estos progresos son desiguales entre las diferentes instituciones educativas. Este hecho sugiere la necesidad de continuar fortaleciendo las capacitaciones docentes, los grupos de interaprendizajes y de implementar estrategias pedagógicas diferenciadas para atender las necesidades particulares de cada contexto.
7. Los resultados indican que no existen diferencias significativas entre niños y niñas en los niveles de aprendizaje, lo cual refleja el impacto positivo de las estrategias docentes orientadas a fomentar una participación equitativa. En comunidades como Samuna Bula, incluso se observó que las niñas superaron a los niños en algunas habilidades evaluadas.
8. La dotación de bibliotecas de aula y la capacitación a las y los docentes para su uso, tanto en la escuela como en los hogares de los y las estudiantes, ha tenido un impacto relativo, puesto que es una práctica que requiere de mucho más tiempo para ser consolidada en las y los docentes como promotores de lectura, y en los y las estudiantes y sus familias como usuarios que deben desarrollar un hábito absolutamente nuevo en sus prácticas cotidianas en la casa y la comunidad.

Desempeño docente

9. El 78% de las y los docentes kichwa del PEBIAN (39% mujeres) que han sido capacitados en el marco del proyecto, han logrado desarrollar sus conocimientos y capacidades para la enseñanza y desarrollo de habilidades de la lectura y la escritura en sus estudiantes, tanto en la lengua materna kichwa

como en castellano como segunda lengua con enfoque de género y pertinencia cultural en contexto de postpandemia.

10. El 77% de 31 docentes de la Red del Alto Napo (22.5% mujeres) de las 7 instituciones educativas focalizadas por el proyecto han mejorado su desempeño pedagógico, tanto en el manejo de estrategias para el desarrollo de habilidades de lectura y escritura, como en la planificación curricular, la elaboración y uso de materiales, la organización y ambientación del aula a través de sectores y el uso de la biblioteca como estrategia para el desarrollo del hábito de la lectura.
11. Aunque las y los docentes han mejorado su práctica pedagógica, y en particular sus capacidades para la enseñanza de la lectura y escritura en la L1 (kichwa) y la L2 (castellano), esto no es suficiente para obtener logros significativos en los aprendizajes de los y las estudiantes, dado que existen otros factores, además de la variable “metodología”, que interfieren en los aprendizajes, como la pérdida de muchas horas de clase y el alto porcentaje de inasistencia de los y las estudiantes.
12. El curso de formación continua y actualización desarrollado en convenio con el Formabiap y certificado por la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública “Loreto” ha sido un acierto, tanto por la estructura y contenidos del mismo, como por los resultados obtenidos de acuerdo a la prueba de salida de las y los docentes participantes.
13. Diversos problemas que aquejan a las comunidades kichwa del Alto Napo, pero sobre todo el alcoholismo, que lleva años afectando el tejido social de las comunidades y las familias, tienen una repercusión directa en los avances y debilidades que se observan en las escuelas, y en los bajos logros de aprendizaje de los y las estudiantes de la zona del Alto Napo.
14. En dos años de duración del proyecto se pueden ver mejoras en varios aspectos: i) mayor asistencia de las y los docentes; ii) mayor planificación del trabajo pedagógico de manera colegiada en los Grupos de Interaprendizaje (GIA), iii) mejor ambientación y organización de las aulas por sectores; iv) un ambiente y clima favorable al aprendizaje en la mayoría de las escuelas; y v) uso de mejores estrategias por parte de las y los docentes en la enseñanza de la lectura y escritura tanto en L1 como en L2.
15. La disponibilidad de los recursos como impresoras, paneles solares, servicios higiénicos limpios, materiales de estudio y bibliotecas de aula tuvieron un impacto significativo en los resultados planteados por el proyecto. Su implementación contribuyó directamente a crear entornos de aprendizaje más equitativos, saludables, estimulantes y efectivos, lo que se tradujo en un mejor rendimiento académico por parte de los y las estudiantes y un mayor compromiso de docentes, familias y autoridades comunales.

Gestión y participación de las familias y comunidad

16. La función inicial del equipo local de Tarea como mediador entre la institución educativa y las autoridades comunales evolucionó hacia un trabajo coordinado entre los tres tipos de actores, constituyéndose en un apoyo constante para

fomentar una mayor participación de las familias.

17. Los encuentros de trabajo que incluyeron la elaboración de un Plan de Necesidades educativas, así como los talleres derivados del plan, permitieron a los miembros de la comunidad “poner sobre la mesa” los distintos problemas, pero también sus potencialidades, y tomar decisiones para mejorar la situación. La estrategia de reflexión-acción empleada por el equipo de Tarea logro movilizar a las familias y la comunidad en la gestión escolar.
18. La inclusión de las autoridades comunales y educativas desde la fase diagnóstica de necesidades, la implementación y la supervisión de los equipos (paneles, reflectores, impresoras, motores, etc.) e instalaciones sanitarias; posibilitó la construcción de un trabajo colaborativo. Dicho esfuerzo mancomunado derivó en el interés de las familias por participar activamente en la creación de mejores condiciones de aprendizaje para sus hijos e hijas.
19. La incorporación de sabios y sabias de la comunidad en el desarrollo de proyectos educativos fue un gran logro, pues se generaron espacios que les permitieron asumir roles protagónicos en los procesos de aprendizaje, para en el fortalecimiento y valoración de los saberes ancestrales del pueblo kichwa.
20. Las acciones de asesoría llevadas a cabo por el equipo del proyecto Tarea generaron un mayor compromiso por parte del personal docente, al tiempo que su presencia constante en las comunidades permitió estrechar vínculos con las familias y brindar apoyo en sus diversas necesidades educativas.
21. Se constató una ampliación del rol de las Asociaciones de Padres de Familia (Apafa), particularmente en aquellas lideradas por mujeres (casos de Samuna Bula y Campo Serio), que asumieron un rol protagónico. Se observó un cambio en la función tradicional de apoyo al mantenimiento de la infraestructura escolar hacia una participación activa en las actividades pedagógicas y la gestión escolar.
22. El trabajo desarrollado en las siete comunidades del Alto Napo permitió identificar de manera efectiva diversas demandas y necesidades educativas específicas. Como resultado de este proceso, se lograron canalizar y presentar demandas concretas a las autoridades competentes en los diferentes niveles: Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL), Gerencia Regional de Educación de Loreto (GREL), Ministerio de Salud (MINSA) y a la municipalidad de Torres Causana. Este esfuerzo coordinado buscó dar respuesta a las problemáticas priorizadas por las propias comunidades, marcando un paso importante hacia la práctica de una gestión comunal para la mejora de las condiciones educativas de sus hijos e hijas.
23. A lo largo de los dos años de implementación del proyecto, la capacidad de convocatoria del equipo se evidenció en la participación activa de 476 personas de las siete comunidades en diversas acciones relacionadas con temas educativos, superando significativamente las expectativas cuantitativas establecidas al inicio del proyecto. Este logro subraya el interés y el compromiso de la comunidad con las iniciativas educativas impulsadas.

XII. Lecciones aprendidas

1. Las condiciones de partida de la situación de la educación en la zona del Alto Napo eran bastante críticas, por lo que cualquier intervención educativa requiere de un tiempo de duración mucho mayor a los dos años previstos por el proyecto. Es importante que esto sea tomado en cuenta en futuros proyectos que se desarrollen en la Amazonía, en particular en las zonas rurales indígenas.
2. A pesar de la crítica situación educativa de la que partió el proyecto, y pese al poco tiempo de duración del mismo, se evidencia que, cuando se realizan un conjunto de acciones como las desarrolladas en el marco del proyecto (capacitación sistemática a los directores y docentes, trabajo en grupos de interaprendizaje, acompañamiento en aula, dotación de materiales (bibliotecas) y un conjunto de recursos que mejoran las condiciones de la escuela (paneles solares, baños, agua, electricidad, etc.), la participación de las familias y autoridades comunales, así como de los sabios y sabias, entre los más importantes, se logran mejoras en los aprendizajes de los y las estudiantes y en el desempeño de las y los docentes aún en el corto plazo. Lo que hace suponer que con un poco más de tiempo de duración del proyecto se hubieran podido lograr importantes avances en la educación del pueblo kichwa de esta zona.
3. El trabajo en alianza con el órgano educativo estatal local (UGEL) y regional (GREL), y con otros actores institucionales con gran arraigo y experiencia de trabajo educativo en la zona, como el Formabiap, ha permitido avanzar mejor en las metas y objetivos del proyecto, de manera concertada y partiendo de las lecciones aprendidas de estas mismas instituciones en el territorio.
4. El papel de los sabios y sabias de las comunidades es fundamental en la implementación de una educación intercultural bilingüe, pues su participación posibilita ese diálogo de saberes que garantiza que los conocimientos y prácticas locales ingresen a la escuela y al currículo y que se articulen con los conocimientos escolares – académicos que todos los y las estudiantes deben aprender.
5. Aunque el trabajo sobre equidad de género es muy complejo y requiere de un proceso más largo, los talleres desarrollados con las familias y con las y los docentes, desde un enfoque intercultural, han permitido generar un entorno de aprendizaje más inclusivo, asegurando que niños y niñas participen equitativamente en las actividades, lo que se refleja en la ausencia de diferencias significativas por género en los resultados de aprendizaje.
6. La participación coordinada ente la escuela y las autoridades educativas y comunales desde la etapa inicial del diagnóstico y la elaboración del plan de mejora, ha permitido que los actores comunales se comprometan en la instalación, cuidado y mantenimiento de los diversos equipos y recursos brindados en el marco del proyecto para mejorar las condiciones físicas y pedagógicas de las escuelas. Esta estrategia facilitó que los miembros de la comunidad desarrollaran un sentido de propiedad y responsabilidad hacia los recursos, promoviendo su uso apropiado y el mantenimiento adecuado para garantizar su sostenibilidad a largo plazo.

XIII. Recomendaciones

Considerando las conclusiones y las lecciones aprendidas, a continuación, se brindan algunas sugerencias orientadas a garantizar el sostenimiento de lo avanzado y eventualmente, darle continuidad al trabajo consolidando algunos aspectos básicos en los actores socioeducativos.

Aprendizajes de los niños y niñas:

1. Es importante que se sostengan y se continúen los avances en la mejora de los aprendizajes de los y las estudiantes, por lo que se recomienda que, desde la UGEL y el PEBIAN, se continúe trabajando, poniendo énfasis a la lectura y escritura tanto en la lengua materna kichwa como en castellano como segunda lengua. Los resultados de aprendizaje a nivel nacional son muy bajos y en la región Loreto en particular, son los más bajos del país.

Acompañamiento a las y los docentes:

2. Generar un mecanismo de continuidad para el funcionamiento de la microred de las 7 escuelas participantes del proyecto, entre al menos las escuelas más cercanas, manteniendo las Grupos de Interaprendizaje (GIA) para el trabajo entre pares, tan importante para la planificación curricular y el intercambio de prácticas, experiencias, dificultades, entre otras.
3. Es importante que los profesores refuercen su habilidad para dar retroalimentación específica y oportuna a los y las estudiantes, para consolidar los aprendizajes en el proceso mismo de la clase y el desarrollo de las actividades. La evaluación formativa es un trabajo muy débil aún.

Materiales elaborados en el marco del proyecto

4. En el marco del proyecto se han elaborado un conjunto de materiales (títeres, tarjetas léxicas y tarjetas para formar oraciones en kichwa, láminas con el alfabeto kichwa, rotafolios, juegos de madera); es importante que se garantice que estos materiales los sigan teniendo en las escuelas y que las y los docentes los sigan usando.
5. Se ha considerado la publicación de una nueva edición actualizada del libro “*Nukanchipa kawsay. Nuestra vida*. Libro de lectoescritura en kichwa y castellano Programa de Educación Bilingüe Intercultural del Alto Napo (PEBIAN) elaborado por los mismos docentes kichwa y ha pedido de ellos mismos, con diversos artículos que pueden ser usados como recursos pedagógicos. Es fundamental que las y los docentes cuenten con esta publicación en las escuelas y que se promueva su lectura, garantizando la continuidad de varias de las estrategias trabajadas en el proyecto.

Sostenibilidad de la avanzado a cargo de la GREL

6. Dado que la GREL y en particular la UGEL Maynas ha estado bastante cercana al proyecto, y tanto el director como los especialistas lo conocen, comprometerlos

a brindar un cierto nivel de seguimiento con regular periodicidad a la red del Alto Napo, en especial a las escuelas de las 7 comunidades del proyecto.

7. Hacer un esfuerzo por diseñar un mecanismo de sostenibilidad de lo avanzando. Si bien existe el acuerdo con la UGEL y el PEBIAN en que este último liderará algunas acciones que generen espacios de continuidad de trabajo compartido, es importante que Tarea tenga una estrategia de salida progresiva, dando un nivel de asesoramiento técnico al PEBIAN en coordinación con la UGEL. El Formabiap es también un gran aliado que permanece en la zona y que puede dar algún tipo de soporte pedagógico.

Incidencia en las políticas regionales

8. El proyecto ha tenido un nivel de incidencia importante a nivel local, sobre todo en la GREL. Es importante que se formalice la incorporación de algunas de las buenas prácticas del proyecto por la entidad regional y por la UGEL, y se promueva su uso en otras IIEE de la provincia, como la instalación de las bibliotecas de aula, el establecimiento de alianzas con instituciones u organizaciones para realizar acciones de capacitación y monitoreo, considerando que para las instancias oficiales es difícil llegar a todas las escuelas de la región.

Las familias

9. Es importante sistematizar la estrategia de mediación, implementada por el equipo de Tarea, desde un enfoque intercultural. Esto fue muy efectivo para generar espacios de diálogo para el análisis de la problemática y la búsqueda de soluciones conjuntas. Se considera pertinente por su potencial de replicabilidad en otras comunidades e IIEE.
10. Promover que las mujeres de las comunidades asuman mayores responsabilidades y cargos directivos en las comunidades, en particular en las Apafa, pues han demostrado tener un grado de compromiso superior en las tareas que asumen.

Entrevistas individuales

I. Guía de entrevista a docentes

Datos Generales:

Nombre y apellidos:

Especialidad:

Institución formadora:

Grado que enseña:

Sobre el proyecto y su equipo formador

1. ¿El proyecto de TAREA cumplió con sus expectativas?
2. ¿Qué aportes/consejos le ha brindado el /la educador/a de TAREA para su desempeño como docente que ha transformado su práctica pedagógica?
3. alguna sugerencia para el equipo de TAREA y el proyecto.

Sobre su formación como docente

4. ¿Ha llevado algún curso o taller sobre procesos de lectura y escritura en kichwa?
5. ¿Considera que el proyecto ayudó a las/os docentes a fortalecer sus capacidades pedagógicas para el desarrollo de competencias en el área de comunicación? ¿Por qué?
6. ¿Qué entiende por enfoque de género? ¿Cómo incorpora elementos sobre su cultura y otras culturas en las actividades de aprendizaje del área de Comunicación?

Sobre su desempeño docente y su rol en los aprendizajes

7. ¿Cómo trabajas el desarrollo de competencias en sus estudiantes en L1 y en L2?
8. ¿Considera que el proyecto ayudó a las/os docentes a fortalecer sus capacidades pedagógicas para el desarrollo de competencias en el área de comunicación? ¿Por qué?
9. ¿Planificas las sesiones de aprendizaje por competencias? ¿Qué tipo de dificultades tienes para realizar esta planificación?
10. ¿Considera que tus estudiantes mejoraron las habilidades de comprensión lectora y producción escrita en kichwa?
11. ¿Considera que tus estudiantes mejoraron las habilidades de producción y comprensión oral en castellano?

12. ¿La implementación de las bibliotecas escolares por parte de Tarea, contribuyó a mantener el hábito de lectura de sus estudiantes? Comente los efectos que han tenido sobre los aprendizajes de niños y niñas el hecho de poder contar con estos textos.
¿Actualmente tienen una estrategia para seguir aprovechando los libros?

Sobre la EIB y la relación con madres y padres de familia

13. ¿Qué opinión tiene acerca de la EIB?
14. ¿Qué dificultades tienes en tu IE para implementar la EIB?
15. ¿Los padres y madres y otros miembros de la familia están de acuerdo con la EIB y aportan con sus saberes al trabajo de la escuela?
16. ¿Qué acciones realizó como docente para fortalecer/mejorar la relación/participación de las madres y padres de familia en la educación de sus hijas e hijos?

I. Guía de entrevista a directores

Datos Generales:

Nombre y apellidos:
Especialidad:
Institución formadora:
Grado que enseña:

Sobre la EIB y el desarrollo del proyecto

1. ¿Qué opinión tiene acerca de la EIB?
2. ¿Qué dificultades tiene en su IE para implementar la EIB?
3. ¿Considera que el proyecto de TAREA cumplió con sus expectativas para implementar la EIB en su IE?
4. ¿Qué aportes/consejos le ha brindado el /la educador/a de TAREA para su desempeño como director?
5. Alguna sugerencia para el equipo de TAREA y el proyecto

Sobre su formación como profesional

6. ¿Ha llevado algún curso o taller sobre procesos de lectura y escritura en kichwa?

7. ¿Considera que el proyecto ayudó a las/os docentes a fortalecer sus capacidades pedagógicas para el desarrollo de competencias en el área de comunicación?
¿Por qué?
8. ¿Qué entiende por enfoque de género?

Sobre su desempeño como director

9. ¿Realiza asesoría pedagógica a sus docentes? ¿Cómo lo hace?
10. ¿Algunos de sus docentes han participado en los talleres organizados por Tarea?
¿Cómo percibe usted que estos talleres les han ayudado a mejorar su práctica pedagógica con enfoque EIB? ¿En qué aspectos?
11. ¿Considera que los estudiantes mejoraron las habilidades de comprensión lectora y producción escrita en kichwa?
12. ¿Considera que los estudiantes mejoraron las habilidades de expresión oral en castellano?
13. La implementación de las bibliotecas escolares por parte de Tarea, ¿ha contribuido a mantener el hábito de lectura de sus estudiantes? Comente los efectos que han tenido sobre los aprendizajes de niños y niñas el hecho de poder contar con estos textos.
¿Actualmente tienen una estrategia para seguir aprovechando los libros?

Sobre la EIB y la relación con madres y padres de familia

14. ¿Los padres y madres y otros miembros de la familia están de acuerdo con la EIB y aportan con sus saberes al trabajo de la escuela?
15. ¿Qué acciones realizó como docente para fortalecer/mejorar la relación/participación de las madres y padres de familia en la educación de sus hijas e hijos?

I. Guía de entrevista al especialista de la Gerencia Regional Educativa de Loreto

Datos Generales:

Nombre y apellidos:

Tiempo de servicio en la GREL:

Especialidad:

Institución formadora:

Sobre la EIB:

1. ¿Qué características diferencian a una escuela EIB de una que no lo es?

2. ¿Cuáles cree que son los principales problemas en la implementación de la EIB en la región Loreto?
3. ¿Qué se está haciendo desde la GREA para avanzar en la solución a estos problemas?

Sobre el Proyecto Tarea:

4. ¿Conoce el proyecto que desarrolla Tarea en IIEE EIB de primaria del alto Napo? ¿qué información / conocimiento tiene sobre este proyecto? ¿Qué puede decirnos sobre él?
5. ¿Considera que el proyecto aporta a la mejora de la educación en dicha zona? ¿en qué aspectos? ¿en qué sentido?
6. ¿Cree que el proyecto ha ayudado a mejorar el trabajo de los directores y docentes de las IIEE EIB que se han beneficiado?
7. ¿Hay algún aspecto del proyecto que podría ser tomado como buena práctica para ser trabajada en otras IIEE EIB de toda la región Loreto?
8. ¿Cree que la cooperación debería seguir apoyando proyectos de este tipo? ¿Por qué?
9. ¿Tiene alguna observación o sugerencia sobre el proyecto al equipo de Tarea?

II. Guía de entrevista a especialista de la GREL y/o UGEL Maynas

Datos Generales:

Nombre y apellidos:

Tiempo de servicio:

Especialidad:

Institución formadora:

Sobre la EIB:

1. ¿Cuáles cree que son los principales problemas en la implementación de la EIB en el ámbito de la UGEL y en particular en el río Napo?
2. ¿Qué se está haciendo desde la UGEL para avanzar en la solución a estos problemas?
3. ¿Se debe seguir desarrollando la EIB? ¿Por qué?
4. ¿Cuenta la GREL o la UGEL con una directiva o protocolo específico para acompañar a las IIEE EIB?

Sobre el proyecto de Tarea:

5. ¿Conoce el proyecto que desarrolla Tarea desde el 2023 en algunas IIEE EIB del alto Napo? ¿qué información / conocimiento tiene sobre este proyecto?
6. ¿Ha acompañado en algunas visitas o talleres del equipo a estas escuelas? ¿Qué puede resaltar del tipo de acompañamiento que realiza el equipo de Tarea?

7. ¿Qué aspectos cree usted que el proyecto ha fortalecido en los directores y docentes de las IIEE EIB beneficiadas?
8. ¿En qué aspectos cree usted que el proyecto ha beneficiado a las escuelas y comunidades focalizadas?
9. Como especialista de la UGEL ¿hay algún aspecto en el que el proyecto lo ha fortalecido para desarrollar mejor su función?
10. ¿Alguna recomendación al equipo de tarea sobre el proyecto?

III. Guía de entrevista individual a equipo de Tarea responsable del proyecto (directivos y equipo técnico de Loreto)

Datos:

Nombre:

Tiempo que laboró en el proyecto:

Lengua materna:

Sobre la EIB

1. ¿Qué opinión tiene acerca de la EIB como política o propuesta educativa?
2. ¿Qué características diferencian a una escuela EIB de una que no lo es?
3. ¿Qué fortalezas y debilidades observa en la implementación de esta política en la región Loreto y en el país en general?
4. ¿Se debe seguir implementando? ¿Por qué?

Sobre el proyecto que desarrolla Tarea:

5. ¿Cómo responde el proyecto que desarrolla Tarea a esos problemas? ¿cuáles de ellos están ayudando a resolver?
6. ¿Cuál cree que es el aporte/logro más importante del proyecto en el alto Napo? ¿Por qué?
7. De todos los componentes del proyecto, ¿Cuál cree que es el aspecto que menos se ha desarrollado? ¿Por qué?
8. ¿Qué buena práctica o aspecto del proyecto cree que podría ser generalizada para toda la región o el país?
9. ¿Qué aspectos se deben seguir fortaleciendo una vez terminado el proyecto? ¿Quién y cómo se debería hacer esto?

Entrevistas en Grupo Focal

I. Guía de entrevista grupal a madres y padres de familia

Comunidad:

| Nº | Nombres y Apellidos | Edad | Nº hijos/as en la IE | Grado de estudios de sus hijos/as |
|----|---------------------|------|----------------------|-----------------------------------|
| 1 | | | | |
| 2 | | | | |
| 3 | | | | |
| 4 | | | | |
| 5 | | | | |
| 6 | | | | |

Sobre la educación de sus hijos y la EIB:

1. ¿Qué problemas ven en la educación de sus hijos? ¿Qué problemas ven en la escuela?
2. ¿Creen que a sus hijos les gusta la escuela? ¿Qué les comentan?
3. ¿Qué opinan de cómo enseñan los profesores en la escuela? ¿notan que sus hijos están aprendiendo?

Sobre el proyecto Tarea:

4. ¿Qué saben de Tarea? ¿Cómo participan ustedes en las acciones que ha promovido Tarea a través del proyecto? ¿Han recibido algún tipo de capacitación o han realizado algunas actividades con Tarea?
5. ¿Cómo participan en la escuela? ¿el director y los profesores los llaman? ¿para qué? ¿qué piensan de eso?
6. ¿Se enseña cosas relacionadas a la cultura, a las actividades y los conocimientos o saberes que tienen en la comunidad? ¿Qué cosas por ejemplo?
7. ¿En qué lengua/s se enseña? ¿Qué piensan de eso?
8. ¿Creen que Tarea está ayudando a la escuela, o al director y a los docentes a que hagan mejor su trabajo? ¿en qué lo notan?
9. ¿Consideran que han aprendido o les ha aportado algo el trabajo con Tarea? Expliquen
10. ¿Qué sugieren al director y/o a los docentes? ¿Qué sugieren a Tarea?

II. Guía de entrevista grupal a los sabios y sabias

Datos:

Comunidad:

| Nº | Nombres y Apellidos | Edad | Lengua materna | ¿Tiene alguna especialidad como sabia/o |
|----|---------------------|------|----------------|---|
| 1 | | | | |
| 2 | | | | |
| 3 | | | | |
| 4 | | | | |

Sobre la EIB

1. ¿Qué problemas ven en la educación de los estudiantes en sus comunidades?
2. ¿Por qué es importante que las niñas y los niños aprendan los saberes de la comunidad? ¿Los saberes que ustedes tienen?
3. ¿Qué tipo de saberes están enseñando ustedes?
4. ¿Cómo comparten sus saberes con los estudiantes y con los profesores? ¿lo hacen en la comunidad o en el aula? Cuenten algunas de las experiencias.

Sobre el proyecto Tarea:

5. ¿Qué saben de Tarea? ¿Cómo está ayudando Tarea a las escuelas de sus comunidades? ¿en qué ayuda al director y a los docentes?
6. Antes de Tarea, ¿ustedes participaban en la escuela? ¿Enseñaban a los estudiantes?
7. ¿Creen que con el apoyo de ustedes se ha mejorado el trabajo en la escuela?
8. ¿Creen que los estudiantes están aprendiendo mejor?
9. ¿Qué sugerencias darían al director y a los docentes? ¿Qué sugieren a Tarea?

II. Guía de entrevista grupal a docentes

| Nº | Nombres y Apellidos | Grados que enseñan | Institución formadora | Especialidad |
|----|---------------------|--------------------|-----------------------|--------------|
| 1 | | | | |
| 2 | | | | |
| 3 | | | | |
| 4 | | | | |
| 5 | | | | |
| 6 | | | | |

Sobre el proyecto y su equipo formador

1. ¿El proyecto de TAREA cumplió con sus expectativas?
2. ¿Qué aportes/consejos le ha brindado el /la educador/a de TAREA para su desempeño como docente que ha transformado su práctica pedagógica? alguna sugerencia para el equipo de TAREA y el proyecto.

Sobre su formación como docente

3. ¿Ha llevado algún curso o taller sobre procesos de lectura y escritura en kichwa?
4. ¿Considera que el proyecto ayudó a las/os docentes a fortalecer sus capacidades pedagógicas para el desarrollo de competencias en el área de comunicación? ¿Por qué?
5. ¿Qué entiende por enfoque de género? ¿Cómo incorpora elementos sobre su cultura y otras culturas en las actividades de aprendizaje del área de Comunicación?

Sobre su desempeño docente y su rol en los aprendizajes

6. ¿Cómo trabajas el desarrollo de competencias en sus estudiantes en L1 y en L2?
7. ¿Considera que el proyecto ayudó a las/os docentes a fortalecer sus capacidades pedagógicas para el desarrollo de competencias en el área de comunicación? ¿Por qué?
8. ¿Planificas las sesiones de aprendizaje por competencias? ¿Qué tipo de dificultades tienes para realizar esta planificación?
9. ¿Considera que tus estudiantes mejoraron las habilidades de comprensión lectora y producción escrita en kichwa?
10. ¿Considera que tus estudiantes mejoraron las habilidades de producción y comprensión oral en castellano?

11. ¿La implementación de las bibliotecas escolares por parte de Tarea, contribuyó a mantener el hábito de lectura de sus estudiantes? Comente los efectos que han tenido sobre los aprendizajes de niños y niñas el hecho de poder contar con estos textos.
¿Actualmente tienen una estrategia para seguir aprovechando los libros?

Sobre la EIB y la relación con madres y padres de familia

12. ¿Qué opinión tiene acerca de la EIB? ¿Qué dificultades tienes en tu IE para implementar la EIB?
13. ¿Los padres y madres y otros miembros de la familia están de acuerdo con la EIB y aportan con sus saberes al trabajo de la escuela?
14. ¿Qué acciones realizó como docente para fortalecer/mejorar la relación/participación de las madres y padres de familia en la educación de sus hijas e hijos?

Proyecto "Por el derecho de las niñas y niños del pueblo amazónico Kichwa del Perú a una educación inclusiva, equitativa y de calidad, aprendiendo en su propia lengua y cultura con enfoque de igualdad de género en un contexto de pospandemia"

| FICHA DE OBSERVACIÓN DE SESIÓN DE APRENDIZAJE DE COMUNICACIÓN EN LENGUA KICHWA | | | | | | | | | |
|--|---|-------------|----|------------------|-------------|------------------|----|--|--|
| DATOS GENERALES | | | | | | | | | |
| TIPO DE INSTITUCIÓN EDUCATIVA: | | UNIDOCENTE | | MULTIGRADO | | POLIDOCENTE | | | |
| NOMBRE DEL DOCENTE: | | NOMBRE | | APELLIDO PATERNO | | APELLIDO MATERNO | | | |
| SEXO: | | MASCULINO | | | FEMENINO | | | | |
| GRADO DE ENSEÑANZA: | | 1° | 2° | 3° | 4° | 5° | 6° | | |
| NÚMERO DE ESTUDIANTES ASISTENTES: | | N°. MUJERES | | | N°. HOMBRES | | | | |
| NOMBRE DE LA COMUNIDAD: | | | | | | | | | |
| FECHA DE LA OBSERVACIÓN: | | DÍA | | MES | | AÑO | | | |
| NÚMERO | INDICADORES | VALORACIÓN | | | COMENTARIOS | | | | |
| | | 0 | 1 | 2 | | | | | |
| SECCIÓN A: CONDICIONES PARA EL APRENDIZAJE | | | | | | | | | |
| 1 | Ambientación del aula adecuada y actualizada | | | | | | | | |
| 2 | Mesas distribuidas para trabajo en grupo | | | | | | | | |
| 3 | Cuenta con la planificación didáctica | | | | | | | | |
| 4 | Cuenta con materiales didácticos: Biblioteca de aula | | | | | | | | |
| 5 | Tiene previstos instrumentos de evaluación | | | | | | | | |
| SECCIÓN B: DESARROLLO DE UNA ATMÓSFERA POSITIVA PARA EL APRENDIZAJE | | | | | | | | | |
| 6 | Son tratados con respeto (sin gritos, amenazas, golpes y más bien los trata con atenciones, consideraciones, les da consejos, etc.) | | | | | | | | |
| 7 | Opinan y participan con libertad y espontaneidad. | | | | | | | | |
| 8 | Desarrollan actividades con autonomía (confianza, seguridad, etc.) | | | | | | | | |
| 9 | Establece una buena relación con los niños y niñas y maneja el lenguaje positivo con ellos | | | | | | | | |
| 10 | Actúa con confianza y seguridad en sí mismo/misma. | | | | | | | | |
| 11 | Tiene un nivel de dominio de kichwa aceptable que le permita enseñar este idioma. | | | | | | | | |
| SECCIÓN B: PROCESOS PEDAGÓGICOS | | | | | | | | | |
| 12 | Explica el trabajo a realizar en la sesión | | | | | | | | |
| 13 | Despierta la atención y el interés de las/los estudiantes | | | | | | | | |
| 14 | Da consignas claras para el trabajo a realizar | | | | | | | | |
| 15 | Domina el método de enseñanza de la lectura y escritura en Kichwa | | | | | | | | |
| 16 | Utiliza adecuadamente el material didáctico. | | | | | | | | |
| 17 | Utiliza adecuadamente los materiales permanentes en el aula. | | | | | | | | |
| 18 | Promueve la participación de las niñas | | | | | | | | |
| 19 | Utiliza referentes culturales | | | | | | | | |
| 20 | Distribuye el tiempo en forma adecuada | | | | | | | | |
| 21 | Los niños y niñas participan activamente y cumplen las consignas referidas de manera satisfactoria. | | | | | | | | |
| 22 | Las niñas y los niños desarrollan trabajo colaborativo. | | | | | | | | |
| 23 | Desarrolla actividades de evaluación del aprendizaje. | | | | | | | | |
| 24 | Desarrolla actividades de retroalimentación. | | | | | | | | |
| SECCIÓN C: ACTITUDES DEL DOCENTE | | | | | | | | | |
| 25 | Demuestra puntualidad | | | | | | | | |
| 26 | Demuestra ascendencia y control del aula | | | | | | | | |
| 27 | Utiliza un lenguaje sencillo que motiva el aprendizaje y la interacción alumna/o | | | | | | | | |
| APRECIACIONES: | | | | | | | | | |

Proyecto "Por el derecho de las niñas y niños del pueblo amazónico Kichwa del Perú a una educación inclusiva, equitativa y de calidad, aprendiendo en su propia

| FICHA DE OBSERVACIÓN DE SESIÓN DE APRENDIZAJE DE COMUNICACIÓN EN CASTELLANO | | | | | | | | | |
|---|---|-------------|---|------------------|---------------------------|------------------|--|----------|--|
| DATOS GENERALES | | | | | | | | | |
| TIPO DE INSTITUCIÓN EDUCATIVA: | | UNIDOCENTE | | MULTIGRADO | | POLIDOCENTE | | | |
| NOMBRE DEL DOCENTE: | | NOMBRE | | APELLIDO PATERNO | | APELLIDO MATERNO | | | |
| SEXO: | | MASCULINO | | | | FEMENINO | | | |
| GRADO DE ENSEÑANZA: | | 1° | | 2° | | 3° | | 4° 5° 6° | |
| NÚMERO DE ESTUDIANTES ASISTENTES: | | N°. MUJERES | | | | N°. HOMBRES | | | |
| NOMBRE DE LA COMUNIDAD: | | | | | | | | | |
| FECHA DE LA OBSERVACIÓN: | | DÍA | | MES | | AÑO | | | |
| N° | INDICADORES | VALORACIÓN | | | COMENTARIOS/OBSERVACIONES | | | | |
| | | 0 | 1 | 2 | | | | | |
| SECCIÓN A: CONDICIONES PARA EL APRENDIZAJE | | | | | | | | | |
| 1 | Planifica el trabajo de Castellano como segunda lengua considerando las competencias, capacidades y desempeños del Currículo Nacional y matriz de contenidos propuestos por el MINEDU. | | | | | | | | |
| 2 | Prepara el aula para el trabajo de Castellano como L2 (sillas acomodadas, piso limpio, el sector de castellano implementado con pósteres, láminas, sector para hablar la lengua indígena, etc.) | | | | | | | | |
| 3 | Cuenta con materiales diversos: pelotas, sogas, plastilina, greda, canastas, etc. | | | | | | | | |
| 4 | Organizó las normas de convivencia para trabajar Castellano como L2. | | | | | | | | |
| SECCIÓN B: DESARROLLO DE UNA ATMÓSFERA POSITIVA PARA EL APRENDIZAJE | | | | | | | | | |
| 5 | Los niños son llamados por sus nombres. | | | | | | | | |
| 6 | Son tratados con respeto (sin gritos, amenazas, golpes y más bien los trata con atenciones, consideraciones, les da consejos, etc.) | | | | | | | | |
| 7 | Opinan y participan con libertad y espontaneidad. | | | | | | | | |
| 8 | Se desplazan sin dificultad por toda el aula. | | | | | | | | |
| 8 | Desarrollan actividades con autonomía (confianza, seguridad, etc.) | | | | | | | | |
| 9 | Establece una buena relación con los niños y niñas y maneja el lenguaje positivo con ellos. | | | | | | | | |
| 10 | Actúa con confianza y seguridad en sí mismo/misma. | | | | | | | | |
| 11 | Tiene un nivel de dominio de castellano aceptable que le permita enseñar este idioma. | | | | | | | | |
| 12 | Establece relaciones con los niños y niñas de acuerdo a las reglas y normas de su sociedad | | | | | | | | |
| 13 | Se involucra en la problemática de sus niños y niñas. | | | | | | | | |
| 14 | Maneja los errores y aciertos de los estudiantes con pertinencia. | | | | | | | | |
| SECCIÓN C: PROCESOS PEDAGÓGICOS | | | | | | | | | |
| 15 | Realiza los movimientos del Gimnasia mental al iniciar su clase y promueve que tomen agua los / las estudiantes. | | | | | | | | |
| 16 | Utiliza estrategias para motivar o generar expectativas de aprendizaje. | | | | | | | | |
| 17 | Recupera los saberes o experiencias previas de los estudiantes y establece su relación con el conocimiento nuevo. | | | | | | | | |

| | | | | |
|----|---|--|--|--|
| 18 | Es tolerante con las opiniones de los/ las estudiantes, demuestra una actitud empática y de respeto hacia los / las alumnos durante el desarrollo de la sesión de aprendizaje | | | |
| 19 | Responde y atiende a todas las preguntas vertidas por los / las estudiantes | | | |
| 20 | Promueve el trabajo en equipo, en pares y asesora permanentemente en la solución de situaciones problemáticas. | | | |
| 21 | Aplica estrategias vinculadas al enfoque de castellano activo durante el desarrollo de la sesión. | | | |
| 22 | Utiliza materiales en forma oportuna y de acuerdo al tema o contenido que desarrolla en el área. | | | |
| 23 | Utiliza material educativo elaborado por él/ella para favorecer el logro de los aprendizajes previstos. | | | |
| 24 | Desarrolla actividades de evaluación del aprendizaje. | | | |
| 25 | Realiza actividades de retroalimentación. | | | |

SECCIÓN C: EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE

| | | | | |
|---------------------------------|---|--|--|--|
| 26 | Redacta las rúbricas de forma clara y coherente con relación al aprendizaje esperado. | | | |
| 27 | Evalúa en función a las rúbricas previstas en la sesión y utiliza instrumentos pertinentes. | | | |
| 28 | Promueve actividades para que el estudiante evalúe su propio aprendizaje. | | | |
| F. ACTITUDES DEL DOCENTE | | | | |
| 29 | Demuestra puntualidad | | | |
| 30 | Demuestra ascendencia y control del aula. | | | |
| 31 | Utiliza un lenguaje sencillo que motiva el aprendizaje y la interacción entre profesor y alumno /a. | | | |

APRECIACIONES:

YACHAKUK WAWAPA SHUTIKUNA

2°

Primaria

Shutikuna: _____

Kastakuna: _____

Yachaywasipa shuti: _____

Uyaychi, imasna rurana kankichi.

Karan willaykunata allita katisa atipay.

- ♦ Washa tapuykunata ñawinchay, shuk "X" alli kutipanapi churay.
- ♦ Mana atipay ushasa, kuti willayta katiy ushanki.
- ♦ Karan tapuykunapi, shuk alli kutipanallata hawina kanki.
- ♦ Alli kutipaykunata lapißlawá hawina kanki. Mana shuklaya rikurikkunawa hawina kanki.

Kuna shuk kamananta parihu ushanchi rurankapa:

Hatun pitikunata willay, washa shuk "X" alli hawiskapi churay

Wawakuna playapi pukllaranakun



b



c



Kuna kan sapalla kay rikuchina kamanata ruray:

Kay willayta ñawinchasa katiy:

Tita

Marina Tita shutiyu allkuta Charin. Chay allku wawakunawa pukllankapa kustan. Chyarayku Marina ayllukunapa wasima apan, paykunawa pukllankapa.

Kuna alli kutipanata hawi karan tapuykunamanta.

Kay willaymanta, ¿Imata Titata kustan?

- | | |
|---|-----------|
| a | Pawana |
| b | Kallpana. |
| c | Pukllana. |

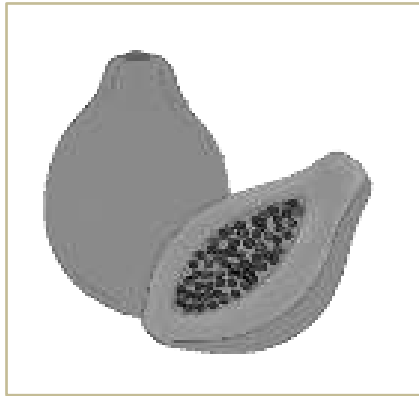
- Kunaka, chunlla tukusa shuk kamanakunata allita atipasa ruray.
- Shuk ayllukunapa killka kamana pankata ama rikunki.
- Mana rurak ushasa, imasna allita kutipanallata tapu ushanki.



Kuna kallarinkapa ushanki

1

Shutita hawiskama shuk wachiwa llutachiy



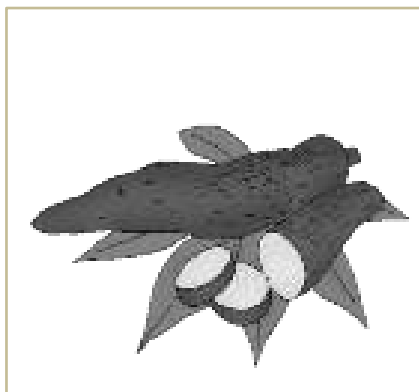
Papa

Palta

Papaya

2

Shutita hawiskama shuk wachiwa llutachi.



Lumucha

Lumu

Lucha

3

Kay hawikunata rikusa yuyaypitikunata wachiwa llutachiy.

Pedro yachaywasita picharan.



4

Hawiskakunata rikusa suni yuyaykunata waskawa llutachi

Luis muru allkuwa pukllaran



Hatun yuyaykunata ñawinchasa kay “X” shuk kutipanata hawi.

Mariya kimsa urapi chakrama paktarka, paypa kawina pakiriska rayku.

5

¿Masna urapi María chakrama paktarka?

a

Shuk urapi

b

Kimsa urapi.

c

Pichka urapi.

Kayna Luis yachaywasima pishirka, hampikunata rantinkapa riskarayku.

6

¿Imarayku Luis yachaywasima pishirka?

a

Hampita rantinkapa riskarayku.

b

Unkuska rayku.

c

Paypa mama unkuskarayku.



7

Kay riksichinata ñawinchay.

Llakiska wawakuna:

Kaya sapatillawa shamuna kankichi. Wayramuyuta futbolniskata shuk salunmanta wawakunawa pukllankapa. Yakuta ama kunkarisa shamunki-chi.

Yachachik

Kunaka alli kutipanata hawiy (X) karan tapuykunamanta

8

Kay riksichinamanta, ¿Wawakuna imawa shamuna kanakun?

a

Yakuwa.

b

Sapatillawa.

c

Shuk wayra muyuwa

9

Kay riksichinamanta, ¿Imarayku wawakuna sapatilla-wa shamuna kan?

a

Fulbolniskata pukllankapa

b

Yakuwa pukllankapa.

c

Yachikamawa llankarinkapa.

10

Yachachika, ¿imaraykuta kay riksichinata killkarka?

a

Kaya wayramuyuta pukllankapa.

b

Wawakunata kanaska washa kuyankapa.

c

Wawakuna yakuta alli upiyankapa.

Pikuruta riksishun



Pikuru sachapi kawsan. Ichilla chakita charin, chupa illa kan ranti hilu kiruta charin wayutakunata ichilla sacha pankakunatapas mikusa kawsankapa.

Chay sacha wiwa tuta purín. Paypa willmakuna ansa pukayu yurayupas kan. Ama mikuytukunkapa ukta purisa millay pumamanta, kasa runakunamantapas kishpin.

Pikurupa aycha mishki kan. Tukuy runakuna paypa aychata yapa munanakun

Chasnallata paypa ismakuna allpakunata apillayachinkapa balin, shuk yana allpashina tukupi, tarpuykunata sumakta wiñachinkapa.

Chay pikuru chunka tupu llashayta charin, pusak watakamallapas kawsan.

Kunaka alli kutipanata hawiy (X) karan tapuykunamanta

11

Kay willayta ñawinchaska washa, ¿Pikuruka masna llashayu tupta paktan?

a

Sukta llashayu.

b

Chunka llashayu.

c

Pusak llashayu.

12

Willaymanta, ¿Imana rurasa pumamanta kasa runamantapas kishpin?

a

Hutkupi yaykusa.

b

Utka purisa

c

Yakuma pawasa

13

¿Kay willay imamanta kuyntan?

a

Pikuru imalaya kaskatamanta kuyntan.

b

Ituchi kawsaskata kuyntan.

c

Pikuru muru kaskamanta kuyntan.

YACHAKUK WAWAPA SHUTIKUNA

2° Niki

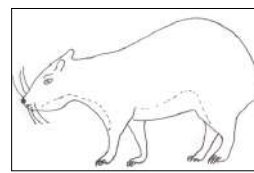
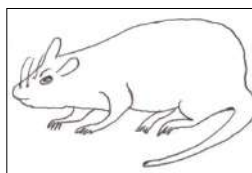
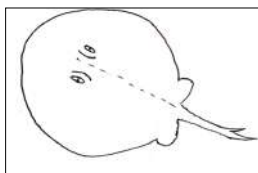
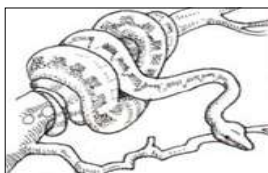
Primaria

Shutikuna: _____

Kastakuna: _____

Yachaywasipa shuti: _____

Kay hawikunapa shutita killay



Kay hawikunata allita rikusa shuk yuyay pitita killkay.



Dibujos Formabiap



Dibujos Formabiap

Kay hawikunata rikusa, allita yuyarisa shuk kuyntayta killkay.



Dibujos Formabiap



Dibujos Formabiap



Dibujos Formabiap

EQUIPOS







RELACIÓN DE DOCENTES ENTREVISTADOS

| Comunidad | Paula Cocha | | | | |
|-------------------------------|--------------------|--------------------------|------------------------|------------------|----------|
| Institución Educativa | 60056 | | | | |
| Tipo de Institución educativa | Multigrado | | | | |
| Nombre y apellido | Sexo | Grado y título | Institución formadora | Grado que enseña | Cargo |
| Bredin Otavalo Pelileo | M | Egresado Prof. Prim. EIB | Formabiap | 3ro-6to grado | Director |
| Reninger Noa Coquinche | M | Cursa profesionalización | Gorel – GREL Formabiap | 1ro y 2do | Profesor |

| Comunidad | Aushiri | | | | |
|-------------------------------|--------------------|--------------------|------------------------|------------------|----------|
| Institución Educativa | 601023 | | | | |
| Tipo de Institución educativa | Polidocente | | | | |
| Nombre y apellido | Sexo | Grado y título | Institución formadora | Grado que enseña | Cargo |
| Rumilda Tushupe Noa | F | Prof. Prim. EIB | UNAP | 6to | Director |
| Wilder Condo Coquinche | M | Prof. Primaria EIB | Formabiap | 2do | Profesor |
| Clever Coquinche Conde | M | Estudios EIB | Gorel – GREL Formabiap | 1ro | Profesor |
| Oswell Tapullima Coquinche | M | Prof. Prim. | Alas Peruanas | 5to | Profesor |
| Vencislao Coquinche Licuy | M | Egresado Esp.prim. | Alas Peruanas | 3ro | Profesor |
| Robert Coquinche Noteno | M | Prof. Prim. EIB | Formabiap | 4to | Profesor |

| Comunidad | Ingano LLacta | | | | |
|-------------------------------|----------------------|-----------------------------|-----------------------|------------------|-----------|
| Institución Educativa | 6010113 | | | | |
| Tipo de Institución educativa | Multigrado | | | | |
| Nombre y apellido | Sexo | Grado y título | Institución formadora | Grado que enseña | Cargo |
| Lucy Pipa Coquinche | F | Egresada Prof. Primaria EIB | Formabiap | 1ro y 2do | Directora |
| Ivan Dahua Papa | M | Prof. Prim. | Alas Peruanas | 5to y 6to | Profesor |
| Gianelia Pelileo Noteno | F | Egresado Prof. Prim. EIB | Formabiap | 3ro y 4to | Profesora |

| Comunidad | Campo Serio | | | | |
|-------------------------------|--------------------|-----------------------------|-----------------------|------------------|----------|
| Institución Educativa | 60089 | | | | |
| Tipo de Institución educativa | Polidocente | | | | |
| Nombre y apellido | Sexo | Grado y título | Institución formadora | Grado que enseña | Cargo |
| Nelson Reategui Dahua | M | Prof. Primaria EIB | Formabiap | No tiene aula | Director |
| Grimaldo Noteno Coquinche | M | Egresado Prof. prim. EIB | Formabiap | 2do B | Profesor |
| Wilder Coquinche Papa | M | Prof. Prim. | Alas Peruanas | 4to | Profesor |
| Emerson Noteno Abarca | M | Egresado Prof. Prim. | Alas Peruanas | 5to | Profesor |
| Franclin Noa Lanza | M | Egresado Prof. Primaria EIB | Formabiap | 3ro | Profesor |
| Norberto Jipa Chimbo | M | Egresado Prof. Primaria EIB | Formabiap | 1ro B | Profesor |

| | | | | | |
|-----------------------------|---|-----------------------------|------------------------|-------|----------|
| Leonardo Bosmediano Ashanga | M | Egresado Prof. Primaria EIB | Formabiap | 6to B | Profesor |
| Richard Oraco Noteno | M | Estudios EIB | Gorel – GREL Formabiap | 2do A | Profesor |
| Jaisin Coquinche Pelileo | M | Egresado Prof. Primaria EIB | Formabiap | 1ro A | Profesor |
| Inoma Papa Coquinche | M | Egresado Prof. Primaria EIB | Formabiap | 6to A | Profesor |

| Comunidad | Samuna Bula | | | | |
|-------------------------------|--------------------|-----------------------------|-----------------------|------------------|-----------|
| Institución Educativa | 60991 | | | | |
| Tipo de Institución educativa | Polidocente | | | | |
| Nombre y apellido | Sexo | Grado y título | Institución formadora | Grado que enseña | Cargo |
| Antoca Coquinche Muñoz | F | Prof. Prim. | Alas Peruanas | 6to | Directora |
| Querven Noteno Oraco | M | Egresado Prof. Primaria EIB | Formabiap | 2do | Profesor |
| Euclivia Papa Noteno | F | Prof. Primaria EIB | Formabiap | 1ro | Profesora |
| Rolando Papa Lanza | M | Egresado Prof. Prim. | Alas Peruanas | 3ro | Profesor |

| Comunidad | Puerto Elvira | | | | |
|-------------------------------|----------------------|----------------------|-----------------------|------------------|-----------|
| Institución Educativa | 60328 | | | | |
| Tipo de Institución educativa | Multigrado | | | | |
| Nombre y apellido | Sexo | Grado y título | Institución formadora | Grado que enseña | Cargo |
| Mirella Oraco Papa | F | Prof. Primaria EIB | Formabiap | 6to | Directora |
| Rolín Coquiche Coquinche | M | Prof. Primaria EIB | Formabiap | 2do | Profesor |
| Wilder Papa Coquinche | F | Egresado Prof. Prim. | Alas Peruanas | 4to | Profesor |
| Kelvin Noa Rayo | M | Prof. Prim. EIB | UNAP | 3ro | Profesor |
| Keti Ruiz Mozombite | F | Prof. Primaria EIB | Formabiap | 5to | Profesora |

| Comunidad | Loro Yacu | | | | |
|-------------------------------|-------------------|-------------------|-----------------------|------------------|---------------------|
| Institución Educativa | 601787 | | | | |
| Tipo de Institución educativa | Unidocente | | | | |
| Nombre y apellido | Sexo | Grado y título | Institución formadora | Grado que enseña | Cargo |
| Raul Ashanga Canelo | M | Lic. Ed.Prim. EIB | UNAP | 1ro – 6to | Director - Profesor |

RELACIÓN DE PADRES Y MADRES DE FAMILIA ENTREVISTADOS

| Comunidad | Nombres y apellidos |
|---------------|---|
| Paula Cocha | Victor Braulio Damian Grefa Rene Papa Ilia Grefa |
| Aushiri | María Noa Mashoa Delia Abarza Nora Coquinche Odelio Salazar Coquinche Hugo Noa Mamallacta Levi Sajón Salazar Rusbel Noteno Machacuri Felix Coquinche |
| Ingano Llacta | Berin Macanilla Arevalo Roni Coquinche Fidencio Machacuri Grefa Maximo Vera Betsa Lozano Papa Silvia Alvarado Coquinche Ercilia Noteno Alina Papa Roni Machacuri |
| Campo Serio | Renata Pano Tello Diana Licuy Jota Elizabeth Noteno Abarca Tarsila Noteno Coquinche Loira Licuy Salazar Merisa Noteno Coquinche Jordan Martinez Lancha Jessica Tushupe Noa Belencita Mashacuri Coquinche Ermita rayo Andi Erciia Libia Canelos Ajón Alina Miguelina Noteno |
| Samuna Bula | Asigma Coquinche Elvia Parca Ofelia Ashanga Maricela Noteno Aldo Noteno Damian Papa Edison Papa Coquinche Wilson Papa Lanza Alber Lanza Jipa Silvia Noteno |
| Puerto Elvira | Machacuri Noteno Silmer Mashacuri Rusbel Noteno Papa Virgilio Papa Andi Hugo Papa Andi Olea Andi Selvi Papa Noa Adriana Pelileo Coquinche Alexis Papa |

| | |
|-----------|--|
| Loro Yacu | Rene Macuachi Coquinche Gladis Tangoa Huapari Amancio Capinoa Densi Tangoa Papa Lucy Canelos Papa Roni Canelos Ofelia Mashacuri María Coquinche |
|-----------|--|