

# INFORME FINAL DE EVALUACIÓN EXTERNA

## Proyecto

**“Por el derecho de las niñas y niños del pueblo Shawi a una educación inclusiva y de calidad desde el aprendizaje en su lengua y cultura con sus propios saberes y con enfoque de igualdad de género en el Alto Amazonas, Perú”**

## EXPEDIENTE

SOLPCD/2023/0135

## ENTIDAD SOLICITANTE

Fundación InteRed

## ENTIDAD FINANCIADORA

Generalitat Valenciana

## ORGANIZACIÓN SOCIA LOCAL

TAREA Asociación de Publicaciones Educativas

## PERIODO EVALUADO

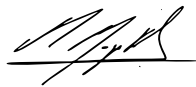
Junio de 2024 – mayo de 2026

## FECHA

Agosto de 2026

## EQUIPO EVALUADOR

Martín Moya Delgado · Yina Rivera Brios



Martín Moya Delgado



Yina Rivera Brios

22608853Z  
JOSEFA BELLO  
(R: G80468564)

Firmado digitalmente por 22608853Z JOSEFA BELLO (R: G80468564)  
Nombre de reconocimiento (DN): 2.5.4.13=Ref:AEAT/AEAT0345/PUESTO 1/56566/26122025131624,  
serialNumber=IDCES-22608853Z, givenName=JOSEFA,  
sn=BELLO FERRER, cn=22608853Z JOSEFA BELLO (R: G80468564), 2.5.4.97=VATES-G80468564,  
o=FUNDACION INTERED, c=ES  
Fecha: 2026.08.31 13:28:07 +02'00'

## Tabla de contenido

|                                                                                                                 |           |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>ÍNDICE DE CUADROS.....</b>                                                                                   | <b>3</b>  |
| <b>1. Introducción .....</b>                                                                                    | <b>4</b>  |
| <b>2. Descripción, antecedentes y contexto .....</b>                                                            | <b>5</b>  |
| <b>3. Objetivos y alcance de la evaluación.....</b>                                                             | <b>7</b>  |
| <b>4. Metodología.....</b>                                                                                      | <b>9</b>  |
| <b>5. Alcances y limitaciones de la evaluación .....</b>                                                        | <b>11</b> |
| <b>6. Integración de los enfoques transversales y contribución a la política de cooperación valenciana.....</b> | <b>12</b> |
| <b>7. Hallazgos: análisis de criterios.....</b>                                                                 | <b>16</b> |
| 7.1. Pertinencia.....                                                                                           | 16        |
| 7.2. Eficacia.....                                                                                              | 17        |
| 7.3. Eficiencia .....                                                                                           | 18        |
| 7.4. Impacto y efectos.....                                                                                     | 19        |
| 7.5. Sostenibilidad .....                                                                                       | 20        |
| 7.6. Coherencia .....                                                                                           | 20        |
| 7.7. Participación.....                                                                                         | 21        |
| <b>8. Evaluación del objetivo específico y sus indicadores .....</b>                                            | <b>22</b> |
| 8.1 Evaluación del Indicador OE.IOV.1.....                                                                      | 22        |
| 8.2. Indicador OE.IOV.2. ....                                                                                   | 24        |
| 8.3 Evaluación del indicador OE.IOV.3.....                                                                      | 25        |
| 8.4 Evaluación del indicador OE.IOV.4.....                                                                      | 26        |
| <b>9. Evaluación de los cuatro resultados.....</b>                                                              | <b>28</b> |
| <b>10. Buenas prácticas y lecciones aprendidas.....</b>                                                         | <b>49</b> |
| 10.1. Buenas prácticas identificadas .....                                                                      | 49        |
| 10.2. Lecciones aprendidas.....                                                                                 | 51        |
| <b>11. Conclusiones.....</b>                                                                                    | <b>53</b> |
| <b>12. Recomendaciones .....</b>                                                                                | <b>57</b> |
| 12.1. Recomendaciones dirigidas a TAREA .....                                                                   | 57        |
| 12.2. Recomendaciones dirigidas a la UGEL Alto Amazonas.....                                                    | 59        |

|                                                                             |           |
|-----------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>12.3. Recomendaciones dirigidas a las instituciones educativas .....</b> | <b>59</b> |
| <b>12.4. Recomendaciones dirigidas a las comunidades Shawi .....</b>        | <b>59</b> |
| <b>12.5. Recomendaciones dirigidas a InteRed .....</b>                      | <b>60</b> |
| <b>12.6 Recomendaciones a la Generalitat Valenciana .....</b>               | <b>60</b> |
| <b>13. Anexos.....</b>                                                      | <b>61</b> |

## ÍNDICE DE CUADROS

|                                                                              |           |
|------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>Cuadro 1. Síntesis de actividades y contribución al Resultado 1 .....</b> | <b>26</b> |
| <b>Cuadro 2. Valoración global del Resultado 1 .....</b>                     | <b>32</b> |
| <b>Cuadro 3. Síntesis de actividades y contribución al Resultado 2 .....</b> | <b>33</b> |
| <b>Cuadro 4. Valoración global del Resultado 2 .....</b>                     | <b>37</b> |
| <b>Cuadro 5. Síntesis de actividades y contribución al Resultado 3 .....</b> | <b>38</b> |
| <b>Cuadro 6. Valoración global del Resultado 3 .....</b>                     | <b>42</b> |
| <b>Cuadro 7. Síntesis de actividades y contribución al Resultado 4 .....</b> | <b>43</b> |
| <b>Cuadro 8. Valoración global del Resultado 4 .....</b>                     | <b>47</b> |

## ÍNDICE DE ANEXOS

|                                                                                                          |           |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>Anexo 1. Resultado 2: Evidencias de campo sobre acceso, uso y apropiación de los materiales .....</b> | <b>63</b> |
| <b>Anexo 2. Resultado 3: Evidencias de campo sobre la observación de clases .....</b>                    | <b>67</b> |
| <b>Anexo 3. Cronograma implementado del trabajo de campo .....</b>                                       | <b>69</b> |
| <b>Anexo 4. Relación anonimizada de participantes .....</b>                                              | <b>71</b> |
| <b>Anexo 5. Herramientas utilizadas .....</b>                                                            | <b>75</b> |
| <b>Anexo 6. Preguntas de evaluación .....</b>                                                            | <b>80</b> |
| <b>Anexo 7. Listado de fuentes utilizadas.....</b>                                                       | <b>83</b> |

## 1. Introducción

El presente informe tiene como finalidad presentar los resultados de la evaluación final externa del proyecto " Por el derecho de las niñas y niños del pueblo Shawi a una educación inclusiva y de calidad desde el aprendizaje en su lengua y cultura con sus propios saberes y con enfoque de igualdad de género en el Alto Amazonas, Perú", ejecutado entre junio de 2024 y mayo de 2026 por TAREA Asociación de Publicaciones Educativas como socio local de InteRed, con financiamiento de la Generalitat Valenciana (Expediente SOLPCD/2023/0135) en articulación con La Escuela de Educación Superior Pedagógica Loreto, las instituciones educativas, las comunidades y las autoridades educativas locales del distrito de Balsapuerto, en la región Loreto. La evaluación busca valorar el grado de cumplimiento del objetivo específico y de los resultados previstos, identificar las principales contribuciones de la intervención al fortalecimiento de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), y generar aprendizajes y recomendaciones que orienten la mejora de futuras iniciativas dirigidas a pueblos indígenas amazónicos. Asimismo, el informe ofrece evidencia para la rendición de cuentas frente a las instituciones financiadoras, las organizaciones ejecutoras y los actores territoriales involucrados en el proyecto.

El objeto de evaluación comprende el conjunto de estrategias, actividades, productos y resultados desarrollados durante la ejecución del proyecto para fortalecer las condiciones que favorecen una Educación Intercultural Bilingüe pertinente para las niñas y los niños del pueblo Shawi. La intervención se estructuró alrededor de cuatro resultados complementarios: el fortalecimiento de las capacidades de estudiantes de formación docente de FORMABIAP para investigar y sistematizar los saberes del pueblo Shawi; la mejora de las condiciones pedagógicas en las escuelas mediante materiales, bibliotecas de aula y recursos cultural y lingüísticamente pertinentes; el fortalecimiento de las competencias docentes para incorporar los saberes propios, el uso del shawi y del castellano y el enfoque de igualdad de género en los procesos de enseñanza y aprendizaje; y el fortalecimiento del liderazgo comunitario y de la participación de las personas sabias en la recuperación y transmisión intergeneracional de los conocimientos locales.

La lógica general del proyecto responde a una teoría de cambio que reconoce que el fortalecimiento de la Educación Intercultural Bilingüe requiere intervenir de manera simultánea sobre distintos factores del sistema educativo. En este sentido, la propuesta articuló la investigación comunitaria de los saberes del pueblo Shawi, la producción de materiales educativos contextualizados, la formación y el acompañamiento permanente a docentes, así como la participación activa de autoridades comunales, familias y personas sabias. Esta secuencia permitió vincular la formación inicial docente, la práctica pedagógica en las escuelas y la participación comunitaria en un proceso integrado de recuperación, valoración y uso educativo de los conocimientos locales. La evaluación identifica que esta articulación constituye uno de los principales atributos de la intervención, al favorecer la incorporación progresiva de los saberes propios en los procesos de enseñanza y aprendizaje, fortalecer el uso del shawi y del castellano como lenguas de aprendizaje y promover una relación más estrecha entre escuela y comunidad.

El contenido del informe se ha organizado buscando responder a las necesidades de información de los principales usuarios de la evaluación. Para TAREA e InteRed, ofrece evidencia sobre el cumplimiento de los resultados, la eficacia de las estrategias implementadas, los factores que favorecieron o limitaron su desarrollo y las condiciones para su sostenibilidad, generando aprendizajes para futuras intervenciones. Para la UGEL Alto Amazonas y las instituciones educativas, aporta elementos para fortalecer las prácticas de Educación Intercultural Bilingüe y

la articulación entre escuela y comunidad. Asimismo, para las comunidades Shawi, las familias, autoridades comunales y personas sabias, permite reconocer los cambios alcanzados, valorar su participación en el proceso educativo e identificar desafíos para dar continuidad al fortalecimiento de la lengua, la cultura y los saberes propios. En correspondencia con estas necesidades, el informe articula el análisis del cumplimiento de objetivos, resultados e indicadores con la valoración de los criterios de evaluación, los enfoques transversales, las buenas prácticas, las lecciones aprendidas y las recomendaciones dirigidas a los distintos actores.

El informe se organiza en doce capítulos. Después de esta introducción, se presenta una descripción del proyecto, sus antecedentes y el contexto de intervención; posteriormente se desarrollan los objetivos y el alcance de la evaluación, así como la metodología utilizada y los alcances y limitaciones del proceso evaluativo. A continuación, se examina el desempeño del proyecto según los enfoques transversales y la contribución a la política de cooperación valenciana y según los criterios internacionales de evaluación. Finalmente, el informe presenta las buenas prácticas y lecciones aprendidas, las conclusiones generales y un conjunto de recomendaciones priorizadas orientadas a fortalecer futuras intervenciones de Educación Intercultural Bilingüe en contextos indígenas amazónicos.

El equipo evaluador estuvo conformado por Yina Rivera Brios y Martín Moya Delgado, profesionales con amplia experiencia en educación intercultural bilingüe, educación rural, políticas educativas, investigación y evaluación de proyectos. Yina Rivera es educadora, magíster en Sociología de la Educación y Educación Comparada, Internacional y para el Desarrollo por la Universidad de Toronto y doctoranda en Estudios Andinos en la PUCP, con especialización en sociolingüística, formación docente, educación rural e investigación cualitativa; además, cuenta con experiencia previa en evaluaciones externas y en estudios vinculados con pueblos indígenas amazónicos. Martín Moya es antropólogo, magíster en Antropología con mención en Estudios Andinos, con más de veinte años de experiencia en educación intercultural, políticas públicas, desarrollo territorial, monitoreo y evaluación, y gestión educativa descentralizada, incluyendo evaluaciones de proyectos de EIB y asistencia técnica a políticas educativas en contextos rurales e indígenas.

El equipo actuó con independencia técnica y de criterio respecto de las entidades responsables de la ejecución del proyecto, sustentando sus valoraciones en la revisión documental, la evidencia recogida en campo y la triangulación de fuentes y actores. La experiencia profesional previa de ambos con instituciones del sector educativo constituye un conocimiento especializado del campo de intervención, sin sustituir la autonomía del juicio evaluativo desarrollado para esta evaluación.

## 2. Descripción, antecedentes y contexto

El proyecto *“Por el derecho de las niñas y niños del pueblo Shawi a una educación inclusiva y de calidad desde el aprendizaje en su lengua y cultura con sus propios saberes y con enfoque de igualdad de género en el Alto Amazonas, Perú”* fue ejecutado entre junio de 2024 y mayo de 2026 por TAREA Asociación de Publicaciones Educativas, como socio local de InteRed, con financiamiento de la Generalitat Valenciana (Expediente SOLPCD/2023/0135). La intervención se desarrolló durante 24 meses en el distrito de Balsapuerto, provincia de Alto Amazonas, región Loreto, con el propósito de promover el derecho de las niñas y niños del pueblo Shawi a una educación intercultural bilingüe (EIB) de calidad, basada en el aprendizaje en su lengua, cultura y saberes propios, incorporando además el enfoque de igualdad de género.

La lógica de intervención partió de que una Educación Intercultural Bilingüe pertinente requiere actuar sobre varios componentes del sistema educativo. El proyecto articuló cuatro resultados: i) fortalecer las capacidades de estudiantes Shawi de formación inicial docente para investigar y sistematizar saberes propios; ii) mejorar las condiciones pedagógicas mediante materiales y recursos cultural y lingüísticamente pertinentes; iii) fortalecer las competencias docentes para el diálogo de saberes; y iv) promover la participación de autoridades comunales y personas sabias, reforzando el vínculo escuela-comunidad. Esta articulación buscó incorporar progresivamente el diálogo entre saberes Shawi y otros sistemas de conocimiento en la práctica pedagógica y fortalecer la identidad cultural de niñas y niños.

La población participante estuvo conformada por diferentes actores educativos y comunitarios. Como titulares de derechos participaron 450 niñas y niños de cinco instituciones educativas públicas de Educación Primaria Intercultural Bilingüe; 30 estudiantes Shawi del Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana (FORMABIAP). Así mismo, 100 docentes de Educación Primaria, entre ellos 20 docentes pertenecientes a las 5 instituciones educativas focalizadas, así como 10 autoridades comunitarias, y 250 personas sabias madres, padres de familia de las comunidades. Como titulares de obligaciones se consideró la participación de 2 autoridades educativas vinculadas a la gestión educativa provincial y regional regionales vinculados a la implementación de la EIB. La intervención articuló a estos diferentes actores desde una perspectiva de corresponsabilidad, reconociendo que el fortalecimiento de una Educación Intercultural Bilingüe pertinente depende tanto del trabajo desarrollado en las escuelas como de la participación de las comunidades y de las instituciones responsables de garantizar el derecho a la educación.

El territorio de intervención comprende cinco comunidades del pueblo Shawi ubicadas en las cuencas de los ríos Paranapura y Yanayacu, en el distrito de Balsapuerto, una zona caracterizada por una alta dispersión geográfica, predominio de población indígena y limitaciones históricas para el acceso a servicios educativos pertinentes. En este contexto, el shawi constituye la lengua de uso predominante en la vida comunitaria, mientras que el castellano se incorpora de manera gradual y con diferente intensidad según las generaciones y las comunidades. Estas características demandan propuestas educativas que reconozcan la diversidad sociolingüística, fortalezcan la alfabetización inicial en lengua originaria y promuevan una incorporación progresiva del castellano como segunda lengua, evitando enfoques homogéneos que no responden a la realidad del territorio.

El proyecto se sustentó en la experiencia acumulada por TAREA desde el año 2000 en Educación Intercultural Bilingüe y en sus alianzas con actores educativos de Loreto. Asimismo, guarda correspondencia con sus Acuerdos Estratégicos 2025–2027, que priorizan el acceso de estudiantes de pueblos originarios a una educación pertinente y de calidad, el fortalecimiento de su identidad cultural y sus aprendizajes, la formación docente en EIB y la participación de líderes y lideresas comunitarias en la educación. Esta alineación se expresó en la investigación y recuperación de saberes shawi, la producción de materiales contextualizados, el acompañamiento docente y la articulación entre escuela y comunidad. La evaluación también responde a la orientación institucional de TAREA de generar conocimiento a partir de sus intervenciones, al producir evidencias, aprendizajes y recomendaciones para fortalecer futuras iniciativas de EIB.

En los ámbitos local y regional, se identifica una coherencia operativa con la implementación territorial de la política de EIB: las instituciones participantes están reconocidas por la UGEL Alto Amazonas como escuelas EIB y el proyecto fortaleció el uso pedagógico del shawi, la incorporación de saberes propios y las capacidades docentes requeridas por este modelo educativo. En el nivel regional, esta coherencia se expresó en la articulación con la Escuela de

Educación Superior Pedagógica Pública Loreto, la UGEL y otros actores vinculados con la EIB. En el nivel nacional, el proyecto se alinea con el Proyecto Educativo Nacional al 2036, particularmente con sus propósitos de inclusión y equidad y sus orientaciones sobre interculturalidad, educación bilingüe y valoración de la diversidad. También presenta correspondencia con el Objetivo Prioritario 7 de la Política Nacional de Pueblos Indígenas u Originarios al 2040, aprobada hacia el cierre del periodo evaluado, que plantea mejorar las condiciones de la EIB, fortalecer el acceso, la permanencia y los aprendizajes, y transversalizar los enfoques intercultural y de derechos.

Finalmente, el proyecto y la evaluación presentan una alta correspondencia con los enfoques y prioridades de la cooperación de la Generalitat Valenciana. La intervención concreta sus principios de justicia global, interculturalidad, participación, integralidad y corresponsabilidad, así como sus prioridades relativas a la educación inclusiva y de calidad, la igualdad de género, los derechos de la infancia y la protección de los pueblos indígenas y las minorías lingüísticas. Esta relación también se refleja en la propuesta didáctica difundida por InteRed en Valencia, que vincula la situación de los pueblos Shawi y Kichwa con problemáticas ambientales, vulneraciones de derechos e interdependencias entre los ámbitos local y global.

La línea de base identificó condiciones favorables, como la transmisión intergeneracional de conocimientos, la valoración de la lengua y cultura Shawi, la disposición de familias y actores comunitarios para participar en la educación y las relaciones positivas entre escuela y comunidad. Sin embargo, persistían brechas relevantes: los estudiantes de FORMABIAP a pesar de contar con experiencia en proyectos integradores aún no investigaban sistemáticamente los saberes de su pueblo; ninguna de las veinte aulas tenía biblioteca; faltaban caracterizaciones sociolingüísticas para orientar el uso pedagógico del shawi y el castellano; los docentes abordaban los saberes locales principalmente de forma descriptiva y con escaso diálogo intercultural; y la participación de autoridades y personas sabias en las experiencias de aprendizaje era limitada.

Junto con estas brechas, la línea de base identificó condiciones institucionales y sociolingüísticas que influyeron en el desarrollo y los resultados del proyecto. Entre ellas, la diversidad de perfiles docentes —maestros Shawi y castellanohablantes—, la falta de herramientas para planificar el uso pedagógico de ambas lenguas, la aplicación aún incipiente del diálogo de saberes y la persistencia de patrones de género que condicionaban las trayectorias educativas de las niñas. A su vez, se evidenció una demanda comunitaria por fortalecer la enseñanza en lengua Shawi, recuperar los conocimientos propios y articularlos con otros saberes, generando condiciones favorables para la intervención. Estos factores permiten comprender los avances logrados y los desafíos pendientes para consolidar una Educación Intercultural Bilingüe sostenible en el territorio.

### 3. Objetivos y alcance de la evaluación

La evaluación tuvo como propósito valorar de manera sistemática, objetiva y participativa el desempeño del proyecto *“Por el derecho de las niñas y niños del pueblo Shawi a una educación inclusiva y de calidad desde el aprendizaje en su lengua y cultura con sus propios saberes y con enfoque de igualdad de género en el Alto Amazonas, Perú”*, considerando no solo el nivel de cumplimiento de sus objetivos, resultados e indicadores, sino también los cambios generados en los distintos actores participantes, los factores que facilitaron o limitaron dichos cambios y las condiciones para su sostenibilidad una vez concluida la intervención. En concordancia con los Términos de Referencia y la propuesta técnica, la evaluación fue concebida como un ejercicio

orientado tanto a la rendición de cuentas como al aprendizaje institucional y la mejora de futuras intervenciones en Educación Intercultural Bilingüe.

El objetivo general de la evaluación consistió en determinar el nivel de pertinencia, eficacia, eficiencia, impacto, sostenibilidad, coherencia y participación del proyecto, valorando el grado de cumplimiento del objetivo específico y de los cuatro resultados previstos en el marco lógico, así como los cambios producidos en niñas y niños, docentes, estudiantes de formación inicial docente, autoridades comunales, personas sabias, familias y actores institucionales. Asimismo, la evaluación buscó identificar buenas prácticas, lecciones aprendidas y recomendaciones que contribuyan al fortalecimiento de futuras iniciativas de Educación Intercultural Bilingüe en contextos amazónicos.

Para este propósito, las preguntas evaluativas se organizaron según los criterios establecidos en los Términos de Referencia: pertinencia, respecto a las necesidades educativas, culturales y lingüísticas del pueblo Shawi; eficacia, en el cumplimiento de resultados e indicadores; eficiencia, en el uso de recursos y la gestión; impacto y efectos, en los cambios generados; sostenibilidad, en la continuidad de los procesos; coherencia, con las políticas de Educación Intercultural Bilingüe y los enfoques de cooperación; y participación, en el involucramiento y apropiación de los actores.

La evaluación comprendió como principales actores a los titulares de derechos, responsabilidades y obligaciones vinculados al proyecto: niñas y niños Shawi de las instituciones educativas participantes; estudiantes Shawi de formación inicial docente de FORMABIAP; docentes y directivos de las escuelas; madres y padres de familia; autoridades comunales y personas sabias; especialistas de la UGEL Alto Amazonas; así como los equipos técnicos de TAREA responsables del diseño, implementación y seguimiento de la intervención. La incorporación de estos actores permitió contrastar diferentes perspectivas sobre los cambios alcanzados y fortalecer la validez de los hallazgos mediante procesos de triangulación.

En cuanto a su alcance, la evaluación abarcó el ámbito territorial del proyecto, correspondiente a las cinco comunidades Shawi e instituciones educativas del distrito de Balsapuerto, provincia de Alto Amazonas, región Loreto, así como los espacios institucionales relacionados con la formación docente y la gestión educativa involucrados en la intervención. Comprendió todo el periodo de ejecución del proyecto, entre junio de 2024 y mayo de 2026, contrastando los resultados obtenidos con la información generada por la línea de base y los informes de seguimiento. Finalmente, el alcance institucional incluyó el análisis de la actuación de TAREA, las alianzas establecidas dentro de la estrategia de implementación del proyecto, las instituciones educativas y organizaciones comunitarias participantes.

Los resultados de la evaluación están dirigidos a diversos usuarios con funciones complementarias. Para TAREA e InteRed, el informe constituye una herramienta para fortalecer el diseño de futuras intervenciones, mejorar las estrategias de acompañamiento pedagógico y sustentar procesos de rendición de cuentas. Para las instituciones educativas, aporta evidencias para consolidar prácticas de Educación Intercultural Bilingüe y fortalecer la articulación entre escuela y comunidad. Para la UGEL Alto Amazonas, ofrece insumos para la mejora de las políticas y estrategias de EIB en el ámbito local. Finalmente, para las comunidades Shawi, autoridades comunales, familias y personas sabias, el informe representa una oportunidad para reconocer los avances alcanzados, valorar su contribución al proceso educativo y promover la continuidad de las acciones orientadas al fortalecimiento de la lengua, la cultura y los saberes propios del pueblo Shawi.

## 4. Metodología

La evaluación adoptó un diseño cualitativo con apoyo de información cuantitativa documental. La integración y triangulación de la evidencia documental y de campo permitió comprender los procesos y cambios generados por la intervención y contrastar el cumplimiento de las metas, cantidades y porcentajes establecidos en los indicadores.

Como marco analítico se aplicó el análisis de contribución. Se examinó la coherencia entre el diseño, los cambios esperados y las estrategias implementadas, así como las percepciones de los actores y la influencia de factores externos. Esto permitió valorar la contribución plausible del proyecto a los cambios observados y sus posibilidades de continuidad, sin establecer relaciones causales lineales.

La revisión documental comprendió la formulación y el marco lógico del proyecto, la línea de base, los informes técnicos y financieros, los registros de seguimiento y participación, las caracterizaciones sociolingüísticas, las sistematizaciones de saberes y los materiales educativos producidos. El trabajo de campo combinó entrevistas semiestructuradas, espacios de consulta con familias, dinámicas lúdicas con niñas y niños, encuestas a estudiantes de FORMABIAP, observaciones de aula y revisión de materiales. Las observaciones priorizaron áreas propicias para el diálogo de saberes, como Personal Social y Ciencia y Tecnología, y registraron la participación estudiantil, el uso de la lengua Shawi, la incorporación de conocimientos locales y la utilización de los recursos producidos por el proyecto.

La coordinación del proceso distinguió las responsabilidades de gestión y las funciones propiamente evaluativas. El equipo externo estuvo conformado por dos profesionales, bajo la coordinación de una jefa de misión. Esta asumió principalmente el análisis de las actividades e indicadores vinculados con la enseñanza, las prácticas pedagógicas, la observación de aula y el uso de los materiales educativos; mientras que el segundo integrante se encargó principalmente del trabajo relacionado con las familias, las autoridades comunales, las personas sabias y los estudiantes de formación docente. Esta distribución permitió aprovechar las especialidades de ambos profesionales, aunque el análisis, la triangulación de evidencias y la formulación de los juicios, conclusiones y recomendaciones se realizaron conjuntamente.

La experiencia previa del equipo en educación intercultural bilingüe, educación rural y políticas educativas aportó conocimiento especializado sobre el campo de intervención, sin sustituir ni comprometer la autonomía del juicio evaluativo. Para favorecer una participación más equitativa, los espacios de consulta con las familias se organizaron según el género: los grupos de madres fueron facilitados por la evaluadora y los de padres por el evaluador. Esta decisión buscó generar condiciones de mayor confianza para que las mujeres expresaran sus experiencias, valoraciones y preocupaciones con mayor libertad. En el caso de las niñas y los niños, no se utilizó el formato convencional de grupo focal, sino un diseño lúdico adaptado a sus edades y al contexto cultural, mediante dibujos, dinámicas y materiales manipulables que facilitaron la confianza y la expresión de sus experiencias, opiniones y preferencias.

TAREA proporcionó la documentación y facilitó la coordinación territorial, el acceso a las instituciones educativas y comunidades, así como las condiciones logísticas del trabajo de campo. Las entrevistas contaron con intérpretes de lengua Shawi únicamente cuando se comprobó que este apoyo era necesario para asegurar la comprensión y la participación efectiva de las personas entrevistadas. El equipo consultor mantuvo independencia técnica y de criterio respecto de las entidades responsables de la ejecución y sustentó sus valoraciones en la revisión documental, la evidencia recogida en campo y la triangulación de fuentes y actores. Estas

condiciones, junto con la confidencialidad y la explicitación de las limitaciones, contribuyeron a preservar la transparencia, legitimidad y credibilidad de la evaluación.

En consonancia con el diseño cualitativo, la evaluación empleó una selección intencional y no probabilística de participantes, sin pretensión de realizar inferencias estadísticas. Se incluyeron las cinco instituciones educativas del proyecto y se seleccionaron informantes según su relación con los resultados evaluados, su experiencia en la intervención y la diversidad de roles, comunidades y trayectorias. Cuando fue posible, se procuró mantener la comparabilidad con la línea de base. La composición final también respondió a la disponibilidad de los actores, las distancias y las dinámicas comunitarias.

El trabajo de campo incluyó entrevistas a cinco autoridades comunales y una exautoridad; diez personas sabias —cinco mujeres y cinco hombres—; diez docentes —siete de las escuelas del proyecto, dos de las instituciones de secundaria a las que asisten las y los estudiantes participantes y una docente que colaboró voluntariamente con la intervención—; y cinco directivos de las escuelas, dos de los cuales también fueron entrevistados en su condición de docentes. En el ámbito institucional, se entrevistó al especialista en Educación Intercultural Bilingüe de la UGEL Alto Amazonas, a la coordinación de FORMABIAP y a cuatro integrantes del equipo de TAREA: dos acompañantes pedagógicos, una coordinadora y un directivo.

El proyecto contó con acompañantes pedagógicos, maestros Shawi del equipo territorial de TAREA, encargados de brindar asistencia técnica y pedagógica a los docentes y apoyar los procesos formativos. Aunque forman parte de la estructura de implementación y no de la población destinataria, la estrategia fortaleció sus capacidades de formación, acompañamiento y producción de materiales. Esto tiene relevancia para la sostenibilidad, al ampliar las capacidades técnicas locales para impulsar una Educación Intercultural Bilingüe pertinente y de calidad.

Asimismo, se realizaron diez espacios de consulta con familias —uno con madres y otro con padres en cada comunidad—, con un total de 38 participantes. Cada espacio contó con cinco personas, excepto el de madres de Soledad, con una participante; el de madres de Maranatha, con tres; el de padres de Maranatha, con uno; y el de padres de Panán, con tres. También se desarrollaron cinco dinámicas lúdicas grupales con 30 niñas y niños —tres niñas y tres niños por escuela—, se observaron nueve sesiones de aula y se completaron las correspondientes fichas de registro de materiales. Finalmente, se encuestó a doce estudiantes de educación superior de FORMABIAP (véase el detalle en el anexo 4).

Los hallazgos se sustentaron en la triangulación de fuentes documentales y de campo, actores, métodos y criterios de análisis. La integración de información cuantitativa y cualitativa permitió verificar el cumplimiento de los indicadores, identificar cambios en las prácticas pedagógicas y comunitarias y comprender los factores que favorecieron o limitaron la sostenibilidad de los resultados.

Como fase final, los hallazgos preliminares se presentaron al equipo de TAREA en un taller de validación orientado a aclarar información, contrastar interpretaciones y recoger observaciones. El equipo evaluador revisó los aportes e incorporó aquellos que contaban con sustento suficiente, manteniendo la responsabilidad sobre la formulación definitiva de los juicios, conclusiones y recomendaciones. Este mecanismo fortaleció la transparencia y consistencia de los resultados sin afectar la independencia de la evaluación.

El proceso garantizó la participación voluntaria, el consentimiento informado, la confidencialidad y el uso responsable de la información. En el caso de las niñas y los niños se contó con la autorización de sus responsables y se aplicaron estrategias acordes con su edad y bienestar. La perspectiva intercultural permitió respetar los tiempos, las dinámicas organizativas y las formas de relación de las comunidades Shawi, así como recurrir a la mediación lingüística cuando las condiciones de comunicación lo requirieron. Estos principios fortalecieron la pertinencia y credibilidad de la evaluación y la legitimidad de sus resultados entre los distintos actores participantes.

## 5. Alcances y limitaciones de la evaluación

La evaluación permitió valorar los resultados y procesos de cambio generados durante los veinticuatro meses de ejecución. Para ello, integró información del diseño, la línea de base, los informes de seguimiento, los productos elaborados y el trabajo de campo con los principales actores. Este análisis permitió reconstruir la implementación, contrastar los avances con la situación inicial y valorar la contribución de las estrategias al fortalecimiento de una Educación Intercultural Bilingüe culturalmente pertinente para el pueblo Shawi.

La evaluación trianguló información de fuentes documentales, institucionales y comunitarias. La participación de estudiantes, docentes, personas sabias, familias, autoridades comunales, la UGEL Alto Amazonas y el equipo de TAREA permitió contrastar perspectivas y comprender los cambios desde la experiencia de los actores. Asimismo, la revisión de materiales educativos, caracterizaciones sociolingüísticas, sistematizaciones de saberes y otras evidencias pedagógicas fortaleció la consistencia de los hallazgos y sustentó las conclusiones más allá de las percepciones recogidas.

La evaluación adoptó un enfoque de contribución que permitió analizar no solo el cumplimiento de indicadores, sino también cómo las estrategias impulsaron cambios en las prácticas pedagógicas, la valoración de los saberes Shawi, el vínculo escuela-comunidad y la participación comunitaria. Este enfoque fue pertinente al contexto amazónico, donde las transformaciones educativas responden a procesos sociales y culturales de mediano plazo que trascienden relaciones causales directas.

Asimismo, la evaluación incorporó de manera transversal los enfoques de derechos humanos, interculturalidad, igualdad de género, participación y niñez, tanto en el diseño metodológico como en el análisis de los resultados. Ello permitió valorar la intervención desde una perspectiva integral, considerando no solo los productos generados sino también los cambios en las relaciones entre escuela y comunidad, el reconocimiento de los saberes indígenas, la participación de mujeres y hombres en las actividades del proyecto y las oportunidades creadas para fortalecer el ejercicio del derecho de niñas y niños del pueblo Shawi a una educación pertinente cultural y lingüísticamente.

Como toda evaluación final, el proceso presentó limitaciones. Al realizarse tras el cierre del proyecto, la sostenibilidad se valoró con las evidencias disponibles y las percepciones de los actores sobre su continuidad, sin poder verificar la permanencia de los cambios a largo plazo. Por ello, las conclusiones sobre sostenibilidad constituyen una estimación razonada basada en las capacidades instaladas, los procesos institucionalizados y los compromisos de los actores locales.

Los cambios vinculados con la identidad cultural, la valoración de saberes propios, el diálogo intercultural y las prácticas pedagógicas son procesos cualitativos y progresivos. Aunque se

identificaron mediante entrevistas, grupos focales, observación y revisión documental, no pueden atribuirse exclusivamente al proyecto, pues también intervienen factores familiares, comunitarios, institucionales y territoriales. Por ello, la evaluación adoptó un enfoque de contribución, evitando establecer relaciones de causalidad absoluta entre la intervención y los efectos observados.

Una tercera limitación se relaciona con las condiciones geográficas y socioculturales del territorio. La dispersión de las comunidades, la accesibilidad y las dinámicas comunitarias condicionaron la recolección de información. Asimismo, la diversidad lingüística exigió adaptar instrumentos y recurrir a mediación cuando fue necesario. Estas adecuaciones, previstas metodológicamente, no afectaron la calidad de la evaluación y permitieron asegurar su pertinencia cultural.

Finalmente, la evaluación se sustentó en información del proyecto, complementada con evidencias del trabajo de campo. La triangulación de fuentes, actores y métodos permitió reducir sesgos y fortalecer la confiabilidad de los hallazgos. No obstante, las conclusiones deben interpretarse en el contexto específico del pueblo Shawi y no generalizarse automáticamente a otros territorios. Su principal valor radica en aportar evidencia sobre la contribución del proyecto y aprendizajes para futuras intervenciones de Educación Intercultural Bilingüe.

## **6. Integración de los enfoques transversales y contribución a la política de cooperación valenciana**

A partir de marcos teóricos e institucionales, la propuesta técnica planteó un conjunto de preguntas para dar cuenta del nivel de incorporación de los enfoques de interculturalidad, igualdad de género, derechos humanos y niñez, entendidos como dimensiones complementarias de una misma intervención. Esta integración se concreta en el cierre de esta sección. A continuación, se responde a las preguntas formuladas.

### **Interculturalidad**

El enfoque intercultural se analizó a partir de las dimensiones de reconocimiento, redistribución, representación y participación en el poder.

En la dimensión de reconocimiento, el proyecto presenta avances sólidos. Su estrategia partió de afirmar la lengua, el territorio y los conocimientos shawi como fuentes legítimas de una educación propia, y no como elementos complementarios añadidos a un currículo ya definido. Este reconocimiento se concretó mediante un proceso que permitió recuperar los conocimientos comunitarios, organizarlos y convertirlos en propuestas pedagógicas. Las investigaciones desarrolladas con los estudiantes de la formación inicial docente posibilitaron que las y los futuros docentes se reencontraran con los saberes de sus familias y comunidades y los documentaran; los calendarios y las matrices permitieron ordenarlos y relacionarlos con los ciclos de la vida comunal; y los proyectos integradores y materiales educativos hicieron posible incorporarlos a la enseñanza. Asimismo, la participación de sabias y sabios contribuyó a legitimar a las personas mayores como portadoras de conocimientos que la escuela y los futuros docentes necesitaban conocer. De esta manera, prácticas relacionadas con la chacra, el bosque, el río, la pesca, la cerámica, el tejido, la historia y la organización comunal ingresaron a los procesos formativos y escolares, permitiendo que las y los estudiantes reconocieran su cultura como fuente de aprendizaje.

El reconocimiento de estos conocimientos estuvo estrechamente relacionado con el reconocimiento lingüístico. Para que los saberes shawi ingresaran efectivamente a la escuela, también era necesario fortalecer el lugar de la lengua en la que se producen, se transmiten y adquieren sentido. Por ello, el trabajo con docentes promovió la importancia de enseñar en shawi. Esta decisión corresponde con fundamentos pedagógicos —las niñas y los niños comprenden, participan y aprenden mejor en la lengua que hablan— y con fundamentos culturales, pues utilizar el shawi como lengua de enseñanza contribuye a reconocerlo y revalorarlo como una lengua capaz de transmitir y producir conocimientos escolares. La caracterización sociolingüística reforzó este proceso al evidenciar técnicamente su vitalidad y sus ámbitos de uso.

En cuanto a la escritura, los docentes elaboran sus planificaciones en castellano y también utilizan esta lengua para redactar los propósitos de aprendizaje que presentan a los niños y niñas en papelotes. Esta práctica muestra que los cambios promovidos por el proyecto encuentran límites en las normas, rutinas y capacidades institucionales del sistema educativo peruano, dentro del cual el castellano continúa funcionando como la principal lengua escrita, técnica y administrativa de la cultura escolar. Avanzar hacia un mayor uso escrito del shawi requeriría no solo que los directivos escolares y la Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL) reconozcan las planificaciones elaboradas en esta lengua —o en formato bilingüe—, sino también que cuenten con las capacidades necesarias para leerlas, revisarlas y acompañar su implementación. Asimismo, sería necesario construir y consensuar, con los docentes y otros hablantes del pueblo shawi, repertorios de términos pedagógicos que faciliten el uso de esta lengua en los distintos momentos de la práctica docente, sin limitarse a trasladar mecánicamente las categorías técnicas del castellano. A ello se suma la alta rotación del profesorado, que puede modificar recurrentemente el paisaje y las prácticas lingüísticas de las aulas, especialmente cuando quienes ingresan presentan distintos niveles de dominio del shawi.

En la dimensión de redistribución, el proyecto amplió los recursos y las oportunidades para acceder a una educación de calidad con los que no suelen contar las escuelas de las comunidades indígenas en general y, en particular, las escuelas participantes al inicio de la intervención. Amplió los recursos mediante herramientas pedagógicas, como las planificaciones y los calendarios comunales; herramientas materiales, como las bibliotecas, los libros y los insumos para elaborar artefactos culturales; y fondos para trasladarse a espacios formativos y de articulación con otros docentes. Asimismo, generó oportunidades para desarrollar capacidades mediante talleres, cursos, acompañamiento y otras actividades. Estos avances se produjeron en un contexto de desigualdades estructurales que la intervención no podía resolver por sí sola, como la alta rotación docente, la asignación de personal con insuficiente dominio del shawi, las debilidades de la formación inicial y de la educación básica, así como la limitada respuesta del sistema educativo para atender necesidades educativas diferenciadas.

En la dimensión de representación y participación en el poder se encuentra uno de los aportes más significativos. El proyecto contó con estudiantes shawi de la formación inicial docente que se desempeñaron como facilitadores territoriales, como investigadores, y autores de materiales que asumieron progresivamente la conducción de procesos formativos. Los acompañantes pedagógicos también son maestros shawi y tanto por acuerdos con el equipo como por iniciativa propia, asumieron responsabilidades crecientes en los talleres, la planificación y el acompañamiento. La decisión institucional de TAREA de proporcionarles mayor tiempo y retroalimentación para elaborar los materiales o publicar artículos en su revista generó condiciones para desarrollar capacidades locales de autoría, escritura, facilitación y asesoría, que pueden proyectarse hacia funciones de mayor responsabilidad.

Esta dimensión también se expresó en experiencias concretas de diálogo intercultural. En el taller de elaboración del calendario comunal participaron integrantes de los pueblos Shawi, Shiwilu, Kichwa y Kandozi, lo que permitió intercambiar conocimientos y experiencias entre distintos pueblos. Asimismo, la participación conjunta de sabias y sabios, estudiantes de la formación inicial docente y docentes en estos talleres reordenó, al menos simbólicamente, las jerarquías habituales del conocimiento. Las personas mayores, muchas de las cuales —especialmente las mujeres— no habían transitado por el sistema educativo, aportaron saberes que los docentes y futuros docentes necesitaban conocer para elaborar las matrices y los calendarios.

### **Igualdad de género**

La incorporación del enfoque de género se analizó a partir de tres dimensiones: participación equitativa, liderazgo e igualdad y no discriminación.

En la dimensión de participación equitativa, el proyecto fijó metas de participación femenina, organizó grupos mixtos e incorporó en las fichas de acompañamiento la observación de las intervenciones de niñas y niños. La meta de participación de docentes mujeres se alcanzó: 37 participaron en los talleres de calendarios, equivalentes al 35,6 % del total, y su presencia fue mayoritaria en las iniciativas comunitarias. En las aulas, los docentes promovieron de forma lúdica la conformación de grupos mixtos. Las entrevistas muestran una situación heterogénea: algunos docentes perciben una participación igualitaria, mientras una docente de Soledad señaló que algunas niñas sienten vergüenza al leer o presentarse ante el aula, por lo que procura convocar conjuntamente a una niña y un niño.

En la dimensión de liderazgo, el proyecto dio visibilidad a la participación de docentes mujeres, estudiantes y mujeres portadoras de conocimientos comunitarios. Los materiales también incorporaron conocimientos desarrollados por mujeres, especialmente en actividades relacionadas con los tejidos, la cerámica y la vida comunal. Las evidencias disponibles muestran principalmente presencia y participación y, en el caso de las sabias, un protagonismo que antes no habían tenido. Todo ello sienta las bases para promover progresivamente su liderazgo.

En la dimensión de igualdad y no discriminación, las estrategias procuraron evitar contenidos discriminatorios, promovieron la conformación de grupos mixtos y visibilizaron conocimientos atribuidos tanto a mujeres como a hombres. El avance más significativo se observó en una sesión realizada en Soledad. Después de identificar las actividades tradicionalmente desarrolladas por mujeres y hombres, el docente preguntó quién asumía una mayor carga de trabajo y el alumnado reconoció que eran las mujeres. La pregunta permitió pasar de la descripción de las diferencias culturales al reconocimiento de una desigualdad y de su posibilidad de transformación mediante el trabajo conjunto de hombres y mujeres en esas tareas.

### **Derechos humanos y enfoque de niñez**

El enfoque de derechos convierte el acceso a una educación cultural y lingüísticamente pertinente, inclusiva y con igualdad de género en una obligación, no solo en una buena práctica. Reconoce a niñas y niños como titulares de derechos; a estudiantes de formación inicial docente, como titulares de derechos y responsabilidades<sup>6</sup>; al Estado y sus instituciones, como titulares de obligaciones; y a familias, comunidades y TAREA, como actores con responsabilidades diferenciadas. Esta perspectiva se articula con el enfoque de derechos humanos, los principios de justicia global y corresponsabilidad de la cooperación valenciana y sus prioridades en

educación inclusiva y de calidad, derechos de la infancia y protección de pueblos indígenas y minorías lingüísticas.

Los avances en materiales, bibliotecas, uso del shawi y adecuaciones pedagógicas pueden analizarse desde las dimensiones de disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad del derecho a la educación, sin reiterar sus evidencias. El caso de los estudiantes con dificultades severas de audición y comunicación es especialmente revelador: el proyecto visibilizó su situación y promovió coordinaciones con la UGEL para una evaluación especializada. Según la coordinadora, un especialista de la UGEL constató la situación y coordinó el diagnóstico de los niños con un médico en Yurimaguas. Esta respuesta evidencia capacidad de cuidado e incidencia, pero también la necesidad de fortalecer la respuesta estatal, pues la inclusión no puede depender de la persistencia de un equipo de cooperación.

Desde el enfoque de niñez, el proyecto muestra una preocupación efectiva por el interés superior, la no discriminación, el desarrollo integral y la preservación de la lengua y la identidad cultural. Esta preocupación se expresó en las decisiones adoptadas para atender a las niñas y los niños. Un ejemplo fue el acuerdo del equipo de TAREA para que los acompañantes sostuvieran algunas clases ante las ausencias docentes. Esta medida, en la que primaron el cuidado y los derechos de la niñez, evitó que las niñas y los niños quedaran sin atención frente a la falta de una respuesta estatal oportuna para cubrir dichas ausencias.

### **Integración de los enfoques transversales**

Considerados conjuntamente, los enfoques no operaron como componentes aislados, sino que se reforzaron y permitieron observar distintos niveles del proceso de cambio. La interculturalidad articuló el reconocimiento de la lengua, la cultura y los conocimientos shawi con la redistribución de recursos y una mayor participación indígena en su producción pedagógica; el enfoque de derechos convirtió estos avances en condiciones necesarias para ejercer el derecho a la educación; el enfoque de niñez colocó en el centro el cuidado, la inclusión y la participación de las niñas y los niños; y el enfoque de género permitió preguntar por la participación de las mujeres, quiénes asumen liderazgo y qué desigualdades permanecen dentro de las relaciones culturales y escolares. Esta interacción se observa con especial claridad en el protagonismo de las sabias, que articula reconocimiento cultural, participación y género; en el uso pedagógico del shawi, que relaciona interculturalidad y derecho a una educación pertinente y adaptable, y en la atención a los estudiantes con dificultades de comunicación, donde confluyen inclusión, cuidado y responsabilidad estatal. Los avances más consolidados se encuentran en el reconocimiento cultural y lingüístico, la redistribución de recursos, el cuidado y la generación de condiciones de participación. Sobre estas bases, existe espacio para fortalecer la voz, el liderazgo y la capacidad de decisión de mujeres, niñas y niños; profundizar la reflexión sobre las raíces históricas y las relaciones de poder que producen desigualdades. La integración de estos enfoques constituye, por tanto, un proceso gradual, recursivo y no necesariamente lineal.

### **Contribución a la política de cooperación valenciana**

La integración descrita presenta una alta correspondencia con los enfoques y prioridades de la cooperación valenciana, especialmente con los principios de justicia global, interculturalidad, participación, integralidad y corresponsabilidad, así como con sus prioridades en materia de educación inclusiva y de calidad, igualdad de género, derechos de la infancia y protección de los pueblos indígenas y las minorías lingüísticas.

En relación con el enfoque global-local y la educación para la ciudadanía global, InteRed elaboró y difundió en Valencia una propuesta didáctica que vincula la situación de los pueblos Shawi y Kichwa con problemáticas ambientales, vulneraciones de derechos e interdependencias entre los ámbitos local y global. Esta acción complementa la intervención ejecutada por TAREA en Perú y resulta coherente con la política valenciana de cooperación. La evidencia revisada en la página web de InterRed permite constatar la existencia y la pertinencia general del material. Una valoración de su alcance y sus efectos en las comunidades educativas valencianas requeriría complementarse con información sobre su aplicación, cobertura y resultados.

## 7. Hallazgos: análisis de criterios

El presente apartado organiza los principales hallazgos de la evaluación según los criterios establecidos en los TdR. Para cada criterio se da respuesta a las preguntas de evaluación definidas en la propuesta técnica y precisadas durante el proceso evaluativo. La matriz completa de preguntas de evaluación se presenta en el Anexo 6

### 7.1. Pertinencia

**Pregunta de evaluación:** ¿En qué medida el proyecto respondió de manera adecuada a las necesidades educativas, culturales y lingüísticas de las niñas y niños del pueblo Shawi y a las prioridades de las comunidades participantes?

La evaluación concluye que el proyecto presentó un alto nivel de pertinencia en su diseño e implementación, al responder de manera consistente a las principales limitaciones identificadas en el diagnóstico inicial. La estrategia abordó de forma integral los factores que restringían el derecho de niñas y niños del pueblo Shawi a una Educación Intercultural Bilingüe (EIB) pertinente y de calidad, incluyendo la limitada incorporación de saberes propios, las debilidades en las competencias docentes, la insuficiente disponibilidad de materiales culturalmente pertinentes y la escasa participación comunitaria. Estas prioridades guardaron coherencia con el diagnóstico y la teoría de cambio planteada desde la formulación del proyecto.

La pertinencia territorial constituyó uno de los principales atributos de la intervención. El proyecto fue diseñado específicamente para las comunidades Shawi del distrito de Balsapuerto, considerando sus características socioculturales, lingüísticas y geográficas. La estrategia incorporó investigaciones comunitarias, calendarios comunales, caracterizaciones sociolingüísticas y procesos de recuperación de saberes propios, lo que permitió adecuar las acciones a las necesidades del territorio y fortalecer procesos educativos contextualizados, evitando enfoques estandarizados poco pertinentes para contextos indígenas.

La evaluación identifica una alta pertinencia cultural, lingüística y normativa de la intervención. El proyecto asumió una concepción integral de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), en concordancia con la normativa peruana y los instrumentos internacionales sobre los derechos de los pueblos indígenas, reconociendo la lengua y los saberes del pueblo Shawi como ejes del proceso educativo. Este enfoque se materializó en la formación de estudiantes de FORMABIAP como investigadores comunitarios, la producción de materiales educativos bilingües, el fortalecimiento de capacidades docentes, la implementación de bibliotecas de aula y la participación de personas sabias, contribuyendo a una mayor incorporación de los saberes locales y al uso del shawi y el castellano como lenguas de enseñanza y aprendizaje, aunque el fortalecimiento del diálogo entre saberes indígenas, escolares y científicos continúa siendo un desafío para su consolidación.

En cuanto al enfoque de igualdad de género, la evaluación considera que este fue incorporado de manera pertinente, con distintos niveles de desarrollo entre los componentes del proyecto. En particular, se promovió la participación de las mujeres en la recuperación y transmisión de saberes, la elaboración de materiales libres de estereotipos de género y la participación equilibrada de niñas y mujeres en las actividades. Durante la implementación se registraron avances, entre ellos una mayor participación de mujeres sabias y docentes, así como la incorporación de criterios de género en los materiales educativos. Estos avances adquieren especial relevancia en el actual contexto nacional, marcado por cambios en el marco normativo peruano, entre ellos la aprobación de la Ley N.º 32535, Ley de Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres. Este escenario plantea nuevos desafíos para la incorporación y sostenibilidad del enfoque de género en las políticas e intervenciones públicas, por lo que los resultados alcanzados por el proyecto evidencian la importancia de mantener y fortalecer acciones orientadas a garantizar la igualdad y prevenir la reproducción de estereotipos y brechas de género.

Finalmente, la evaluación identifica una adecuada capacidad de adaptación durante la ejecución, que contribuyó a mantener la pertinencia de la intervención frente a las dinámicas y condiciones del territorio, sin modificar los objetivos del proyecto. Entre las principales adaptaciones destacan la ampliación de la cobertura docente mediante la realización de un segundo taller, el fortalecimiento del equipo territorial y la adecuación de los calendarios comunales y de los materiales a las características y dinámicas de cada comunidad. A estas acciones se sumó la implementación del proyecto integrador de los estudiantes de Formación inicial docente actividad prevista desde el diseño de la intervención y orientada a la sistematización de saberes. En conjunto, estas medidas y acciones favorecieron una implementación pertinente y acorde con las condiciones de los contextos de intervención.

## 7.2. Eficacia

**Pregunta de evaluación:** ¿En qué medida el proyecto alcanzó los resultados y objetivos previstos en su marco lógico?

La evaluación concluye que el proyecto alcanzó un alto nivel de eficacia en el logro del objetivo específico y de los cuatro resultados previstos. La evidencia recopilada muestra avances significativos en el fortalecimiento de las capacidades para recuperar y utilizar los saberes del pueblo Shawi, la producción de recursos educativos culturalmente pertinentes, el desarrollo de competencias docentes para una Educación Intercultural Bilingüe (EIB) contextualizada y el fortalecimiento de la relación entre la escuela y la comunidad.

La eficacia del proyecto se sustentó en la articulación de sus cuatro resultados y en la implementación de proyectos pedagógicos integradores que vincularon la investigación comunitaria, la recuperación de saberes, la producción de materiales contextualizados y su aplicación en las escuelas. El acompañamiento continuo a estudiantes de la formación inicial docente y docentes fortaleció la incorporación de estos recursos en la práctica pedagógica, mientras que la participación de autoridades comunales, familias y personas sabias favoreció la apropiación comunitaria, la legitimidad del proceso educativo y el diálogo intergeneracional. Esta complementariedad contribuyó a una mayor integración de los saberes del pueblo Shawi en los procesos de enseñanza y aprendizaje, al uso del shawi y el castellano como lenguas de aprendizaje y a la recuperación sistemática del patrimonio cultural.

La evaluación identifica como una estrategia eficaz la articulación entre el fortalecimiento de capacidades y la provisión de recursos educativos contextualizados. La implementación de

bibliotecas de aula, materiales en shawi y castellano, calendarios comunales, caracterizaciones sociolingüísticas y procesos de capacitación y acompañamiento docente favoreció la incorporación de estos recursos en la práctica pedagógica y su adecuación a las características de cada comunidad.

Además de los logros previstos, la evaluación identificó señales de interés y apropiación de la propuesta más allá de las instituciones focalizadas. De acuerdo con los registros de asistencia a las reuniones y espacios de trabajo del proyecto, se contó con la participación voluntaria de docentes provenientes de instituciones no focalizadas, lo que evidencia un alcance que trascendió la cobertura inicialmente prevista. Esta participación se refleja también en el testimonio de una docente voluntaria entrevistada, quien señaló haber participado en los espacios formativos y de interaprendizaje, utilizado materiales del proyecto y colaborado con docentes de primaria en la elaboración de experiencias de aprendizaje. Si bien la participación de estos docentes no amplía la cobertura formal del proyecto ni permite atribuir resultados a sus instituciones de procedencia, constituye una evidencia cualitativa del interés generado, la utilidad percibida de la propuesta, su capacidad de convocatoria y su potencial de réplica en otros espacios educativos.

Estos logros fueron favorecidos por la experiencia de TAREA en Educación Intercultural Bilingüe, la articulación con la Escuela de Educación Superior Pedagógica - Loreto y las autoridades educativas, la participación activa de docentes, estudiantes, personas sabias y comunidades, así como por la capacidad del equipo técnico para adaptar la implementación a las dinámicas del contexto.

El análisis detallado del grado de cumplimiento del objetivo específico, sus indicadores y los cuatro resultados se desarrolla en los apartados 8 y 9 del presente informe

### 7.3. Eficiencia

**Pregunta de evaluación:** ¿Los recursos humanos, financieros, técnicos y logísticos fueron utilizados de manera adecuada para alcanzar los resultados del proyecto?

La evaluación concluye que el proyecto alcanzó un buen nivel de eficiencia al transformar los recursos técnicos, humanos y organizativos en productos y resultados consistentes con los objetivos previstos. La intervención optimizó las capacidades existentes en el territorio, articuló recursos de distintos actores y desarrolló actividades complementarias que maximizaron el uso de los recursos disponibles. En este sentido, la eficiencia se explica no solo por la ejecución presupuestal, sino por la capacidad de generar resultados mediante estructuras institucionales y capacidades locales previamente instaladas.

La eficiencia del proyecto se sustentó en una secuencia lógica de actividades coherente con la teoría de cambio y en el aprovechamiento de las capacidades existentes en el territorio. La investigación de saberes realizada por estudiantes de la formación inicial docente dio origen a materiales educativos, bibliotecas de aula y otros recursos que fueron incorporados mediante procesos de formación y acompañamiento docente, con la participación activa de las comunidades en la recuperación y validación de los conocimientos. Esta articulación evitó duplicidades, optimizó el uso de los recursos disponibles y fortaleció la apropiación local, el diálogo intergeneracional y la legitimidad de la intervención.

Asimismo, el proyecto integró investigaciones comunitarias, materiales educativos contextualizados, calendarios comunales, caracterizaciones sociolingüísticas y acciones de

fortalecimiento docente y comunitario en una estrategia educativa común, incrementando su utilidad para los procesos de enseñanza y aprendizaje. La eficiencia también se reflejó en la capacidad de adaptación de la gestión frente a cambios del contexto y en la coordinación entre TAREA, las instituciones educativas, las comunidades y las autoridades educativas, lo que permitió compartir responsabilidades, aprovechar recursos existentes y mantener el nivel de ejecución e impacto previstos.

#### 7.4. Impacto y efectos

**Pregunta de evaluación:** ¿Qué cambios significativos pueden observarse en los actores involucrados como resultado de la intervención?

Dado el horizonte temporal del proyecto, la evaluación no permite atribuir impactos de largo plazo sobre la calidad educativa, los aprendizajes o la preservación de la cultura Shawi. No obstante, la evidencia recogida permite identificar efectos tempranos significativos en el fortalecimiento de las capacidades locales, las prácticas educativas y las condiciones para una Educación Intercultural Bilingüe (EIB) más pertinente. Entre estos efectos destacan el fortalecimiento de las capacidades docentes para incorporar herramientas y recursos contextualizados, como calendarios comunales, caracterizaciones sociolingüísticas, materiales educativos y bibliotecas de aula, así como una mayor integración de los saberes del pueblo Shawi en los procesos de enseñanza. Asimismo, se evidencian avances en la articulación y el diálogo entre los saberes indígenas, escolares y científicos, que contribuyen a generar prácticas pedagógicas más contextualizadas y culturalmente pertinentes y sientan bases favorables para la sostenibilidad de estos cambios en los procesos educativos.

En las y los estudiantes se observan mayores oportunidades para investigar y valorar su cultura mediante el trabajo con personas sabias y el uso de materiales elaborados a partir de conocimientos comunitarios, fortaleciendo el reconocimiento de la historia, la lengua, el territorio y las prácticas culturales del pueblo Shawi. Asimismo, las y los estudiantes de la formación inicial docente consolidaron capacidades para investigar, sistematizar y transformar estos conocimientos en propuestas pedagógicas contextualizadas.

La evaluación también identifica un fortalecimiento de la participación comunitaria y de la relación entre la escuela y la comunidad. La participación activa de autoridades comunales, familias y personas sabias consolidó su reconocimiento como actores educativos y favoreció una mayor corresponsabilidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Paralelamente, la revalorización del shawi como lengua de aprendizaje y de los saberes locales como componentes centrales de la educación intercultural contribuyó a fortalecer la identidad cultural dentro de las instituciones educativas.

Adicionalmente, se identifican efectos positivos no previstos, como el fortalecimiento de las capacidades técnicas del equipo territorial de TAREA, la generación de recursos educativos con potencial de uso futuro y el fortalecimiento de la articulación entre TAREA y las instituciones educativas. En conjunto, estos efectos tempranos constituyen una base sólida para consolidar transformaciones más profundas en la Educación Intercultural Bilingüe de las comunidades participantes.

Como elemento complementario de la evaluación, se entrevistó aleatoriamente a un docente de secundaria de la I.E. Soledad y a una docente de secundaria de Panan, con el propósito de explorar las condiciones de transición y el desempeño de las y los estudiantes participantes del proyecto en comparación con sus pares. Los testimonios recogidos coincidieron en señalar que

las y los estudiantes participantes muestran mejores condiciones en lectura y escritura, así como una mayor afirmación y valoración de su identidad cultural, aportando indicios favorables sobre los efectos del proyecto en su trayectoria educativa.

## 7.5. Sostenibilidad

**Pregunta de evaluación:** ¿En qué medida los resultados alcanzados tienen posibilidades reales de mantenerse en el tiempo?

La evaluación considera que el proyecto presenta una alta probabilidad de sostenibilidad, sustentada en el fortalecimiento de capacidades locales, la apropiación de los procesos por parte de los actores educativos y la integración de los productos desarrollados en las prácticas de formación docente y trabajo escolar. Estudiantes de Formación inicial docente, docentes, personas sabias y autoridades comunales fortalecieron competencias para investigar, sistematizar y utilizar los saberes del pueblo Shawi en los procesos educativos, constituyendo el principal activo del proyecto y favoreciendo la continuidad de los cambios iniciados.

Asimismo, se identifican avances en la institucionalización de herramientas y prácticas como los calendarios comunales, las caracterizaciones sociolingüísticas, las bibliotecas de aula, los materiales contextualizados y la participación de personas sabias. El fortalecimiento del liderazgo pedagógico de docentes, estudiantes y del equipo territorial de TAREA, incrementa las posibilidades de replicar y sostener estas experiencias. Del mismo modo, la participación activa de las comunidades y la disponibilidad de recursos educativos contextualizados fortalecen la corresponsabilidad entre escuela y comunidad y favorecen el uso sostenido de los productos generados.

No obstante, la sostenibilidad enfrenta riesgos asociados a la alta rotación docente, las limitaciones para mantener el acompañamiento pedagógico, la actualización de herramientas como los calendarios comunales y las caracterizaciones sociolingüísticas, y la reposición de materiales educativos. Asimismo, la consolidación del diálogo entre saberes indígenas, escolares y científicos requerirá procesos continuos de formación docente. Pese a ello, la evidencia indica que el proyecto dejó bases técnicas, pedagógicas y sociales suficientes para sostener y profundizar sus principales resultados en el mediano plazo.

## 7.6. Coherencia

**Pregunta de evaluación:** ¿La intervención fue coherente con las políticas educativas, los marcos normativos y las prioridades institucionales relevantes?

La evaluación concluye que el proyecto presenta un nivel importante de coherencia en su diseño e implementación, evidenciado en la consistencia entre el diagnóstico, la teoría de cambio, las actividades desarrolladas, los resultados alcanzados y el objetivo específico. La intervención abordó de manera articulada los principales factores que limitaban una Educación Intercultural Bilingüe (EIB) pertinente, integrando la investigación comunitaria, la producción de materiales contextualizados, el fortalecimiento docente, el acompañamiento pedagógico y la participación de las comunidades, en concordancia con las estrategias institucionales de TAREA y las políticas nacionales de EIB.

La evaluación destaca la articulación entre los cuatro resultados y la complementariedad de las actividades, donde las investigaciones comunitarias dieron origen a materiales y bibliotecas de aula, posteriormente incorporados mediante procesos de formación y acompañamiento

docente, mientras que las iniciativas comunitarias fortalecieron su utilización en las escuelas. Asimismo, la integración del proyecto a la trayectoria institucional de TAREA y a los procesos de formación inicial de FORMABIAP consolidó capacidades con potencial de continuidad y generó sinergias que fortalecieron la implementación sin afectar la atribución de los resultados.

La intervención también mostró una adecuada coordinación con las instituciones educativas y las instancias regionales responsables de la EIB, lo que fortaleció su legitimidad y facilitó la ejecución. En conjunto, la alineación con las políticas nacionales, la promoción del aprendizaje en lengua materna, la valorización de los saberes del pueblo Shawi y la participación comunitaria constituyen una de las principales fortalezas del proyecto, al contribuir a su eficacia y reforzar sus posibilidades de sostenibilidad y replicabilidad, aunque futuras intervenciones podrían ampliar la apropiación institucional de las herramientas pedagógicas desarrolladas.

La evaluación identifica algunas oportunidades de mejora en la coherencia interna del marco lógico y del sistema de seguimiento, aunque estas no afectan la consistencia de la teoría de cambio ni los resultados alcanzados. La principal observación se refiere a la insuficiente distinción entre los niveles de medición de los indicadores asociados al objetivo específico y aquellos correspondientes a los resultados. En varios casos, ambos tipos de indicadores presentan niveles de complejidad similares y algunos se orientan a medir aspectos más cercanos a la ejecución de actividades o a la generación de productos que a los cambios esperados en cada nivel de la intervención. Esta situación limita la capacidad del sistema de seguimiento para diferenciar con claridad los cambios inmediatos derivados de los resultados del proyecto de aquellos de mayor alcance vinculados al logro del objetivo específico.

Asimismo, se identifican debilidades en la correspondencia entre algunos indicadores y sus medios de verificación. En particular, ciertos indicadores orientados a medir competencias docentes se sustentan principalmente en registros de participación e informes de ejecución, evidencias que resultan insuficientes para demostrar cambios en el desempeño pedagógico. La incorporación de instrumentos como observaciones de aula, rúbricas o portafolios docentes habría permitido una medición más consistente de los resultados alcanzados.

Finalmente, se identifican oportunidades de mejora en la formulación de ciertos indicadores y sus parámetros de cálculo, como el referido a las bibliotecas de aula implementadas, cuyo método de verificación no definía criterios operativos suficientes para determinar su cumplimiento. Durante la evaluación fue necesario establecer una definición operacional para su valoración, lo que permitió confirmar el logro de la meta prevista.

## 7.7. Participación

**Pregunta de evaluación:** ¿En qué medida los distintos actores participaron activamente en el desarrollo y apropiación del proyecto?

La evaluación considera que la participación fue uno de los principales factores que explican los resultados alcanzados por el proyecto. La intervención promovió un enfoque basado en la corresponsabilidad de los distintos actores en la recuperación, validación y utilización de los saberes del pueblo Shawi, generando espacios efectivos de diálogo, toma de decisiones y construcción conjunta. Este enfoque fortaleció la apropiación de los procesos educativos y creó condiciones favorables para la sostenibilidad de los resultados. Las comunidades participaron como productoras de conocimiento, mientras que estudiantes de Formación inicial docente, niñas y niños asumieron un papel activo en la investigación, recuperación y valoración de los saberes y la cultura Shawi.

Los docentes contribuyeron a la elaboración de calendarios comunales, caracterizaciones sociolingüísticas, adaptación de materiales y contextualización de las estrategias pedagógicas, fortaleciendo su autonomía profesional. Asimismo, la participación de personas sabias, y autoridades comunales consolidó la articulación entre la escuela y la comunidad, integrando la investigación y sistematización de saberes a la formación inicial docente y fortaleciendo las posibilidades de continuidad de la propuesta. La UGEL y las autoridades educativas facilitaron la implementación y su articulación con las políticas regionales de Educación Intercultural Bilingüe, aunque existe margen para ampliar su participación en la institucionalización de las herramientas desarrolladas.

El equipo de TAREA desempeñó un rol de facilitación y fortalecimiento de capacidades, promoviendo procesos de construcción colectiva y una transferencia progresiva de responsabilidades hacia los actores locales. Asimismo, el proyecto logró avances concretos hacia una participación más inclusiva, evidenciados en la incorporación de mujeres sabias, el incremento de la participación femenina en los procesos formativos y la integración del enfoque de igualdad de género en los materiales educativos. Estos avances generaron condiciones favorables para ampliar la participación y visibilidad de las mujeres en el ámbito educativo y comunitario, y constituyen una base para continuar fortaleciendo su liderazgo y participación en los espacios de decisión. La evaluación concluye que la amplia participación y el involucramiento de los distintos actores contribuyeron a fortalecer la legitimidad social de la intervención, la apropiación colectiva de los resultados alcanzados y las condiciones para su sostenibilidad.

## 8. Evaluación del objetivo específico y sus indicadores

### 8.1 Evaluación del Indicador OE.IOV.1.

**Indicador OE. IOV 1.** Al final del proyecto, 494 niñas y niños (46% niñas) están profundizando sus saberes sobre su herencia cultural en diálogo con otras tradiciones culturales (incluida la ciencia), en lengua shawi y en castellano.

La Línea de Base identificó un punto de partida limitado: en el 40 % de las clases vinculadas con contenidos culturales se incorporaban conocimientos shawi sin profundizarlos y, en un 10 %, se mencionaban prácticas de otros pueblos amazónicos sin desarrollar una comparación. Tampoco se observaron sesiones en las que se relacionaran de manera fundamentada distintas tradiciones de conocimiento. Al cierre del proyecto, la evaluación encontró cambios favorables respecto de esta situación inicial.

El análisis consideró cuatro componentes complementarios: 1) profundización de los conocimientos shawi; 2) relación con conocimientos escolares, científicos o procedentes de otras tradiciones culturales; 3) uso del shawi y el castellano como lenguas de aprendizaje; y 4) cobertura de la población prevista.

En primer lugar, las observaciones realizadas en las cinco instituciones y las entrevistas con distintos actores evidenciaron que las sabias y los sabios eran reconocidos como fuentes de conocimiento local y participaban en actividades orientadas a su recuperación y profundización. De acuerdo con el grado y las características del grupo, las conversaciones con estas personas eran retomadas posteriormente en el aula mediante actividades de organización, representación y análisis de la información. En Soledad y Naranjal de Soledad, por ejemplo, se utilizaron organizadores gráficos para trabajar pedagógicamente los conocimientos recogidos durante las visitas a personas sabias.

Las dinámicas desarrolladas con estudiantes también mostraron apropiación de recursos relacionados con la cerámica, el tejido, el río, la pesca, los animales, la chacra y la siembra. Niñas y niños no solo identificaron sus textos favoritos, sino que explicaron sus preferencias relacionándolas con prácticas observadas en sus familias y comunidades. Estas evidencias muestran que el alumnado tuvo oportunidades concretas para ampliar y reorganizar sus conocimientos sobre la herencia cultural shawi mediante experiencias vinculadas con la vida comunitaria.

En segundo lugar, respecto de la relación con conocimientos escolares, científicos o procedentes de otras tradiciones culturales, se observó en Maranatha una sesión en la que se compararon las celebraciones de Fiestas Patrias en la comunidad y en Chumbivilcas, Cusco. La actividad representa un avance respecto de la línea de base porque puso en relación dos contextos culturales. Sin embargo, la comparación se concentró principalmente en semejanzas y diferencias visibles, sin profundizar suficientemente en sus sentidos históricos, sociales y culturales. La experiencia muestra que este componente ha comenzado a incorporarse en las prácticas educativas, aunque requiere reiteración, mayor dominio de los conocimientos puestos en relación y acompañamiento pedagógico para alcanzar niveles más complejos de análisis.

En tercer lugar, se observó el uso del shawi como lengua principal de enseñanza y aprendizaje en las aulas visitadas. También se registró el empleo del castellano, especialmente en los grados superiores y en actividades vinculadas con su aprendizaje como segunda lengua. La evidencia confirma la presencia de ambas lenguas en los procesos educativos, con variaciones según la institución, el grado y las características sociolingüísticas del alumnado.

Finalmente, la revisión de las listas de matrícula y asistencia confirmó una cobertura efectiva de 450 estudiantes, con una participación de niñas del 46 %. Si bien la UGEL reportó inicialmente 494 estudiantes, durante la implementación se verificó que esta cifra correspondía al año anterior y no reflejaba la matrícula vigente. La actualización de los registros permitió establecer que los 450 estudiantes constituyen la población efectivamente atendida por las estrategias educativas del proyecto, cumpliéndose así la meta de cobertura prevista.

La profundización de los saberes y su relación con otras tradiciones constituyen procesos pedagógicos complejos y acumulativos. No se completan mediante una sola actividad, sino a través de oportunidades sucesivas de recuperación, análisis, comparación y problematización. Por ello, el indicador debe valorarse considerando el avance alcanzado respecto de la línea de base y el tiempo de ejecución del proyecto, sin exigir que todas sus dimensiones hayan llegado a un nivel avanzado, homogéneo o definitivo. La evidencia muestra un tránsito desde la incorporación principalmente descriptiva de contenidos culturales hacia experiencias que recurren a fuentes comunitarias, reorganizan en el aula lo aprendido y comienzan a relacionar los conocimientos shawi con otros saberes.

**Juicio evaluativo.** El Indicador OE.IOV.1 se considera cumplido. Se alcanzó la cobertura prevista y se verificó el uso del shawi y el castellano como lenguas de aprendizaje. Asimismo, las evidencias documentales, testimoniales y de observación muestran avances consistentes en la recuperación, contextualización y profundización de los conocimientos shawi, así como experiencias de relación con conocimientos escolares y de otros contextos culturales en proceso de consolidación.

La evidencia es más sólida en la profundización de los saberes propios que en su comparación fundamentada con otras tradiciones culturales o con la ciencia. Esta diferencia no invalida el

cumplimiento del indicador, pues representa un nivel de avance significativo frente a la línea de base y coherente con el periodo de ejecución.

## 8.2. Indicador OE.IOV.2.

**Indicador OE. IOV 2.** Al final del proyecto, al menos 5 instituciones educativas públicas, en la provincia de Alto Amazonas, disponen de una caracterización socio-lingüística, una sistematización de saberes, y materiales y recursos para que las niñas y niños del pueblo Shawi aprendan en su lengua y cultura con sus propios saberes y con enfoque de igualdad de género.

La línea de base da cuenta de las carencias en los 3 componentes pues ninguna de las instituciones educativas contaba con una caracterización sociolingüística, existía poca información escrita y organizada sobre conocimientos shawi; y ninguna de las 20 aulas disponía de una biblioteca estructurada, aunque había algunos textos dispersos y en estado variable. A continuación se dará cuenta del estado de cada uno durante la observación

El indicador está conformado por 3 componentes complementarios: 1) información sociolingüística que oriente el tratamiento del shawi y el castellano; 2) conocimientos shawi investigados y sistematizados; y 3) materiales y recursos pedagógicos cultural y lingüísticamente pertinentes.

En el primer componente, se verificó que el proyecto elaboró una caracterización sociolingüística que comprende las comunidades de Soledad, Nueva Soledad, Naranjal de Soledad, Maranatha y Panán. Además, se produjo un folleto de difusión y se reportó su entrega a directivos, docentes, autoridades y población comunitaria. La evaluación verificó la existencia de ambos documentos y su cobertura territorial. Las entrevistas corroboraron que docentes y directivos conocen o disponen de esta información. La caracterización sociolingüística constituye un insumo técnico fundamental para sustentar la necesidad y orientar la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en las escuelas. Aunque su elaboración es requerida por el Ministerio de Educación, no todas las instituciones educativas cuentan con los recursos o el acompañamiento especializado necesarios para desarrollarla; por ello, el apoyo brindado por el proyecto representa un aporte pertinente y relevante.

Respecto al segundo componente, se verificó que el proyecto ha producido, en articulación con estudiantes de formación inicial docente, una sistematización de los saberes shawi y tres productos derivados de los proyectos pedagógicos integradores realizados con los estudiantes del pedagógico: uno sobre saberes y tecnologías indígenas para recuperar especies maderables en peligro; otro sobre especies de palmeras, formas de conservación, fertilización, relatos de origen y aprovechamiento; y un tercero sobre instrumentos musicales, danzas, diseños corporales y transmisión intergeneracional. A ello se suman matrices de conocimientos y calendarios comunales diferenciados por comunidad. En conjunto, estos productos organizan parte del acervo cultural shawi y lo convierten en una fuente pedagógica para planificar y desarrollar aprendizajes vinculados con la lengua, el territorio y los saberes comunitarios.

Respecto al tercer componente, se verificó la instalación de las 20 bibliotecas previstas en las cinco instituciones, con exhibidores y textos en shawi y castellano. El proyecto también elaboró materiales como *Palabras para aprender*, textos sobre tejidos, tarjetas léxicas y fichas de comprensión por ciclos. Actas, registros fotográficos y observaciones de campo confirmaron la disponibilidad y uso de estos recursos por niñas y niños, tanto espontáneamente como en actividades docentes. Asimismo, los textos en castellano revisados no presentaron imágenes ni contenidos con violencia o estereotipos de género.

Juicio evaluativo. El Indicador OE.IOV.2 se considera cumplido. Las cinco instituciones disponen de la caracterización sociolingüística correspondiente a sus comunidades, de conocimientos shawi sistematizados y de materiales y recursos en shawi y castellano. La meta institucional de cinco de cinco instituciones (100 %) se encuentra sustentada.

### 8.3 Evaluación del indicador OE.IOV.3

**Indicador OE.IOV.3.** Al final del proyecto, el 70% de docentes participantes del proyecto (25% mujeres), cuentan con una formación que les permite implementar el proceso del diálogo de saberes en las experiencias de aprendizaje de las y los estudiantes para una educación inclusiva y de calidad con pertinencia cultural.

De acuerdo con la información reportada por el proyecto, el 100 % de los 104 docentes participantes en los talleres de elaboración del calendario comunal, de los cuales el 32 % fueron mujeres, recibió formación orientada a desarrollar capacidades para implementar el diálogo de saberes en las experiencias de aprendizaje, tomando como punto de partida el calendario de la comunidad. En términos de cobertura de la formación, estos resultados permiten establecer que el indicador alcanzó y superó la meta prevista del 70 % de docentes participantes y del 25 % de participación de mujeres.

La valoración del indicador requiere, sin embargo, una precisión metodológica. La ficha de parametrización establecía como método de cálculo el porcentaje de docentes que aprobaran la evaluación del taller respecto del total de participantes. Para ello estuvo prevista la realización de una prueba de entrada al inicio del propio proceso formativo. Durante la implementación del taller de elaboración del calendario comunal se consideró más pertinente sustituir la evaluación escrita por la valoración de los productos elaborados por las y los docentes como evidencias de las capacidades desarrolladas y de la aprobación del proceso formativo. En concreto, la aprobación del taller se sustentó en la elaboración de las matrices de saberes y de los calendarios comunales, productos que permitieron evidenciar la apropiación y aplicación de los contenidos y herramientas trabajados durante la formación. A ello se suma la certificación otorgada por la UGEL Alto Amazonas a las y los docentes participantes, que constituye una evidencia institucional complementaria de la culminación y aprobación del proceso formativo.

En este sentido, la evidencia disponible permite sostener que los 104 docentes participantes recibieron la formación y desarrollaron productos que evidencian capacidades para trabajar el diálogo de saberes, por lo que, bajo el criterio finalmente utilizado por el proyecto para valorar el indicador, se reporta un cumplimiento del 100 %. No obstante, este resultado no debe interpretarse como evidencia de que la totalidad de estos docentes esté implementando efectivamente el diálogo de saberes en sus prácticas de aula. Por tanto, la evaluación considera que el indicador acredita fundamentalmente la formación y el desarrollo de capacidades para la implementación, antes que la implementación efectiva y generalizada en las experiencias de aprendizaje.

La principal estrategia utilizada para este fortalecimiento fue el taller de elaboración del calendario comunal, concebido no solo como un espacio para producir dicho instrumento, sino también para desarrollar capacidades conceptuales y metodológicas que permitieran a las y los docentes articular los saberes de la comunidad con las experiencias de aprendizaje. La elaboración de las matrices de saberes, los calendarios y las cartillas constituyó, en este marco, una evidencia práctica del proceso formativo y de la apropiación de herramientas para desarrollar el diálogo de saberes.

Las entrevistas realizadas durante la evaluación aportan evidencia cualitativa complementaria que muestra que, al menos entre los docentes directamente consultados y acompañados, estas capacidades han comenzado a trasladarse a la práctica pedagógica. Se identificó el uso del calendario comunal y de las matrices de saberes para seleccionar actividades socioproductivas y convertirlas en experiencias y sesiones de aprendizaje; así como la incorporación de personas sabias de la comunidad y la comparación entre conocimientos ancestrales, conocimientos provenientes de otras culturas y contenidos curriculares. Algunos docentes describieron experiencias relacionadas con la siembra, la pesca, la producción agrícola y el uso de sustancias químicas, vinculando prácticas y conocimientos ancestrales con problemáticas actuales de salud y cuidado ambiental.

En consecuencia, la evaluación considera alcanzado el indicador en lo referido a la formación y desarrollo de capacidades de las y los docentes, dado que el 100 % de los participantes cuenta con evidencias de haber desarrollado el proceso formativo, superando la meta establecida del 70 %, y la participación de mujeres alcanzó el 32 %, por encima del 25 % previsto.

**Juicio evaluativo:** La evidencia documental revisada permite establecer que el proyecto cumplió y superó la meta prevista para el indicador OE.IOV.3. A través de los talleres de elaboración del calendario comunal se desarrolló el proceso formativo previsto para fortalecer las capacidades conceptuales y metodológicas de las y los docentes para implementar el diálogo de saberes en las experiencias de aprendizaje. En estos talleres participaron 104 docentes, de los cuales el 32 % fueron mujeres, superándose tanto la meta establecida del 70 % de docentes participantes como la proporción del 25 % de mujeres prevista en el indicador.

La formación recibida y la adquisición de las capacidades previstas se encuentran sustentadas en evidencias documentales consistentes. Estas comprenden las listas de asistencia, los informes de los responsables de los talleres, la elaboración de matrices de saberes y calendarios comunales por parte de las y los participantes, así como la certificación otorgada por la UGEL Alto Amazonas. Particularmente, la elaboración de estos productos constituyó el mecanismo utilizado para valorar la aprobación del proceso formativo, en sustitución de la prueba escrita inicialmente contemplada, al permitir evidenciar de manera práctica la apropiación de los contenidos y herramientas trabajados para el desarrollo del diálogo de saberes.

En consecuencia, la evaluación considera que el indicador OE.IOV.3 fue alcanzado y superado: el 100 % de los 104 docentes participantes cuenta con evidencia de haber recibido y aprobado la formación orientada a desarrollar capacidades para implementar el diálogo de saberes, frente a una meta del 70 %, mientras que la participación de mujeres alcanzó el 32 %, frente al 25 % previsto. Es importante precisar que este indicador mide la formación y las capacidades desarrolladas para implementar el diálogo de saberes, y no su implementación efectiva en las prácticas de aula. Por tanto, la verificación de la aplicación efectiva de estas capacidades en las experiencias de aprendizaje corresponde al análisis de los indicadores asociados a otros resultados del proyecto y no constituye un criterio para determinar el cumplimiento del OE.IOV.3.

#### 8.4 Evaluación del indicador OE.IOV.4

**OE. IOV.4.** Al final del proyecto, el 100% de las instituciones educativas públicas de Primaria del pueblo Shawi participantes han instituido procesos de enseñanza- aprendizaje en su lengua y cultura con sus propios saberes y con enfoque de igualdad de género en articulación con personas sabias y autoridades de sus comunidades.

Desde el diseño del proyecto aprobado, se definieron como unidad operativa de medición las aulas de las cinco escuelas EIB participantes. Para verificar los avances, se estableció como fuente principal la resolución directoral que daba cuenta de que estos procesos habían sido instituidos en las escuelas, complementada con la revisión de las planificaciones docentes. La Línea de Base permitió establecer la situación inicial, caracterizada por un desarrollo todavía incipiente de estos procesos: ninguna de las escuelas contaba con caracterización sociolingüística; los saberes Shawi se abordaban con limitada profundización y articulación con otros saberes; las autoridades comunales tenían escasa incidencia en los procesos pedagógicos y la participación de sabias y sabios era aún reducida.

Al cierre del proyecto, las cinco instituciones —Soledad, Maranatha, Naranjal de Soledad, Nueva Soledad y Panán— cuentan con resoluciones directorales que incorporan el diálogo de saberes como práctica pedagógica permanente. Estas normas disponen su aplicación en experiencias, sesiones y proyectos de aprendizaje; actividades extracurriculares e intergeneracionales; encuentros con sabios, sabias y familias; y asignan al equipo directivo y docente la responsabilidad de incorporarlo en la planificación y en el Plan Anual de Trabajo. Por tanto, se acredita el 100 % de institucionalización formal en las escuelas participantes.

Las evidencias de planificación confirman que esta formalización se trasladó parcialmente a la práctica pedagógica. Se revisaron experiencias correspondientes a las cinco escuelas, diferentes grados y distintos momentos del año. Las situaciones significativas parten de actividades propias del pueblo Shawi —pesca, siembra y conservación de semillas, cosecha de maíz y frutos silvestres, caza responsable y recolección de wa'waru'sa— y articulan estos conocimientos con competencias del currículo. Por ejemplo, la experiencia sobre pesca en Soledad propone investigar con abuelos y abuelas, comprender científicamente el ecosistema, comparar prácticas Shawi con las del pueblo Uru y formular acciones para proteger el río. De manera similar, las planificaciones de Maranatha, Naranjal de Soledad y Nueva Soledad incorporan conocimientos ancestrales, comparación con otros pueblos o conocimientos científicos y propuestas para resolver problemas vinculados con la siembra y la conservación de recursos.

También se acredita la articulación pedagógica con personas sabias y familias. Las experiencias prevén visitas, invitaciones, relatos de origen, demostraciones prácticas e investigación junto con abuelos, abuelas y conocedores de la comunidad. En Panán, por ejemplo, se programa la intervención de un sabio o sabia para explicar el origen y las técnicas de cosecha de frutos silvestres. Las entrevistas docentes triangulan esta evidencia: se reporta que los saberes recogidos mediante visitas o invitaciones son incorporados posteriormente en experiencias y sesiones de aprendizaje.

Las fichas de acompañamiento aportan una evidencia adicional de aplicación, pues registran sistemáticamente el uso de la lengua Shawi, el diálogo de saberes, la participación de sabios y sabias y el enfoque de igualdad de género, y contemplan retroalimentación y compromisos de mejora posteriores a la observación. Asimismo, las entrevistas muestran un uso diferenciado del Shawi como L1 y del castellano como L2, aunque este manejo no es homogéneo en todas las aulas y existen docentes que comprenden la lengua originaria, pero no la hablan con suficiente fluidez.

El componente menos consolidado es el enfoque de igualdad de género. Algunas experiencias incorporan relaciones de igualdad, rechazo de la violencia de género, grupos mixtos y participación de sabios o sabias. Sin embargo, en varias planificaciones el enfoque aparece principalmente como formulación curricular general y no como una secuencia explícita de actividades, criterios de evaluación o análisis de los aportes diferenciados de mujeres y hombres.

Además, los testimonios muestran tensiones para conciliar determinados roles tradicionales con la igualdad de oportunidades.

La revisión de la evidencia permite precisar que el indicador toma como unidad de referencia a las instituciones educativas y no a cada una de sus aulas; por tanto, su cumplimiento se vincula con la existencia de acuerdos y decisiones adoptados a nivel de la institución educativa, más que con la verificación de su implementación en la totalidad de las aulas. En este sentido, los acuerdos formalmente instituidos constituyen un respaldo relevante para dar continuidad a las prácticas promovidas por el proyecto, especialmente ante la rotación docente y la eventual incorporación de nuevos docentes que podrían no estar familiarizados con estos procesos.

Respecto de las autoridades comunales, el indicador plantea su articulación con las instituciones educativas, entendida en términos de coordinación y diálogo, y no necesariamente como una participación recurrente en las actividades pedagógicas. Esta interpretación resulta además coherente con lo señalado en la Línea de Base sobre la necesidad de reconocer los roles y funciones propios de los Apus del pueblo Shawi y evitar atribuirles responsabilidades que no les corresponden. Estas evidencias permiten sustentar con mayor precisión los avances alcanzados por las instituciones educativas en relación con el indicador.

**Juicio evaluativo:** indicador logrado. Las cinco instituciones educativas cuentan con acuerdos formalmente instituidos y con evidencia consistente y triangulada que da cuenta de la incorporación del diálogo de saberes en las prácticas educativas. La documentación revisada en las cinco escuelas evidencia que este enfoque orienta el desarrollo de experiencias de aprendizaje contextualizadas y bilingües, que incorporan saberes del pueblo Shawi y promueven la participación de sabias y sabios. Asimismo, se identifican avances en la articulación con las autoridades comunales y en la incorporación del enfoque de igualdad de género. La evidencia disponible permite sustentar el cumplimiento del indicador en las cinco instituciones educativas, reconociendo que estos procesos presentan distintos niveles de desarrollo de acuerdo con las dinámicas y características propias de cada comunidad educativa.

## 9. Evaluación de los cuatro resultados

### 9.1 Resultado 1

#### Situación inicial y cambio esperado

La línea de base mostró condiciones favorables para el desarrollo del Resultado 1. Las y los 30 estudiantes Shawi de FORMABIAP contaban con experiencia en la elaboración de cuadernos de trabajo y proyectos pedagógicos integradores; sin embargo, estas prácticas aún no se orientaban de manera sistemática a investigar, sistematizar y transformar los saberes de sus comunidades en recursos educativos. Además, los proyectos se desarrollaban con apoyo limitado y existía escasa documentación escrita sobre los conocimientos del pueblo Shawi.

En este contexto, el principal desafío no era la ausencia de saberes, sino las limitadas capacidades metodológicas y formativas para investigarlos, sistematizarlos e incorporarlos en propuestas pedagógicas pertinentes. Aunque estos conocimientos seguían transmitiéndose principalmente por vía oral, era necesario fortalecer las competencias de las y los futuros docentes para recuperarlos mediante el diálogo con sabias, sabios y otros actores comunitarios, incorporando además los conocimientos transmitidos por las mujeres Shawi y reforzando la valoración de la cultura propia.

Frente a ello, el Resultado 1 propuso fortalecer las capacidades de las y los estudiantes de formación docente EIB para recuperar, investigar y sistematizar los saberes del pueblo Shawi, contribuyendo a una educación con pertinencia cultural e igualdad de género. Para ello, articuló investigaciones comunitarias, proyectos pedagógicos integradores y la sistematización de los conocimientos generados, con el propósito de consolidar el rol de las y los futuros docentes como investigadores de su territorio, mediadores interculturales y productores de recursos educativos contextualizados.

### Estrategia implementada y contribución de las actividades

La estrategia del Resultado 1 se implementó como una secuencia articulada de formación, investigación y producción pedagógica. Inició con el diseño de proyectos integradores sobre problemáticas del territorio, continuó con la investigación comunitaria y la sistematización de los saberes recuperados, y culminó con su socialización entre estudiantes y docentes de escuelas Shawi. Esta secuencia fortaleció las capacidades investigativas, interculturales y pedagógicas de las y los futuros docentes.

**Cuadro 1. Síntesis de actividades y contribución al Resultado 1**

| Actividad                                                                  | Ejecución y cobertura                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         | Evidencias principales                                                                                          | Contribución al resultado                                                                                                                                          |
|----------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1.1. Acompañamiento para diseñar un proyecto pedagógico integrador por año | Se diseñaron dos proyectos integradores durante la ejecución: uno sobre recuperación de especies maderables, en 2024, y otro sobre conservación de palmeras y cuidado del territorio, en 2025. Adicionalmente, FORMABIAP desarrolló en 2026 un proyecto sobre instrumentos musicales y danzas tradicionales, cuya sistematización recibió apoyo del proyecto. | Proyectos integradores 2024 y 2025; sistematización 2026; informe final de actividades.                         | Proporcionó el marco pedagógico para relacionar problemáticas territoriales, saberes Shawi, conocimientos de otras tradiciones y práctica docente.                 |
| 1.2. Acompañamiento para el recojo de saberes locales en comunidades       | El acompañamiento fue permanente durante los dos años, tanto en la fase presencial en Zungarococha como durante las prácticas preprofesionales en las comunidades. Participaron docentes asesores y un sabio Shawi.                                                                                                                                           | Cuadernos e investigaciones estudiantiles; informes de actividades; proyectos y sistematizaciones; entrevistas. | Fortaleció capacidades para investigar, entrevistar, observar y comprender los saberes desde sus contextos comunitarios y lingüísticos.                            |
| 1.3. Sistematización de los saberes recuperados                            | Se elaboraron tres sistematizaciones relacionadas con especies maderables, palmeras e instrumentos musicales y danzas tradicionales.                                                                                                                                                                                                                          | Tres documentos de sistematización; cuadernos de investigación; matrices y materiales derivados.                | Transformó la información comunitaria en conocimiento organizado y potencialmente utilizable en la formación docente y la planificación pedagógica.                |
| 1.4. Jornadas de intercambio entre estudiantes y docentes                  | Se realizaron tres jornadas, algunas desplegadas mediante reuniones en las subredes Yanayacu y Parapapura y en las comunidades participantes. En ellas se presentaron investigaciones, saberes recuperados y ejemplos de sesiones de aprendizaje.                                                                                                             | Informes y registros de las jornadas; listas de participantes; presentaciones de estudiantes.                   | Puso en circulación los conocimientos sistematizados, favoreció el intercambio intergeneracional y permitió identificar posibles usos pedagógicos en las escuelas. |

Los proyectos pedagógicos integradores constituyeron el eje de la estrategia. En 2024 abordaron la recuperación de especies maderables en peligro de extinción y, en 2025, la conservación de palmeras y el cuidado del territorio. Ambos partieron de problemáticas identificadas por las

comunidades y promovieron la investigación de saberes propios como respuesta a desafíos ambientales y culturales.

La investigación comunitaria fue el principal mecanismo formativo, articulando el acompañamiento metodológico del docente con la orientación cultural y lingüística del sabio Shawi. Esta complementariedad fortaleció las capacidades de investigación de las y los estudiantes y favoreció una comprensión contextualizada de los saberes, la lengua y la cosmovisión de su pueblo.

La participación de las personas sabias constituyó un aporte sustantivo, al facilitar el reencuentro de las y los estudiantes con los conocimientos de sus mayores, fortalecer la valoración de su identidad cultural y recuperar prácticas cuya transmisión intergeneracional se encontraba en proceso de debilitamiento.

Las sistematizaciones y jornadas de intercambio transformaron los resultados de la investigación en conocimiento pedagógico para su difusión y uso educativo. Se elaboraron tres sistematizaciones temáticas, superando la meta prevista, y se realizaron las tres jornadas programadas, consolidando una ruta que integró investigación, organización y socialización de saberes con utilidad para la formación docente y la práctica educativa.

### **Análisis del cumplimiento del Indicador 1.1**

#### **Descripción del indicador**

El indicador 1.1 estableció que, al final del proyecto, al menos 30 estudiantes de formación inicial docente EIB (25% mujeres) pertenecientes al pueblo Shawi han producido al menos 30 fichas de investigación sobre saberes propios del pueblo Shawi en diálogo con los sabios y sabias de las comunidades. Más allá del cumplimiento de esta meta, el indicador buscó fortalecer las capacidades de investigación, recuperación de conocimientos locales y diálogo intercultural de las y los futuros docentes. La evaluación analizó tanto el logro de la meta física como la calidad del proceso formativo desarrollado.

#### **Situación inicial y meta prevista**

La línea de base mostró que los estudiantes de la Escuela de Educación Superior Pedagógica - Loreto contaban con experiencia en proyectos integradores, pero sin incorporar de manera sistemática la investigación de los saberes Shawi vinculados con las problemáticas del territorio. Asimismo, existían apoyos limitados y escasa documentación escrita sobre estos conocimientos. Frente a ello, el proyecto propuso fortalecer una metodología de investigación comunitaria mediante la elaboración de fichas de investigación que sirvieran de base para los proyectos pedagógicos y las sistematizaciones.

#### **Resultados alcanzados**

La evidencia confirma el cumplimiento de la meta. Los 30 estudiantes desarrollaron investigaciones sobre saberes del pueblo Shawi en el marco de los proyectos integradores ejecutados en 2024 y 2025, elaborando las fichas previstas. Más allá de este producto, la investigación comunitaria se consolidó como una práctica formativa que fortaleció las capacidades de las y los estudiantes para investigar su territorio y construir conocimiento mediante el diálogo con las personas portadoras de saberes.

## **Análisis de la evidencia**

La investigación fue acompañada de manera continua por docentes asesores y un sabio Shawi, tanto en la fase presencial como durante las prácticas en las comunidades. Esta combinación fortaleció las competencias metodológicas de investigación y la comprensión de los conocimientos desde la lengua y la cosmovisión Shawi, convirtiendo la investigación en un proceso formativo culturalmente pertinente.

Las entrevistas corroboran que la participación de las personas sabias fortaleció la identidad cultural de las y los estudiantes, favoreció la recuperación de conocimientos transmitidos por las generaciones mayores e incorporó de manera sistemática el diálogo de saberes en la formación docente. Asimismo, las investigaciones alimentaron posteriormente los proyectos pedagógicos, las sistematizaciones y las jornadas de intercambio con docentes, evidenciando una articulación entre investigación y producción de conocimiento pedagógico.

## **Alcances y limitaciones**

La evaluación considera que el principal logro del indicador fue institucionalizar la investigación comunitaria como componente de la formación inicial docente, superando las limitaciones identificadas en la línea de base. También se verificó el cumplimiento de la meta de participación de mujeres y hombres. No obstante, la evidencia es menos concluyente respecto a la incorporación explícita del enfoque de igualdad de género en los contenidos de las investigaciones y en la visibilización de los conocimientos transmitidos por las mujeres Shawi.

## **Juicio evaluativo**

La evaluación concluye que el Indicador 1.1 presenta un nivel de cumplimiento alto. Además de alcanzar la meta prevista, el proyecto fortaleció las competencias investigativas e interculturales de las y los estudiantes, consolidando la investigación comunitaria como eje metodológico de los proyectos integradores y como base para la producción de propuestas pedagógicas contextualizadas.

## **Análisis del cumplimiento del Indicador 1.2**

### **Descripción del indicador**

El Indicador 1.2 estableció que, al final del proyecto, 30 estudiantes de formación inicial docente EIB (25% mujeres) pertenecientes al pueblo Shawi han diseñado 2 proyectos pedagógicos integradores que recuperan los saberes propios del pueblo Shawi e incorporan saberes de otras tradiciones culturales en el marco del diálogo de saberes y el enfoque de igualdad de género. El análisis evaluó no solo el cumplimiento de la meta, sino también la capacidad de transformar los conocimientos recuperados en propuestas pedagógicas contextualizadas.

### **Situación inicial y meta prevista**

La línea de base mostró que las y los estudiantes elaboraban proyectos integradores, pero con recursos limitados y sin una metodología sistemática de investigación comunitaria. Frente a ello, el proyecto propuso fortalecer estos procesos mediante el diálogo con personas sabias y la articulación entre conocimientos indígenas y otros sistemas de conocimiento, orientando la planificación educativa desde el territorio, la cultura y la lengua Shawi.

## Resultados alcanzados

La evaluación verificó el cumplimiento de la meta mediante el diseño de dos proyectos pedagógicos integradores, desarrollados en 2024 y 2025, centrados en la recuperación de especies maderables, la conservación de palmeras y el cuidado del territorio. Ambos se sustentaron en investigaciones comunitarias y articularon objetivos de aprendizaje, participación comunitaria y propuestas educativas orientadas al fortalecimiento de la identidad cultural y la educación intercultural.

## Análisis de la evidencia

La evidencia documental muestra que la investigación comunitaria constituyó el punto de partida para la planificación pedagógica, organizando los aprendizajes en torno a problemáticas relevantes para las comunidades. Los proyectos incorporaron el diálogo de saberes y el enfoque de igualdad de género en su diseño, aunque este último resulta más evidente en la formulación que en la implementación documentada.

Las entrevistas confirman que los proyectos favorecieron la recuperación y valoración de los conocimientos de las personas mayores, fortaleciendo la identidad cultural y demostrando que la planificación educativa puede construirse desde los saberes del territorio. Asimismo, la metodología desarrollada entre TAREA, FORMABIAP y las comunidades consolidó los proyectos integradores como espacios de articulación entre investigación, formación docente y producción curricular.

## Alcances y limitaciones

La principal fortaleza del indicador fue consolidar los proyectos integradores como instrumentos de innovación curricular basados en la investigación comunitaria y el diálogo intercultural. No obstante, la evidencia disponible es más limitada respecto a su implementación durante las prácticas preprofesionales y a los efectos del enfoque de igualdad de género en las experiencias educativas desarrolladas.

## Juicio evaluativo

La evaluación concluye que el Indicador 1.2 presenta un nivel de cumplimiento alto. Además de alcanzar la meta prevista, el proyecto fortaleció la capacidad de las y los estudiantes para diseñar propuestas pedagógicas contextualizadas, sustentadas en los saberes del pueblo Shawi y orientadas a una educación intercultural pertinente.

## Análisis del cumplimiento del Indicador 1.3

### Descripción del indicador

El Indicador 1.3 estableció que al final del proyecto, se cuenta con una sistematización de los saberes propios del pueblo Shawi que son de utilidad para una educación con pertinencia cultural y con enfoque de igualdad de género en las comunidades participantes. Más que producir un documento, buscó transformar los conocimientos recuperados mediante la investigación comunitaria en recursos pedagógicos para la formación docente y las escuelas participantes.

### Situación inicial y meta prevista

La línea de base evidenció una escasa disponibilidad de información escrita sobre los saberes Shawi, transmitidos principalmente de forma oral. Frente a ello, el proyecto propuso sistematizar los conocimientos investigados por las y los estudiantes para fortalecer la formación docente y la producción de propuestas educativas contextualizadas.

### **Resultados alcanzados**

La evaluación verificó un cumplimiento superior a la meta. En lugar de una sistematización, el proyecto produjo tres, dedicadas a especies maderables, conservación de palmeras y cuidado del territorio, e instrumentos musicales tradicionales. Estos productos consolidaron un proceso continuo de gestión del conocimiento que FORMABIAP dio continuidad en 2026.

### **Análisis de la evidencia**

Las sistematizaciones organizaron los saberes recuperados en torno a problemáticas del territorio y los vincularon con la formación docente y la práctica educativa. Además, dieron origen a matrices de conocimientos, calendarios comunales, cartillas pedagógicas y otros materiales que fortalecieron la planificación curricular con pertinencia cultural.

La evidencia también muestra que los resultados trascendieron FORMABIAP mediante jornadas de intercambio con docentes de las escuelas participantes, favoreciendo la difusión y el uso pedagógico de los conocimientos recuperados. Las entrevistas confirman que este proceso fortaleció una metodología institucional de producción de conocimiento basada en la participación de estudiantes, docentes, personas sabias y comunidades.

La secuencia temática de las tres sistematizaciones evidencia una línea de trabajo acumulativa que fortalece el patrimonio pedagógico de FORMABIAP y crea condiciones favorables para la sostenibilidad de la propuesta.

### **Alcances y limitaciones**

El principal aporte del indicador fue consolidar un proceso institucional de gestión del conocimiento que trasciende la elaboración de documentos y fortalece la producción y el uso de recursos pedagógicos con pertinencia cultural. Este avance se sustenta en la institucionalización del proceso y en la generación de dichos recursos, aunque la evidencia disponible aún es limitada para determinar su uso sistemático en las escuelas después del cierre del proyecto, así como los resultados específicos del enfoque de igualdad de género en la recuperación y puesta en valor de los conocimientos transmitidos por las mujeres Shawi.

### **Juicio evaluativo**

La evaluación concluye que el Indicador 1.3 presenta un nivel de cumplimiento alto. El proyecto no solo superó la meta prevista, sino que institucionalizó un proceso de sistematización de saberes que fortalece las capacidades de FORMABIAP para producir, preservar y utilizar conocimientos del pueblo Shawi en la formación docente intercultural.

## **4. Juicio evaluativo integrado del Resultado 1**

La evidencia documental, testimonial y de campo permite concluir que el Resultado 1 alcanzó un nivel alto de cumplimiento, tanto respecto de las metas del marco lógico como del cambio previsto en la teoría de cambio. La estrategia implementada articuló de manera consistente

actividades, productos y resultados, consolidando una metodología de formación basada en la investigación comunitaria, el diálogo de saberes y la producción de conocimiento pedagógico contextualizado para fortalecer las capacidades interculturales de las y los futuros docentes.

La cadena de cambio se desarrolló de forma coherente: los proyectos pedagógicos integradores orientaron la investigación sobre problemáticas del territorio; el acompañamiento de docentes y personas sabias fortaleció las capacidades investigativas, el uso de la lengua Shawi y la comprensión de los saberes propios; y los conocimientos recuperados se transformaron en proyectos, sistematizaciones y materiales educativos. La evaluación constata que estos productos conforman un proceso integrado de transformación educativa y no resultados aislados.

Los cambios alcanzados trascendieron la producción de materiales. El principal aporte fue fortalecer las capacidades institucionales de FORMABIAP para generar conocimiento pedagógico desde el territorio, articulando investigación, formación docente y participación comunitaria. Asimismo, la incorporación de personas sabias y las jornadas de intercambio consolidaron la investigación comunitaria como eje de la formación inicial docente y favorecieron la circulación de los saberes entre la institución formadora y las escuelas.

Estos resultados fueron posibles gracias a la articulación entre TAREA y la Escuela Superior Pedagógica - Loreto, el acompañamiento continuo durante todo el proceso formativo y la participación activa de docentes, personas sabias y comunidades. De esta manera, la evidencia permite concluir que el Resultado 1 realizó una contribución sustantiva al objetivo específico del proyecto y estableció bases sólidas para la sostenibilidad de la propuesta.

## 5. Valoración global del resultado 1

**Cuadro 2. Valoración global del Resultado 1**

| Dimensión evaluada              | Valoración                          | Fundamento evaluativo                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|---------------------------------|-------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Ejecución de actividades        | Alta                                | Las cuatro actividades previstas fueron ejecutadas en su totalidad y mantuvieron una secuencia lógica de implementación. El acompañamiento permanente a estudiantes durante las fases presencial y comunitaria, la participación de docentes asesores y personas sabias, la elaboración de proyectos integradores, las sistematizaciones y las jornadas de intercambio evidencian una implementación consistente con el diseño del proyecto. |
| Cumplimiento de indicadores     | Alto (3 de 3 indicadores cumplidos) | Los tres indicadores del Resultado 1 alcanzaron las metas previstas. Además del cumplimiento cuantitativo, la evaluación verificó avances cualitativos en el fortalecimiento de capacidades investigativas, pedagógicas e interculturales de las y los estudiantes de formación inicial docente.                                                                                                                                             |
| Nivel del cambio esperado       | Alto                                | La evidencia demuestra que las y los estudiantes fortalecieron sus capacidades para investigar los saberes del pueblo Shawi, dialogar con personas sabias, transformar los conocimientos recuperados en propuestas pedagógicas y contribuir a la producción de recursos educativos con pertinencia cultural. Los cambios observados son coherentes con la teoría de cambio planteada para el resultado.                                      |
| Valoración global del Resultado | Resultado logrado                   | La triangulación entre documentos, entrevistas y productos elaborados confirma que el Resultado 1 fue alcanzado satisfactoriamente. Los logros trascienden el cumplimiento de productos físicos y evidencian la consolidación de una metodología de formación docente basada en la investigación comunitaria, el diálogo de saberes y la producción de conocimiento pedagógico contextualizado.                                              |

| Dimensión evaluada  | Valoración                                                                                                                                                                                  | Fundamento evaluativo                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|---------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Principal fortaleza | La institucionalización de la investigación comunitaria como eje de la formación inicial docente.                                                                                           | El proyecto logró articular de manera efectiva investigación, participación de personas sabias, proyectos pedagógicos integradores, sistematización de conocimientos y producción de materiales educativos, fortaleciendo las capacidades institucionales de FORMABIAP para continuar desarrollando esta metodología más allá del periodo de ejecución del proyecto.                                                                           |
| Principal brecha    | Limitada evidencia sobre la apropiación y utilización sistemática de los productos una vez concluido el proyecto, así como sobre los efectos específicos del enfoque de igualdad de género. | Aunque la evaluación encontró evidencia consistente sobre la calidad de los productos elaborados y sobre su utilización inicial durante las jornadas de intercambio y la formación docente, resulta todavía limitada la información disponible para valorar su incorporación sostenida en las prácticas pedagógicas de las instituciones educativas y los cambios específicos derivados de la incorporación del enfoque de igualdad de género. |

## 9.2. Resultado 2

### 1. Situación inicial y cambio esperado

El Resultado 2 partió de una limitada disponibilidad y organización de recursos para la lectura y el aprendizaje en las cinco instituciones educativas participantes. La línea de base estableció que ninguna de las 20 aulas contaba con una biblioteca organizada; existían algunos textos en shawi y castellano, pero eran insuficientes, se encontraban dispersos y no siempre estaban en buen estado. En las escuelas coexistían materiales estatales de diferentes años y las dotaciones más recientes no siempre habían llegado completas. Aunque se disponía de algunos textos en lengua shawi y con contenidos sobre diferentes pueblos indígenas, su presencia no aseguraba por sí sola un uso pedagógico pertinente.

En comunidades alejadas de librerías y bibliotecas públicas, la escuela constituye la principal posibilidad de que niñas y niños accedan regularmente a libros variados, atractivos y de buena calidad. Por ello, disponer de materiales cultural y lingüísticamente pertinentes, organizados en un lugar estable y al alcance del alumnado, no representa una condición dada, sino un cambio material relevante. A partir de esta situación, el resultado buscó instalar 20 bibliotecas de aula con materiales en shawi y castellano —Indicador 2.1— y lograr que los 494 estudiantes participantes, 46 % niñas, utilizaran los materiales elaborados por el proyecto —Indicador 2.2—. El cambio esperado no consistía únicamente en entregar libros, sino en crear condiciones para su acceso, circulación y utilización dentro de las prácticas de lectura y escritura.

### 2. Estrategia implementada y contribución de las actividades

Las cuatro actividades conformaron una estrategia complementaria. Así, las bibliotecas crearon condiciones materiales de acceso; las acciones de promoción favorecieron la elección, lectura y circulación de los textos entre la escuela y los hogares; la elaboración de materiales amplió la oferta en lengua shawi y vinculada con los saberes propios; y los espacios de interaprendizaje prepararon a las y los docentes para emplearlos pedagógicamente.

Cuadro 3. Síntesis de actividades y contribución al Resultado 2

| Actividad                                                      | Ejecución y cobertura                                                                                                                                                                                                                                                               | Evidencias principales                                                                                         | Contribución al resultado                                                                                                                                                         | Estado                      |
|----------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------|
| <b>2.1. Diseño e implementación de bibliotecas de aula</b>     | Se implementaron 20 bibliotecas con 20 exhibidores en las cinco instituciones educativas. El informe final registra 2.090 textos: 1.342 en shawi y 748 en castellano.                                                                                                               | Informe final, actas de recepción de las cinco instituciones, registros fotográficos y observaciones de campo. | Creó espacios permanentes, visibles y accesibles para organizar y conservar los libros y favorecer su elección autónoma.                                                          | <b>Cumplida.</b>            |
| <b>2.2. Promoción de la lectura y préstamos al hogar</b>       | Se desarrollaron “tiempo de leer”, lectura compartida en lengua originaria, shicra viajera e invitación de una persona adulta. Se corroboró la circulación de libros hacia los hogares en las cinco comunidades. La participación de una persona adulta como lectora fue reportada. | Observaciones de aula, entrevistas docentes, grupos focales familiares y dinámicas con estudiantes.            | Favoreció el paso de la disponibilidad al uso, amplió la lectura al espacio familiar y vinculó los textos con los saberes comunitarios.                                           | <b>Cumplida.</b>            |
| <b>2.3. Elaboración de materiales educativos</b>               | Se superaron los dos materiales previstos: 285 ejemplares de <i>Palabras para aprender</i> , 285 del texto sobre tejidos, 100 juegos de tarjetas léxicas y 96 fichas de comprensión para cuarto, quinto y sexto grado. Además, se distribuyeron banners del alfabeto shawi.         | Productos elaborados, informes y registros de talleres, entrevistas y usos observados en algunas aulas.        | Amplió la oferta en shawi, diferenció recursos según ciclos y fortaleció capacidades locales de acompañantes en autoría y producción escrita.                                     | <b>Cumplida y ampliada.</b> |
| <b>2.4. Grupos de interaprendizaje sobre uso de materiales</b> | Se verificaron dos espacios formativos: una GIA y una reunión de planificación que cumplió una función equivalente. La cobertura fue amplia, aunque los docentes de Maranatha no participaron en los dos espacios revisados.                                                        | Informes, programas, registros fotográficos y entrevistas.                                                     | Permitió que las y los docentes manipularan los materiales, ensayaran estrategias diferenciadas y analizaran su incorporación al Plan Lector y a las experiencias de aprendizaje. | <b>Cumplida.</b>            |

La instalación de las bibliotecas no puede reducirse a la entrega de muebles y libros. Los exhibidores presentan las portadas hacia las y los estudiantes —y no solamente los lomos— y están colocados a una altura que les permite reconocer los textos por sus títulos e ilustraciones, elegirlos y manipularlos sin depender permanentemente de una indicación docente. Esta disposición resulta especialmente significativa para quienes recién se aproximan al código escrito y reconocen inicialmente los libros por sus imágenes. También ofrece posibilidades de exploración autónoma en las aulas multigrado y, particularmente, en la escuela unidocente de Nueva Soledad, donde un solo docente debe atender simultáneamente a estudiantes de distintos grados.

La calidad y adecuación de los materiales también forma parte del cambio. Ante la escasa disponibilidad comercial de textos en shawi, el proyecto gestionó materiales publicados anteriormente por el Ministerio de Educación y solicitó autorización para reproducirlos. Tanto los libros comprados como los adaptados presentan ilustraciones amplias y coloridas, textos breves y menor densidad escrita. Estas decisiones reducen barreras iniciales y permiten que niñas y niños interactúen con libros completos, y no únicamente con letras o palabras aisladas.

De esta manera, el acceso a textos atractivos, legibles y adecuados a sus niveles puede contribuir a que se reconozcan progresivamente como lectores y lectoras de libros.

Durante el trabajo de campo pudimos constatar que la accesibilidad física generó una posibilidad concreta de uso: antes del inicio de la sesión, el estudiante eligió y exploró un cuento sin esperar una indicación del docente. Como evidencia cualitativa, la imagen no permite establecer la frecuencia del uso ni generalizar este comportamiento a todo el alumnado, pero sí muestra que la disposición del exhibidor favorece la elección autónoma y que existe una aproximación espontánea al libro.

La circulación hacia los hogares constituye otro cambio relevante. Los grupos focales y las entrevistas familiares corroboraron préstamos en las cinco comunidades y registraron experiencias de lectura compartida en casa, solicitud de ayuda para comprender palabras, narración oral a un familiar, dibujo y escritura a partir de las imágenes. La shicra viajera amplió la práctica lectora al espacio familiar e hizo posible la participación de personas que no necesariamente podían leer el texto de manera autónoma.

Las dinámicas realizadas con niñas y niños muestran que la apropiación de las bibliotecas no se limita al uso indicado por el docente: el alumnado seleccionó textos por iniciativa propia, reconoció en ellos prácticas, personajes e imágenes cercanas y expresó preferencias por relatos vinculados con la vida comunitaria. Al imaginar la escuela que quisiera, pidió también más libros – varios de ellos en Shawi –, materiales para dibujar y aprender, mobiliario suficiente, espacios de juego y mejores condiciones físicas.

El proceso de producción de materiales introdujo una innovación adicional. El diseño inicial consideraba contratar especialistas externos y producir un número más limitado de recursos; durante la implementación, el equipo de acompañamiento asumió un papel central en su elaboración. Los acompañantes aportaron su conocimiento de la lengua, la cultura y las necesidades del alumnado, mientras la coordinación pedagógica organizó las propuestas y acompañó su desarrollo. Además de producir materiales pertinentes, esta decisión fortaleció capacidades locales de escritura, revisión y autoría en shawi. Como señaló una acompañante, “cuanto más escribimos, más aprendemos”. Los propios acompañantes reconocen que la escritura en shawi continúa siendo un campo en el que requieren práctica y retroalimentación, lo que permite proyectar este avance como un proceso de fortalecimiento gradual.

Los espacios formativos permitieron que las y los docentes manipularan los materiales, clasificaran palabras, realizaran ejercicios de silabeo, produjeran oraciones y pequeños libros y analizaran su incorporación al Plan Lector. La evaluación documentó el uso del texto sobre tejidos en Panán y Soledad, de *Palabras para aprender* en Naranjal de Soledad (uno de los recursos más útiles según los docentes) y de textos adaptados en Nueva Soledad. El detalle por escuela y espacio formativo se presenta en el anexo 1.

El material sobre tejidos visibiliza conocimientos desarrollados por mujeres y hombres. Esta representación resulta culturalmente pertinente, pero requiere una mediación que evite presentar la diferenciación de actividades como natural o invariable. Asimismo, se identificaron materiales referidos a otros pueblos y contextos culturales. Las fichas de los grados superiores incorporan comparaciones con otros pueblos y países.

La conservación de los materiales requiere atención sostenida. Familias, docentes y estudiantes reportaron libros extraviados, préstamos no devueltos e ingreso de personas a las aulas fuera del horario escolar. Al mismo tiempo, se encontraron respuestas como normas visibles,

responsables de biblioteca, registros de préstamo y acuerdos para el cuidado. En Panán, las propias niñas y niños solicitaron proteger las ventanas para evitar que se retiraran libros sin autorización. Estas medidas evidencian apropiación y ofrecen una base para fortalecer el inventario, la reposición y la responsabilidad compartida sobre recursos cuya sustitución, especialmente en lengua shawi, no resulta sencilla.

### 3. Análisis del cumplimiento de los indicadores

El Indicador R.2.1. estableció que al final del proyecto, 20 bibliotecas de aula con libros y materiales con pertinencia cultural e igualdad de género en lengua shawi y en castellano, instaladas en 5 instituciones educativas de primaria en las cuencas de los ríos Paranapura-Yanayacu a las que asisten 494 niñas y niños (46% niñas) del pueblo Shawi.

La línea de base determinó que ninguna de las 20 aulas contaba con una biblioteca organizada. Al cierre, el informe final reporta 20 bibliotecas, 20 exhibidores y 2802 textos, y la evaluación trianguló esta información mediante las actas de recepción de las cinco instituciones, los registros fotográficos y las observaciones de campo.

La pertinencia lingüística y cultural se sustenta en los textos en shawi, las adaptaciones y los referentes comunitarios. El enfoque de género fue incorporado como criterio de selección, y se evidenció a través de una revisión directa fue exploratoria de algunos cuentos en castellano.

**Juicio evaluativo del Indicador 2.1.** El indicador se considera cumplido pues se implementaron las 20 bibliotecas previstas y se generaron condiciones físicas y lingüísticas favorables para el acceso.

#### Indicador 2.2. Utilización de los materiales de aprendizaje

El Indicador R.2.2. planteó que al final del proyecto 494 niñas y niños (46% niñas) del pueblo Shawi utilizan los dos materiales de aprendizaje con pertinencia cultural y con igualdad de género, en lenguas (shawi y castellano) elaborados a partir de los saberes recogidos.

Las observaciones de aula, entrevistas y dinámicas con estudiantes confirmaron usos del texto sobre tejidos en Panán y Soledad y del lexicon en Naranjal de Soledad, así como el reconocimiento y la valoración de diversos libros y materiales por parte del alumnado. El Plan Lector, la shicra viajera y los préstamos corroboran la circulación de libros.

**Juicio evaluativo del Indicador 2.2.** Cumplido. Existe evidencia cualitativa suficiente para confirmar que niñas y niños utilizaron los materiales del proyecto y desarrollaron prácticas pertinentes de lectura y apropiación.

### 4. Juicio evaluativo integrado del resultado

El Resultado 2 se considera logrado. La transformación respecto de la línea de base es clara en su dimensión material y organizativa: las cinco instituciones cuentan con bibliotecas, exhibidores accesibles y una oferta ampliada de textos en shawi y castellano. El Indicador 2.1 alcanzó la meta de instalación y presenta una trazabilidad suficiente mediante documentos y evidencias de campo.

Las bibliotecas se articularon con acciones de promoción, préstamos al hogar, producción de materiales contextualizados y espacios de formación docente. Se observaron selección

autónoma de libros, actividades de lectura y escritura, circulación hacia los hogares, participación familiar y utilización de algunos materiales elaborados por el proyecto. La diferenciación por ciclos y la participación del equipo shawi en su producción fortalecieron la pertinencia lingüística y cultural y dejaron capacidades locales de autoría.

La pertinencia cultural se expresa tanto en los materiales como en las preferencias y explicaciones de niñas y niños. En conjunto, el proyecto creó condiciones materiales, lingüísticas y pedagógicas que antes no estaban disponibles y puso en marcha prácticas concretas de lectura, circulación y apropiación cuya continuidad dependerá del acompañamiento docente y del cuidado compartido.

## 5. Valoración global del resultado 2

**Cuadro 4. Valoración global del Resultado 2**

| Dimensión                   | Valoración                                                                                                                                                                  |
|-----------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Ejecución de actividades    | <b>Alta.</b> Las cuatro actividades fueron ejecutadas y funcionaron como una estrategia complementaria.                                                                     |
| Cumplimiento de indicadores | <b>Cumplidos.</b> El Indicador 2.1 alcanzó el 100 % de la meta. En el Indicador 2.2 se comprobó el uso y la cobertura con las listas de asistencia en las aulas.            |
| Nivel del cambio esperado   | <b>Medio-alto.</b> El cambio es claro en disponibilidad, accesibilidad y circulación, y progresivo en utilización sistemática y calidad de la mediación pedagógica.         |
| Valoración global           | <b>Logrado.</b>                                                                                                                                                             |
| Principal fortaleza         | La articulación entre bibliotecas accesibles, promoción lectora, circulación al hogar, materiales cultural y lingüísticamente pertinentes y formación práctica de docentes. |
| Principal brecha            | Mecanismos de conservación, reposición y renovación del fondo bibliográfico.                                                                                                |

## 9.3. Resultado 3

### 1. Situación inicial y cambio esperado

La línea de base mostró un punto de partida heterogéneo. Ninguna de las cinco instituciones educativas contaba con una caracterización sociolingüística que orientara de manera sistemática el tratamiento del shawi y del castellano. Aunque algunos docentes conocían el calendario comunal e incorporaban referencias culturales en sus clases, todavía era necesario fortalecer su elaboración colectiva, su uso pedagógico y la profundización de los conocimientos abordados. En las clases vinculadas con saberes culturales, el 40 % de docentes observados trabajaba conocimientos shawi sin profundizarlos y un 10 % hacía referencia a prácticas de otros pueblos amazónicos sin desarrollar necesariamente una comparación.

El cambio esperado consistía en fortalecer las competencias de 20 docentes para desarrollar una EIB cultural y lingüísticamente pertinente y con igualdad de género. Esto suponía no solo disponer de calendarios, caracterizaciones y planificaciones contextualizadas, sino avanzar desde la recuperación de los conocimientos propios hacia su profundización, su relación con otros sistemas de conocimiento y la problematización de situaciones del contexto en la práctica educativa con el alumnado.

## 2. Estrategia implementada y contribución de las actividades

El proyecto articuló cinco actividades complementarias. Los calendarios comunales y la caracterización sociolingüística aportaron conocimientos sobre el territorio, las actividades, los saberes y el uso de las lenguas; el curso de especialización proporcionó conceptos y herramientas para convertirlos en propuestas pedagógicas; el acompañamiento permitió ensayar su aplicación, observar dificultades con el apoyo de una retroalimentación formativa y realizar nuevos intentos; y el encuentro amazónico amplió el intercambio hacia otros pueblos y territorios. La relación entre estas acciones fue gradual, recursiva y no necesariamente lineal.

**Cuadro 5. Síntesis de actividades y contribución al Resultado 3**

| Actividad                                                | Ejecución y cobertura                                                                                                                                                                                                         | Evidencia                                                                                                          | Contribución al resultado                                                                                                                                 | Estado                                                       |
|----------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------|
| <b>3.1. Talleres para elaborar calendarios comunales</b> | Dos talleres. Participaron 104 docentes únicos —67 hombres y 37 mujeres—, 26 sabias y sabios y nueve estudiantes de FORMABIAP. Se elaboraron matrices, calendarios y cartillas diferenciados para las cinco comunidades.      | Registros de participación, informe de talleres y productos elaborados.                                            | Proporcionó herramientas contextualizadas para la planificación y articuló conocimientos comunitarios, formación inicial y formación docente en servicio. | <b>Cumplida y ampliada:</b> superó la cobertura prevista.    |
| <b>3.2. Caracterización sociolingüística</b>             | Realizada en las cinco comunidades con 84 participantes —46 mujeres y 38 hombres— de distintas generaciones. Se produjo un informe y un folleto de difusión.                                                                  | Informe de caracterización, instrumentos y productos de difusión.                                                  | Generó una base técnica para decidir el tratamiento del shawi y del castellano según los contextos comunitarios.                                          | <b>Cumplida.</b>                                             |
| <b>3.3. Curso de especialización</b>                     | Curso semipresencial de 368 horas y tres módulos. Se certificaron 20 participantes —17 hombres y tres mujeres—; la cohorte final incluyó a tres educadores de TAREA ante al retiro de dos docentes y la desaprobación de uno. | Informe final, registro de certificación, planes, experiencias y sesiones elaboradas.                              | Fortaleció capacidades para recuperar y profundizar conocimientos, compararlos con otros saberes y relacionarlos con problemas del contexto.              | <b>Cumplida con ajustes</b> en la composición de la cohorte. |
| <b>3.4. Acompañamiento y asesoría pedagógica</b>         | El proyecto reportó diez visitas a cada una de las 20 plazas docentes durante dos años. Dos acompañantes visitaron las aulas. Solo cinco docentes permanecieron durante todo el periodo.                                      | Informe de ejecución, repositorio de fichas de observación y planificaciones, entrevistas y observaciones de aula. | Conectó la formación con la práctica mediante observación, reflexión, planificación conjunta, demostración, retroalimentación y nuevos intentos.          | <b>Cumplida con ajustes</b> derivados de la rotación.        |
| <b>3.5. Encuentro de intercambio amazónico</b>           | Participaron 68 docentes —49 hombres y 19 mujeres— de nueve pueblos amazónicos en actividades desarrolladas en Maynas, San Lorenzo y Yurimaguas.                                                                              | Informe final y publicación institucional de FORMABIAP.                                                            | Permitió compartir experiencias, reconocer problemas comunes de la EIB y formular alternativas en un espacio supra-local.                                 | <b>Cumplida.</b>                                             |

Los talleres de calendarios tuvieron una contribución especialmente significativa porque no se limitaron a producir instrumentos. La participación conjunta de sabias y sabios, estudiantes de FORMABIAP y docentes modificó simbólicamente las jerarquías habituales del conocimiento: las personas mayores aportaron saberes que docentes y futuros docentes necesitaban conocer para construir las matrices, los calendarios y las cartillas. La presencia de participantes Shiwilu, Kichwa y Kandoshi generó, además, una experiencia intercultural concreta al permitir conocer y contrastar calendarios y experiencias de otros pueblos. El proceso produjo herramientas diferenciadas por comunidad, evitando convertir el calendario shawi en una plantilla uniforme desvinculada de cada territorio.

El curso y el acompañamiento conformaron el puente principal entre la producción de estas herramientas y la práctica. Los productos del curso muestran que los participantes trabajaron planes, experiencias y sesiones organizados por escuela, mientras que las fichas y observaciones permiten identificar aplicaciones posteriores en las aulas. En Panán y Soledad, por ejemplo, se utilizaron tablas para organizar información sobre actividades y autoridades comunitarias; estas aplicaciones evidenciaron transferencia de lo trabajado, pero también dificultades en la comprensión y el uso funcional de los organizadores. El valor del acompañamiento radicó precisamente en convertir estas dificultades en insumos para observar, retroalimentar, corregir y volver a intentar.

La alta rotación docente condicionó la continuidad de este proceso. Las diez visitas reportadas corresponden a plazas o aulas y no a una trayectoria estable con las mismas 20 personas, pues solo cinco docentes permanecieron durante los dos años. A ello se sumaron la racionalización de plazas y las exigencias de las escuelas multigrado, unidocentes e inclusivas. Estas condiciones no anulan el aporte del acompañamiento, pero muestran el esfuerzo adicional requerido para sostener los aprendizajes e incorporar a docentes nuevos en contextos institucionales cambiantes.

La participación femenina tuvo resultados distintos según la actividad. En los talleres de calendarios, las 37 docentes representaron el 35,6 % y superaron el mínimo de 25 % establecido por el indicador 3.1. En el curso de especialización, en cambio, las tres mujeres certificadas representaron el 15 % de la cohorte. Esta diferencia debe interpretarse considerando que las mujeres constituyen menos de la cuarta parte del personal docente disponible en las escuelas participantes; por ello, su menor presencia no puede atribuirse automáticamente a falta de interés, aunque sí limita el alcance directo de la formación entre docentes mujeres.

### 3. Análisis del cumplimiento de los indicadores

**Indicador R.3.1** Al final del proyecto, el 80% de 100 docentes (25% mujeres) pertenecientes al pueblo Shawi, han elaborado colaborativamente un “calendario comunal” donde se recogen prácticas productivas, festivas, religiosas de su pueblo como herramienta de educación con pertinencia cultural.

El indicador estableció que al menos el 80 % de una base de 100 docentes, con una participación mínima de 25 % de mujeres, interviniera en la elaboración colaborativa de calendarios comunales. La meta mínima era, por tanto, de 80 docentes. Los registros identifican a 104 docentes únicos: 104 % de la base de referencia y 24 personas por encima del umbral mínimo. Participaron 37 mujeres, equivalentes al 35,6 % del total, por lo que también se superó el porcentaje previsto. La evidencia incluye registros de participación y los productos construidos colaborativamente: matrices, calendarios y cartillas diferenciados por comunidad.

**Juicio evaluativo del Indicador 3.1: cumplido.** El indicador alcanzó y superó sus metas de cobertura y participación femenina, y produjo las herramientas colaborativas previstas. La participación de sabias, sabios, estudiantes de FORMABIAP y representantes de otros pueblos enriqueció cualitativamente el proceso, aunque no modifica el cálculo del indicador.

**Indicador R.3.2** Al final del proyecto, las y los 20 docentes (10% mujeres) de las cinco (5) comunidades/escuelas participantes del Proyecto cuentan con una caracterización socio lingüística que da cuenta del estado de vitalidad de la lengua shawi.

El indicador estableció que los 20 docentes de las cinco instituciones educativas contaran con una caracterización sociolingüística; la situación inicial era de ausencia de este instrumento. El proyecto produjo una caracterización que comprende las cinco comunidades y reportó la entrega de su informe y de un folleto de difusión a directivos, docentes y otros actores

comunitarios. La evaluación comprobó la existencia, cobertura y consistencia metodológica del producto, así como la realización de acciones generales de difusión.

La caracterización confirmó que el shawi es la lengua materna y de uso predominante en las cinco comunidades y mostró variaciones en el dominio y uso del castellano entre localidades y generaciones. Esta información ofrece criterios para la alfabetización inicial, el tratamiento del castellano como segunda lengua y la planificación por ciclos. La ficha de acompañamiento incorpora el uso de las lenguas como aspecto de observación, lo que constituye una señal de apropiación operativa.

**Juicio evaluativo del Indicador 3.2: cumplido.** Se elaboró una caracterización para las cinco comunidades y se reportó su disponibilidad para los docentes de las instituciones participantes.

**Indicador R.3.3.** Al final del proyecto al menos el 80% de 20 docentes (5% mujeres) pertenecientes al pueblo Shawi implementan el diálogo de saberes en la práctica educativa con el alumnado para una educación de calidad con pertinencia cultural y enfoque de igualdad de género.

Además de revisar la participación en talleres, la aprobación del curso o la elaboración de una planificación, se observaron las sesiones de clase y se revisaron un conjunto de fichas de observación de los acompañantes. De esta manera, se contó con evidencia tanto de la preparación para el desempeño docente como del desempeño mismo.

Para valorar la implementación, la evaluación tomó como referencia la ruta trabajada por el curso de especialización: recuperación y profundización de los conocimientos propios; relación o comparación con conocimientos escolares, científicos o de otras tradiciones; y problematización de situaciones del contexto con formulación de posibles respuestas. Estos procesos pueden desarrollarse a lo largo de una experiencia o de varias sesiones y no necesariamente en una sola clase. Durante la observación de aula y a través de las entrevistas se comprobó que los docentes recurren a sabias y sabios para profundizar los conocimientos locales.

El proyecto alcanzó a las 20 plazas docentes mediante formación y acompañamiento. Las evidencias documentales y de campo muestran un cambio favorable respecto de la línea de base. Los docentes recurren con mayor frecuencia a calendarios, matrices, actividades comunitarias, autoridades y personas sabias para organizar sus experiencias de aprendizaje. En las cinco instituciones se observaron prácticas que partían de conocimientos o situaciones del contexto local: tejidos y distribución de cargas de trabajo; historia comunitaria; autoridades comunales; limpieza del río; actividades productivas; y comparación de celebraciones desarrolladas en contextos culturales diferentes (ver anexo 3).

El caso de Maranatha permite apreciar conjuntamente estos avances y los aspectos que todavía requieren profundización. El docente señaló que utiliza el calendario y la matriz de saberes para seleccionar actividades relacionadas con la siembra, las fases de la luna, la pesca tradicional y los cambios ocasionados por el uso de venenos y productos químicos. En la sesión observada comparó las celebraciones de Fiestas Patrias en Maranatha y Chumbivilcas, la relación más explícita entre dos contextos culturales encontrada durante el trabajo de campo. La actividad evidencia un avance relevante respecto de la situación encontrada en la línea de base y constituye una expresión concreta del proceso progresivo de apropiación pedagógica de las herramientas promovidas por el proyecto.

En igualdad de género se observaron trato respetuoso, conformación de grupos mixtos y esfuerzos para promover la participación de las niñas. En Naranjal de Soledad se registraron intervenciones de niñas y niños en los primeros grados y una participación equilibrada en la

sesión observada de los grados superiores; en tercer grado de Maranatha también intervinieron estudiantes de ambos sexos. En Panán y Soledad se conformaron equipos mixtos mediante dinámicas intencionales y lúdicas. Sin embargo, en Soledad las respuestas espontáneas y la vocería recayeron principalmente en los varones, mostrando que la integración en un mismo grupo no asegura por sí sola una distribución equitativa de la palabra y el liderazgo. La línea de base ya había identificado trato respetuoso y grupos mixtos en varias aulas; por ello, el proyecto parece haber reforzado y explicitado estas prácticas y trabajado en la metodología lúdica, pero no corresponde atribuir las íntegramente a la intervención. En la misma escuela se produjo la experiencia más clara de problematización: después de recuperar actividades realizadas por mujeres y hombres, el docente preguntó quién asumía una mayor carga y el alumnado reconoció que eran las mujeres. La pregunta permitió pasar de describir diferencias a identificar una desigualdad.

**Juicio evaluativo del Indicador 3.3: cumplido.** Se comprobaron avances relevantes en la incorporación y profundización de los conocimientos shawi, así como una apropiación progresiva de la ruta del diálogo de saberes, expresada también en experiencias de comparación con conocimientos de otros contextos culturales. La aplicación articulada de todos los momentos de esta ruta y la profundización del enfoque de género continúan en proceso de consolidación.

#### 4. Juicio evaluativo integrado del resultado

El Resultado 3 se considera logrado, con avances sustantivos en la generación de condiciones, herramientas y capacidades para una educación cultural y lingüísticamente pertinente. Las actividades presentan una ejecución alta: tres fueron cumplidas —una de ellas con cobertura ampliada— y dos se cumplieron con ajustes relacionados con la composición de la cohorte, la rotación docente y la trazabilidad del acompañamiento.

Los indicadores 3.1 y 3.2 alcanzaron sus metas. Los talleres superaron la cobertura y la participación femenina previstas y produjeron calendarios, matrices y cartillas diferenciados por comunidad. Asimismo, las cinco comunidades cuentan con una caracterización sociolingüística que aporta criterios para el tratamiento del shawi y del castellano.

La estrategia fue coherente y recursiva: produjo conocimientos e instrumentos contextualizados, fortaleció capacidades mediante el curso y utilizó el acompañamiento para ensayar, observar y ajustar su aplicación. Su principal aporte fue que la lengua, los conocimientos shawi, las actividades comunitarias y la participación de sabias y sabios adquirieran una presencia más reconocible en la planificación y en las prácticas educativas. También dejó capacidades en el equipo local para facilitar procesos formativos, acompañar a docentes y producir recursos pedagógicos.

El cambio cualitativo central, expresado en el Indicador 3.3, corresponde a un proceso pedagógico complejo y acumulativo, que no se completa mediante una sola actividad ni se desarrolla de manera homogénea entre docentes. Requiere oportunidades sucesivas de recuperación, profundización, comparación y problematización de los saberes. Considerada respecto de la línea de base, la evidencia muestra un avance relevante: los conocimientos shawi y las situaciones comunitarias tienen ahora una presencia más clara en la planificación y en las prácticas de aula, y se identificaron experiencias concretas de profundización, comparación intercultural y reflexión sobre problemas del contexto. La evidencia es más sólida en la recuperación y contextualización de los conocimientos propios que en la aplicación articulada y sistemática de todos los momentos de la ruta metodológica. Esta diferencia no disminuye los avances alcanzados, sino que muestra un proceso progresivo de apropiación pedagógica que requiere continuidad para consolidarse. En el enfoque de género, los avances más extendidos se encuentran en la organización de grupos mixtos y la promoción de la participación de niñas y

niños, junto con experiencias iniciales de análisis de las cargas y responsabilidades diferenciadas. La rotación, la incorporación de docentes nuevos y las condiciones multigrado y unidocentes refuerzan la importancia de mantener un acompañamiento continuo y diferenciado.

## 5. Valoración global

**Cuadro 6. Valoración global del Resultado 3**

| Dimensión           | Valoración                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|---------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Actividades         | <b>Alta ejecución:</b> tres cumplidas —una con cobertura ampliada— y dos cumplidas con ajustes.                                                                                                                                                                                                                          |
| Indicadores         | Cumplidos.                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| Cambio esperado     | Alcanzado en lo sustantivo con aspectos en proceso de consolidación. Se observa un tránsito desde la incorporación descriptiva de contenidos culturales hacia prácticas de recuperación, contextualización, profundización y diálogo con otros conocimientos, aunque su desarrollo todavía es progresivo y diferenciado. |
| Valoración global   | <b>Logrado con avances sustantivos.</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| Principal fortaleza | Articulación recursiva entre conocimientos comunitarios, caracterización lingüística, formación, planificación, acompañamiento y práctica.                                                                                                                                                                               |
| Principal brecha    | Consolidar la profundización en el conocimiento de otras culturas, problematización.                                                                                                                                                                                                                                     |

## 9.4 Resultado 4

### Situación inicial y cambio esperado

La línea de base mostró que las comunidades Shawi mantenían una sólida transmisión de conocimientos en los ámbitos familiar y comunitario, pero con escasa articulación con las instituciones educativas. Aunque autoridades, familias y personas sabias valoraban la incorporación de los saberes y la lengua Shawi en la escuela, su participación en los procesos pedagógicos era limitada, lo que restringía la recuperación y transmisión sistemática de estos conocimientos entre las nuevas generaciones.

Frente a esta situación, el Resultado 4 buscó fortalecer el liderazgo de las autoridades comunitarias y el protagonismo de las personas sabias en la promoción del saber local mediante el diálogo intergeneracional. Para ello, planteó desarrollar diez iniciativas comunitarias de recuperación de saberes en las cinco comunidades y promover la participación activa de al menos veinte personas sabias, con presencia de mujeres, en las experiencias de aprendizaje.

La estrategia articuló la planificación participativa de las iniciativas, su implementación con las comunidades y la incorporación de personas sabias en los procesos educativos. Con ello, se esperaba avanzar de una participación comunitaria ocasional hacia una corresponsabilidad más activa entre escuela y comunidad, fortaleciendo la transmisión intergeneracional de los saberes del pueblo Shawi y su continuidad en los procesos educativos.

### Estrategia implementada y contribución de las actividades

La estrategia del Resultado 4 buscó fortalecer el vínculo entre la escuela y la comunidad mediante la participación activa de autoridades comunales y personas sabias en la promoción de los saberes del pueblo Shawi. Para ello, articuló la planificación e implementación de iniciativas comunitarias en las cinco comunidades participantes y la incorporación de sabias y sabios en espacios de diálogo intergeneracional con niñas, niños y jóvenes. Esta secuencia

fortaleció progresivamente la corresponsabilidad entre la comunidad y la escuela en los procesos educativos.

**Cuadro 7. Síntesis de actividades y contribución al Resultado 4**

| Actividad                                                                           | Ejecución y cobertura                                                                                                                                                                                                                                                            | Evidencias principales                                                                                              | Contribución al resultado                                                                                                                                                |
|-------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 4.1. Planificación de iniciativas para la recuperación del saber local              | Estudiantes de formación inicial docente de FORMABIAP planificaron, junto con autoridades comunales, iniciativas vinculadas con la recuperación y práctica de saberes del pueblo Shawi, en el marco de los proyectos pedagógicos integradores desarrollados durante 2024 y 2025. | Informe final de actividades; proyectos integradores; entrevistas a estudiantes y autoridades comunales.            | Generó acuerdos entre escuela y comunidad sobre las acciones a desarrollar y fortaleció el involucramiento de las autoridades comunales desde la etapa de planificación. |
| 4.2. Desarrollo de iniciativas comunitarias de promoción y práctica del saber local | Se implementaron las diez iniciativas previstas (dos por cada una de las cinco comunidades), con participación de autoridades comunales, docentes, familias, estudiantes y personas sabias.                                                                                      | Informe de iniciativas de promoción del saber local; informe final de actividades; entrevistas comunitarias.        | Fortaleció el liderazgo comunitario en la recuperación y transmisión de los saberes propios, promoviendo espacios de aprendizaje colectivo.                              |
| 4.3. Participación de sabias y sabios en los procesos de aprendizaje                | Durante los dos años del proyecto participaron 21 personas sabias (8 mujeres) compartiendo conocimientos con niñas, niños y jóvenes en las instituciones educativas de las comunidades participantes.                                                                            | Informe sobre participación de sabios y sabias; fichas de participación; entrevistas; informe final de actividades. | Favoreció el diálogo intergeneracional y fortaleció la incorporación de los saberes locales en las experiencias de aprendizaje.                                          |

### Aspectos estratégicos de la implementación

Las iniciativas comunitarias de promoción del saber local constituyeron el eje de la estrategia, al fortalecer el liderazgo de las comunidades en los procesos educativos. Desarrolladas en coordinación con Apus, docentes, estudiantes y familias en las cinco comunidades participantes, promovieron la recuperación de prácticas productivas y conocimientos culturales, favoreciendo una mayor participación de las autoridades comunales en asuntos educativos.

La participación de 21 personas sabias, ocho de ellas mujeres, permitió incorporar de manera sistemática los saberes del pueblo Shawi a las experiencias de aprendizaje. A través de visitas, demostraciones prácticas, narraciones orales y acompañamiento a las actividades escolares, se fortaleció el diálogo intergeneracional y el reconocimiento de las personas sabias como actores educativos.

La evaluación identifica como principal fortaleza la articulación de estas acciones con los proyectos pedagógicos integradores, la investigación comunitaria, los calendarios comunales y los materiales educativos. Esta integración permitió que los saberes recuperados trascendieran las actividades comunitarias y fortalecieran la formación docente, las experiencias de aprendizaje y la relación entre la escuela y las comunidades, contribuyendo al logro de los indicadores del Resultado 4.

### Análisis del cumplimiento del Indicador 4.1

#### Descripción del indicador

El Indicador 4.1 Al final del proyecto las autoridades de las 5 comunidades participantes de la Red de las cuencas de los ríos Paranapura-Yanayacu han promovido en coordinación con las autoridades escolares, familias, docentes y/o estudiantes de formación docente 10 iniciativas de promoción y práctica del saber local (dos por cada localidad).

El indicador estableció que las autoridades de las cinco comunidades participantes promovieran, junto con escuelas, familias, docentes y estudiantes de FORMABIAP, diez iniciativas de recuperación y práctica del saber local. Más que verificar el número de actividades, el indicador evaluó el fortalecimiento del liderazgo comunitario y la corresponsabilidad entre escuela y comunidad en la promoción de los saberes del pueblo Shawi.

### **Situación inicial y meta prevista**

La línea de base mostró que las autoridades comunales mantenían coordinación con las escuelas, pero su participación en la promoción del saber local era limitada y no existían iniciativas organizadas que involucraran a los distintos actores educativos. Frente a ello, el proyecto planteó fortalecer su protagonismo mediante diez iniciativas comunitarias desarrolladas en las cinco comunidades participantes.

### **Resultados alcanzados**

La evaluación verificó el cumplimiento total de la meta mediante la ejecución de las diez iniciativas previstas, con la participación de autoridades comunales, docentes, estudiantes, familias y personas sabias. Las actividades abordaron la recuperación de conocimientos sobre agricultura, conservación del territorio, especies forestales y otras prácticas culturales, movilizándolo a 184 participantes, de los cuales 131 fueron mujeres.

Más allá del cumplimiento de la meta, la evidencia muestra que las autoridades comunales asumieron un papel más activo en la promoción del saber local y en la coordinación de espacios para fortalecer la transmisión intergeneracional de los conocimientos del pueblo Shawi.

### **Análisis de la evidencia**

La documentación y las entrevistas confirman que las iniciativas fueron planificadas con los Apus y articuladas con los proyectos pedagógicos integradores, fortaleciendo la relación entre comunidad y escuela. Los testimonios evidencian una mayor participación de familias y autoridades en las actividades educativas y un reconocimiento creciente de la comunidad como actor corresponsable en la transmisión de la cultura Shawi.

### **Alcances y limitaciones**

El principal aporte del indicador fue fortalecer el liderazgo de las autoridades comunales en la promoción del saber local y generar espacios de trabajo conjunto entre comunidad y escuela. No obstante, la información disponible es aún limitada para valorar la continuidad de estas iniciativas y el papel de las autoridades en su seguimiento una vez concluido el proyecto.

### **Juicio evaluativo**

La evaluación concluye que el Indicador 4.1 presenta un nivel de cumplimiento alto. Además de alcanzar la meta prevista, el proyecto fortaleció el liderazgo comunitario, promovió la recuperación y transmisión intergeneracional de los saberes del pueblo Shawi y consolidó la

corresponsabilidad entre escuela y comunidad como base para una Educación Intercultural Bilingüe con mayor pertinencia cultural.

## **Análisis del cumplimiento del Indicador 4.2**

### **Descripción del indicador**

El Indicador 4.2 Al final del proyecto, 20 personas sabias del pueblo Shawi, al menos el 20 % mujeres, participarían activamente en espacios de diálogo intergeneracional con niñas, niños y jóvenes. Además del cumplimiento de la meta, el indicador evaluó el fortalecimiento de su protagonismo como actores legítimos en la transmisión de los saberes y en los procesos educativos.

### **Situación inicial y meta prevista**

La línea de base mostró que las personas sabias desempeñaban un papel relevante en las comunidades, pero su participación en las escuelas era esporádica y dependía de iniciativas individuales de algunos docentes. Frente a ello, el proyecto buscó incorporar de manera sistemática su participación en las experiencias educativas de las cinco comunidades.

### **Resultados alcanzados**

La evaluación verificó la participación de 21 personas sabias, ocho de ellas mujeres, superando tanto la meta total como la de participación femenina. Durante la ejecución del proyecto compartieron conocimientos sobre prácticas productivas y culturales del pueblo Shawi y participaron en visitas pedagógicas, demostraciones prácticas, narraciones y otras actividades desarrolladas con docentes, estudiantes y familias.

### **Análisis de la evidencia**

La documentación y las entrevistas confirman que las personas sabias fueron incorporadas de forma regular a los procesos educativos, fortaleciendo el aprendizaje contextualizado y el diálogo intergeneracional. Asimismo, autoridades comunales, familias y estudiantes reconocieron una mayor valoración de sus conocimientos y un renovado interés por la lengua, la historia y las prácticas culturales del pueblo Shawi.

### **Alcances y limitaciones**

El principal aporte del indicador fue consolidar a las personas sabias como actores educativos y fortalecer la transmisión intergeneracional de los saberes. No obstante, la evaluación identificó diferencias entre comunidades en el protagonismo alcanzado por las mujeres sabias, aspecto que representa una oportunidad para profundizar el enfoque de género en futuras intervenciones.

### **Juicio evaluativo**

La evaluación concluye que el Indicador 4.2 presenta un nivel de cumplimiento alto. Además de superar las metas previstas, el proyecto fortaleció el reconocimiento de las personas sabias como referentes culturales y educativos, contribuyendo al diálogo intergeneracional y a la preservación de los saberes del pueblo Shawi.

### Juicio evaluativo integrado del Resultado 4

La evaluación concluye que el Resultado 4 alcanzó un nivel alto de cumplimiento, tanto respecto de las metas del marco lógico como del cambio previsto en la teoría de cambio. La evidencia documental, testimonial y de campo confirma una relación consistente entre las actividades ejecutadas, los indicadores y los resultados alcanzados. Más allá del cumplimiento de las metas, el proyecto fortaleció el papel de las autoridades comunales y de las personas sabias como actores educativos, promoviendo una mayor articulación entre la comunidad y la escuela.

La cadena de cambio se desarrolló de manera coherente. La planificación participativa dio origen a iniciativas comunitarias de recuperación del saber local, que fortalecieron el liderazgo de las autoridades comunales y la participación de las familias. A su vez, la incorporación sistemática de personas sabias en las experiencias de aprendizaje favoreció el diálogo intergeneracional y la transmisión de los conocimientos del pueblo Shawi. La evaluación constata que estas acciones se reforzaron mutuamente y contribuyeron de forma articulada al logro de los indicadores del resultado.

El principal aporte del Resultado 4 fue fortalecer la corresponsabilidad entre escuela y comunidad. La coordinación entre TAREA, FORMABIAP, las instituciones educativas y las autoridades comunales, junto con una metodología participativa y su articulación con la investigación comunitaria, los proyectos integradores y los materiales educativos, favoreció la apropiación local y el reconocimiento del saber propio como eje de la Educación Intercultural Bilingüe. Aunque la sostenibilidad dependerá de mantener estos espacios de participación tras el cierre del proyecto, la evidencia indica que el resultado contribuyó de manera significativa a fortalecer la participación comunitaria y la valoración de la identidad cultural del pueblo Shawi.

### 5. Valoración global del Resultado 4

**Cuadro 8. Valoración global del Resultado 4**

| Dimensión evaluada              | Valoración                          | Fundamento evaluativo                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|---------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Ejecución de actividades        | Alta                                | Las tres actividades previstas fueron ejecutadas de manera completa y mantuvieron una secuencia lógica de implementación. Se planificaron las iniciativas con participación de estudiantes de formación docente y autoridades comunales, se desarrollaron las diez iniciativas de promoción y práctica del saber local previstas en las cinco comunidades y se promovió la participación activa de las personas sabias en los procesos educativos. La ejecución evidenció una adecuada articulación entre escuela, comunidad y FORMABIAP. |
| Cumplimiento de indicadores     | Alto (2 de 2 indicadores cumplidos) | La evaluación verificó el cumplimiento de los dos indicadores del Resultado 4. Se ejecutaron las diez iniciativas comunitarias comprometidas, fortaleciendo el liderazgo de las autoridades comunales, y participaron 21 personas sabias —8 de ellas mujeres— superando la meta prevista de participación y el porcentaje mínimo de participación femenina establecido en el marco lógico.                                                                                                                                                |
| Nivel del cambio esperado       | Alto                                | La evidencia documental y testimonial muestra avances significativos en el fortalecimiento de la corresponsabilidad entre escuela y comunidad. Las autoridades comunales asumieron un papel más activo en la promoción del saber local y las personas sabias adquirieron mayor protagonismo en la transmisión intergeneracional de conocimientos, favoreciendo la valoración de la cultura Shawi entre niñas, niños y jóvenes.                                                                                                            |
| Valoración global del Resultado | Resultado logrado                   | La triangulación entre informes técnicos, fuentes de verificación, entrevistas y grupos focales demuestra que el Resultado 4 alcanzó los cambios previstos en el diseño del proyecto. La intervención fortaleció la participación comunitaria como componente de la Educación Intercultural                                                                                                                                                                                                                                               |

| Dimensión evaluada  | Valoración                                                                                                                         | Fundamento evaluativo                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|---------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                     |                                                                                                                                    | Bilingüe y generó condiciones para que la recuperación de los saberes propios dejara de depender únicamente de iniciativas individuales y pasara a constituir una responsabilidad compartida entre autoridades comunales, escuelas, familias y personas sabias.                                                                                                                                                                                                                                     |
| Principal fortaleza | El fortalecimiento del liderazgo comunitario y del diálogo intergeneracional como mecanismos para la recuperación del saber local. | El proyecto logró movilizar a las autoridades comunales, familias, estudiantes y personas sabias alrededor de iniciativas concretas de recuperación de los saberes del pueblo Shawi. La participación activa de 21 personas sabias en las experiencias de aprendizaje permitió reconocerlas como referentes culturales y educativos, fortaleciendo la transmisión de conocimientos y la identidad cultural de las nuevas generaciones.                                                              |
| Principal brecha    | Consolidar la sostenibilidad de las iniciativas comunitarias y profundizar el liderazgo de las mujeres sabias.                     | Aunque la evaluación evidencia una apropiación comunitaria importante y un nivel de participación femenina superior al mínimo previsto, la continuidad de las iniciativas dependerá del compromiso permanente de las autoridades comunales y de las instituciones educativas. Asimismo, las entrevistas muestran diferencias entre comunidades respecto al protagonismo alcanzado por las mujeres sabias, lo que constituye una oportunidad para fortalecer su liderazgo en futuras intervenciones. |

## 10. Buenas prácticas y lecciones aprendidas

El análisis de la evidencia recopilada durante la evaluación permite identificar un conjunto de buenas prácticas que explican, en gran medida, los resultados alcanzados por el proyecto y que presentan un alto potencial de replicabilidad en otros contextos de Educación Intercultural Bilingüe (EIB). Asimismo, la evaluación permite reconocer aprendizajes derivados tanto de los logros como de las dificultades encontradas durante la implementación, los cuales constituyen insumos relevantes para el diseño de futuras intervenciones dirigidas a pueblos indígenas amazónicos. Estas prácticas y lecciones deben entenderse como componentes articulados de una estrategia integral y no como acciones aisladas.

### 10.1. Buenas prácticas identificadas

#### 1. Articulación entre formación docente, escuela y comunidad como unidad de intervención

La principal buena práctica del proyecto fue la construcción de una estrategia que articuló simultáneamente la formación inicial docente, el fortalecimiento de las escuelas y la participación de las comunidades. En lugar de intervenir sobre un único componente del sistema educativo, el proyecto vinculó la investigación comunitaria, la producción de materiales, el acompañamiento pedagógico y la participación de autoridades comunales y personas sabias dentro de una misma teoría de cambio.

Esta articulación permitió que los conocimientos recuperados por los estudiantes de Formación inicial docente se transformaran en recursos pedagógicos utilizados posteriormente por los docentes en las instituciones educativas, fortaleciendo el vínculo entre formación docente, práctica escolar y vida comunitaria. La experiencia demuestra que la sostenibilidad aumenta cuando los distintos actores participan en una misma cadena de producción y utilización del conocimiento.

#### 2. Recuperación participativa de los saberes locales como base de la innovación pedagógica

Una segunda buena práctica fue utilizar la investigación participativa para recuperar los conocimientos del pueblo Shawi y convertirlos en materiales, calendarios comunales, caracterizaciones sociolingüísticas y proyectos integradores.

El proyecto no incorporó los saberes indígenas únicamente como contenidos culturales, sino como una fuente legítima para organizar experiencias de aprendizaje. La participación activa de personas sabias permitió fortalecer la legitimidad social de los materiales producidos y favoreció la transmisión intergeneracional del conocimiento. Esta metodología presenta potencial de adaptación y transferencia a otros territorios indígenas, siempre que sea recreada conjuntamente con cada pueblo y responda a sus condiciones culturales, lingüísticas y organizativas.

La participación conjunta de personas sabias, estudiantes de Formación inicial docente y docentes modificó, al menos simbólicamente, las jerarquías habituales del conocimiento escolar. Las personas mayores —incluidas mujeres que no habían transitado por el sistema educativo— ocuparon una posición de enseñanza frente a docentes y futuros docentes, quienes necesitaban de sus conocimientos para elaborar matrices, calendarios y materiales. De esta manera, la participación comunitaria no se limitó a proporcionar información, sino que reconoció a las comunidades como productoras y autoridades de conocimiento.

### 3. Acompañamiento pedagógico situado y continuo

La evaluación identifica como una práctica especialmente efectiva el acompañamiento permanente desarrollado con los docentes. Más que limitarse a capacitaciones puntuales, la estrategia articuló observación, reflexión sobre la práctica, planificación conjunta, retroalimentación, demostración y nuevos intentos de aplicación.

Este acompañamiento conectó la formación con las condiciones concretas de las aulas y permitió ensayar y ajustar progresivamente el uso de calendarios comunales, matrices de saberes, bibliotecas y materiales contextualizados. La rotación docente y la diversidad de aulas multigrado, unidocentes e inclusivas muestran, al mismo tiempo, la importancia de que el acompañamiento sea continuo y diferenciado. La evidencia muestra que los cambios más consistentes se produjeron allí donde el acompañamiento fue sostenido y adaptado a las necesidades concretas de cada institución educativa.

### 4. Participación activa de las comunidades como corresponsables de la educación

Otra buena práctica consistió en reconocer a las autoridades comunales, madres, padres y personas sabias como actores educativos y no únicamente como beneficiarios del proyecto. Su participación en la recuperación de conocimientos, la elaboración de materiales y las experiencias de aprendizaje fortaleció el vínculo entre escuela y comunidad, incrementó la legitimidad de la propuesta pedagógica y favoreció una apropiación colectiva de los resultados.

Esta experiencia demuestra que la participación comunitaria adquiere mayor sostenibilidad cuando se integra a los procesos pedagógicos y no se limita a actividades complementarias o de consulta.

### 5. Gestión reflexiva y adaptativa de la intervención

El equipo de TAREA desarrolló una práctica de revisión continua de la implementación y de ajuste de sus decisiones frente a las condiciones cambiantes del territorio. Esta capacidad se

expresó en la ampliación de actividades formativas para cubrir brechas de participación, el fortalecimiento del equipo territorial y la adecuación de metodologías y responsabilidades sin modificar los objetivos estratégicos del proyecto.

La adaptación no operó únicamente como respuesta a dificultades imprevistas, sino como una forma de gestión situada que utilizó la información del seguimiento para revisar decisiones, generar alternativas y sostener la pertinencia de la intervención en un contexto marcado por la dispersión territorial, la movilidad docente y los cambios institucionales.

## 6. Aprendizaje institucional y fortalecimiento del equipo pedagógico local durante la implementación

La formación promovida por el proyecto no se dirigió únicamente a estudiantes de Formación inicial docente, y docentes de las escuelas. La propia implementación se convirtió en un espacio de aprendizaje para el equipo territorial y los acompañantes pedagógicos shawi. Su participación en la investigación de saberes, la elaboración y revisión de materiales en shawi, la preparación y facilitación de talleres y el análisis de las prácticas de aula permitió fortalecer capacidades de autoría, escritura, facilitación y asesoría pedagógica.

Esta práctica se apoyó en la asignación de tiempo para preparar las actividades, la retroalimentación del equipo técnico y la participación en tareas progresivamente más complejas. De esta manera, el equipo local no se limitó a ejecutar actividades previamente diseñadas, sino que produjo conocimientos, reflexionó sobre su experiencia y adaptó las herramientas pedagógicas a las condiciones del territorio. La incorporación deliberada del aprendizaje del equipo implementador fortaleció las capacidades territoriales disponibles para continuar desarrollando procesos de Educación Intercultural Bilingüe.

## 7. Mediación culturalmente significativa de la lectura y la escritura

El proyecto articuló la disponibilidad de bibliotecas y materiales con prácticas de lectura y escritura vinculadas con la lengua, los conocimientos y las experiencias comunitarias de niñas y niños. Palabras, relatos, tejidos, actividades productivas y otros conocimientos shawi funcionaron como puntos de partida para relacionar la oralidad, la lengua originaria y la escritura escolar.

Las bibliotecas accesibles, la selección autónoma de libros, la lectura compartida, los préstamos al hogar y los materiales contextualizados crearon oportunidades para que la lectura no se presentara como una práctica desconectada de la vida comunitaria. Esta mediación permitió aproximar a niñas y niños a la cultura escrita desde contenidos previamente significativos y ampliar progresivamente su acceso a otros textos y conocimientos.

## 10.2. Lecciones aprendidas

### 1. Los procesos de transformación pedagógica requieren continuidad más allá del periodo del proyecto

Uno de los principales aprendizajes es que la incorporación de los saberes propios, el fortalecimiento del uso pedagógico de la lengua originaria y el diálogo entre conocimientos indígenas y científicos constituyen procesos progresivos y acumulativos de mediano y largo plazo. El tránsito desde la recuperación de un conocimiento hacia su profundización,

comparación, problematización y utilización para formular alternativas requiere oportunidades sucesivas de formación, aplicación, retroalimentación y revisión.

Aunque el proyecto logró avances importantes, la evaluación muestra que estas transformaciones requieren acompañamiento continuo, actualización permanente de materiales y oportunidades sistemáticas para la reflexión docente. Esta continuidad debe ser diferenciada, porque la rotación e incorporación de docentes, las aulas multigrado y unidocentes y la presencia de estudiantes con necesidades específicas de inclusión generan demandas distintas de acompañamiento.

## 2. Las capacidades locales representan el principal factor de sostenibilidad

La experiencia confirma que los recursos materiales tienen mayor impacto cuando se acompañan del fortalecimiento de capacidades locales. Los resultados más sostenibles se observaron en aquellos componentes donde estudiantes de formación inicial docente, docentes, acompañantes pedagógicos y personas sabias asumieron progresivamente mayores responsabilidades en la producción de conocimiento, la facilitación de procesos formativos y el acompañamiento pedagógico.

## 3. La institucionalización resulta tan importante como la innovación

La evaluación evidencia que la generación de materiales, metodologías e instrumentos, así como el fortalecimiento de capacidades para su uso, constituyen una primera etapa orientada a sentar las bases para una Educación Intercultural Bilingüe más pertinente y contextualizada. El proyecto ha cumplido precisamente esta función, promoviendo y dejando instituidos acuerdos, herramientas y prácticas que pueden dar continuidad a los procesos iniciados. La sostenibilidad de los avances dependerá de su apropiación y continuidad por parte de los actores e instancias responsables, particularmente mediante su incorporación regular en la planificación escolar, la formación y el acompañamiento docente, las experiencias de aprendizaje y los mecanismos de coordinación entre la escuela, la comunidad y las instancias educativas competentes, como la UGEL.

## 4. La flexibilidad de la gestión constituye una condición para la pertinencia territorial

La experiencia muestra que la flexibilidad produce mejores resultados cuando no se limita a resolver contingencias puntuales, sino que se sustenta en el seguimiento de la intervención, preserva la orientación de la teoría de cambio y fortalece las capacidades de los actores territoriales. Las adaptaciones realizadas durante la ejecución —como el fortalecimiento del equipo territorial, la ampliación de las actividades formativas y los ajustes metodológicos según las características de cada comunidad— permitieron mantener la calidad de la intervención sin modificar sus objetivos estratégicos.

Esta flexibilidad también fue necesaria para atender las condiciones logísticas del acompañamiento pedagógico. TAREA realizó esfuerzos continuos para facilitar la alimentación, la permanencia y el desplazamiento de los acompañantes; sin embargo, algunos acuerdos que inicialmente funcionaron dejaron de hacerlo debido a la limitada e inestable disponibilidad de servicios locales. La experiencia evidenció que la planificación previa y la disponibilidad de recursos económicos no garantizan por sí solas el acceso efectivo a estos servicios, y que una solución viable en un territorio o momento determinado no necesariamente puede replicarse o mantenerse en otras rutas.

La gestión logística debe entenderse, por tanto, como un componente dinámico y territorial de la intervención, que requiere seguimiento, capacidad de adaptación y búsqueda continua de alternativas. No se trata únicamente de un aspecto operativo, pues las condiciones de alimentación, permanencia y desplazamiento inciden directamente en el tiempo y la calidad de la observación de aula, la planificación conjunta y la retroalimentación pedagógica. En conjunto, la experiencia confirma que los proyectos desarrollados en contextos indígenas amazónicos requieren modelos de gestión suficientemente flexibles para responder a las dinámicas territoriales, lingüísticas, comunitarias y logísticas, preservando al mismo tiempo la coherencia de su teoría de cambio.

#### 5. Los cambios pedagógicos complejos requieren indicadores intermedios y evidencias trazables

La experiencia muestra que no basta con verificar la ejecución de actividades, la participación en procesos formativos o la existencia de herramientas para concluir que se transformó el desempeño docente. Entre las condiciones instaladas y la aplicación articulada del diálogo de saberes existen niveles sucesivos de apropiación que deben definirse y observarse.

Los futuros sistemas de seguimiento deben permitir reconstruir este tránsito mediante indicadores intermedios, criterios de desempeño progresivos y registros que vinculen nominalmente a las personas participantes con las evidencias producidas, evitando duplicaciones y haciendo comparables los avances observados en distintos momentos.

## 11. Conclusiones

La evaluación externa concluye que el proyecto *"Por el derecho de las niñas y niños del pueblo Shawi a una educación inclusiva y de calidad desde el aprendizaje en su lengua y cultura con sus propios saberes y con enfoque de igualdad de género"* alcanzó un desempeño global altamente satisfactorio. La evidencia documental, el trabajo de campo y la triangulación de fuentes muestran que la intervención cumplió ampliamente su objetivo específico y los resultados previstos, fortaleciendo las condiciones para una Educación Intercultural Bilingüe (EIB) más pertinente, participativa y culturalmente contextualizada. Al mismo tiempo, la evaluación identifica desafíos propios de procesos de transformación educativa de largo plazo que trascienden el horizonte temporal del proyecto que requiere continuidad para consolidarse. Estas conclusiones sintetizan los principales juicios evaluativos jerarquizados.

### 1. El proyecto presenta una alta pertinencia y una sólida coherencia técnica, constituyendo una intervención adecuadamente diseñada para responder a las necesidades educativas del pueblo Shawi.

La evaluación concluye que la principal fortaleza del proyecto radica en la consistencia entre el diagnóstico inicial, la teoría de cambio, las estrategias implementadas y los resultados obtenidos. La intervención respondió de manera directa a las principales brechas identificadas en la línea de base: limitada incorporación de los saberes propios en la escuela, ausencia de materiales contextualizados, insuficiente fortalecimiento docente y escasa articulación entre escuela y comunidad. Asimismo, la propuesta mantuvo una elevada coherencia con las políticas nacionales de Educación Intercultural Bilingüe y con los enfoques de derechos, interculturalidad, igualdad de género y participación promovidos por la cooperación valenciana.

**2. La estrategia integral desarrollada por el proyecto explica en gran medida los resultados alcanzados y constituye su principal aporte para futuras intervenciones de Educación Intercultural Bilingüe.**

La convergencia de evidencias permite sostener que los cambios observados estuvieron asociados a la articulación entre investigación comunitaria, formación inicial docente, fortalecimiento de capacidades docentes, producción de materiales educativos, acompañamiento pedagógico y participación comunitaria. Esta integración permitió establecer relaciones de continuidad entre la Formación inicial docente, las instituciones educativas y las comunidades, fortaleciendo la recuperación de los saberes del pueblo Shawi y su incorporación progresiva en los procesos de enseñanza y aprendizaje. La evaluación considera que este modelo constituye una experiencia con elevado potencial de adaptación y transferencia contextualizada en otros territorios indígenas amazónicos.

La articulación de los componentes estuvo acompañada por una gestión reflexiva y adaptativa que permitió ajustar coberturas, responsabilidades y estrategias frente a las condiciones cambiantes del territorio, sin modificar los objetivos del proyecto. Esta capacidad de adaptación constituyó una condición relevante para mantener la pertinencia de la intervención.

**3. El proyecto logró fortalecer capacidades locales e instalar procesos con importantes posibilidades de sostenibilidad.**

La evaluación identifica como uno de los logros más relevantes el fortalecimiento de capacidades en estudiantes de Formación inicial docente, docentes, acompañantes pedagógicos, autoridades comunales y personas sabias. Más allá de los productos generados, el proyecto contribuyó a desarrollar capacidades para investigar, sistematizar, producir materiales educativos y conducir procesos pedagógicos contextualizados. Estas capacidades representan el principal activo territorial para la continuidad de la intervención y constituyen una condición favorable para sostener y ampliar los resultados alcanzados, siempre que exista acompañamiento institucional posterior.

**4. El proyecto produjo avances significativos en la recuperación y valoración de los saberes del pueblo Shawi y en el fortalecimiento del vínculo entre escuela y comunidad.**

La evaluación confirma que los saberes comunitarios adquirieron una presencia mucho más visible dentro de las experiencias educativas desarrolladas durante el proyecto. La participación activa de personas sabias, autoridades comunales y familias fortaleció la legitimidad social de la escuela y favoreció procesos de diálogo intergeneracional que antes se desarrollaban de manera más limitada. De igual manera, el fortalecimiento del uso del shawi como lengua de aprendizaje y la producción de materiales culturalmente pertinentes contribuyeron a consolidar procesos de reafirmación lingüística e identidad cultural entre niñas y niños.

**5. El proyecto amplió de manera significativa las condiciones materiales, lingüísticas y pedagógicas para la lectura y la escritura en las escuelas participantes.**

La instalación de veinte bibliotecas de aula, la disponibilidad de 2802 textos en shawi y castellano, la elaboración de materiales contextualizados y las acciones de circulación hacia los hogares transformaron la situación inicial de las escuelas. Las observaciones y las actividades realizadas con niñas y niños muestran selección autónoma de libros, preferencias vinculadas con su experiencia comunitaria y relectura de textos apreciados. Esta última no debe interpretarse únicamente como escasa diversidad de lectura, pues también puede expresar familiaridad y apropiación del material.

**6. Los principales cambios alcanzados corresponden a transformaciones pedagógicas e institucionales que requerirán un proceso de consolidación.**

Si bien la evaluación verifica el logro de avances consistentes en la incorporación de herramientas pedagógicas contextualizadas, el uso de calendarios comunales, materiales educativos y bibliotecas de aula también evidencia que procesos de mayor complejidad —como el diálogo sistemático entre saberes indígenas, escolares y científicos requieren mayor tiempo para consolidarse. La naturaleza progresiva de estas transformaciones hace necesario interpretar los resultados como avances sustantivos dentro de un proceso educativo de largo plazo y no como cambios completamente concluidos. Asimismo, necesitan interpretarse dentro de un contexto caracterizado por la alta rotación e incorporación de docentes, la necesidad de atención a los diferentes niveles de aprendizaje en toda aula y más aún en las aulas multigrado y ahora unidocente, y las distintas necesidades de acompañamiento presentes en las escuelas.

**7. La participación desempeñó un papel central en los resultados alcanzados y en la apropiación territorial del proyecto**

La evaluación concluye que la participación de estudiantes, docentes, estudiantes de formación inicial docente, personas sabias, autoridades comunales, familias y especialistas educativos fortaleció la apropiación colectiva de la intervención y favoreció la legitimidad de los cambios alcanzados. El proyecto logró superar enfoques centrados exclusivamente en la escuela, promoviendo una mayor responsabilidad efectiva y diferenciada entre los diferentes actores del territorio. Esta participación permitió incrementar las posibilidades de sostenibilidad y fortaleció el reconocimiento de las comunidades como productoras de conocimiento y no únicamente como beneficiarias de la intervención.

**8. El proyecto presenta condiciones favorables para la sostenibilidad de los procesos y resultados alcanzados, sustentadas en las capacidades fortalecidas, los acuerdos instituidos y la apropiación de las prácticas y herramientas promovidas.**

La evaluación considera que existen bases importantes para la continuidad de los procesos iniciados debido a las capacidades instaladas, la apropiación de las herramientas pedagógicas y el compromiso de los actores participantes. Sin embargo, también identifica riesgos que podrían limitar la consolidación de los resultados, entre ellos la alta rotación docente, la limitada disponibilidad de acompañamiento pedagógico permanente, la necesidad de actualizar los calendarios comunales y las caracterizaciones sociolingüísticas, así como la reposición periódica de materiales educativos. En consecuencia, la sostenibilidad dependerá en gran medida de la capacidad de las instituciones educativas, FORMABIAP, la UGEL y otros actores territoriales para mantener y fortalecer los procesos iniciados.

## **9. La integración de los enfoques transversales presenta avances importantes con distintos niveles de desarrollo**

La interculturalidad constituyó el eje articulador de la intervención al reconocer la lengua, los conocimientos, la participación y las formas de aprendizaje del pueblo Shawi como componentes centrales de la propuesta educativa. Los enfoques de derechos y niñez se expresaron en la ampliación de las condiciones para acceder a una educación cultural y lingüísticamente pertinente, en el cuidado de niñas y niños y en las acciones dirigidas a responder a necesidades específicas de inclusión. El enfoque de igualdad de género alcanzó avances más claros en la participación y visibilización de mujeres y niñas que en el fortalecimiento de su liderazgo y en el análisis pedagógico sistemático de las desigualdades y relaciones de poder. La experiencia con estudiantes que presentaban dificultades severas de audición y comunicación evidencia tanto la capacidad del proyecto para visibilizar necesidades y promover coordinaciones como la importancia de una respuesta sostenida de la UGEL y de los servicios especializados.

## **10. La evaluación identifica oportunidades de mejora en el seguimiento de los cambios cualitativos complejos**

La evaluación concluye que el sistema de monitoreo permitió verificar adecuadamente el cumplimiento general de las actividades, los productos y las metas del proyecto. Sin embargo, presentó desafíos para establecer la progresión de algunos cambios cualitativos, particularmente aquellos vinculados con dimensiones complejas del desempeño docente. El marco de seguimiento pasa, en algunos casos, de indicadores referidos a insumos, productos o condiciones instaladas a indicadores que buscan valorar transformaciones pedagógicas complejas, sin definir indicadores intermedios que permitan observar su desarrollo gradual. Asimismo, las fichas de observación de la práctica docente recogen aspectos relevantes, pero podrían distinguir con mayor precisión los niveles sucesivos de avance. El principal desafío del sistema de seguimiento radica, por tanto, en hacer visible el tránsito entre las actividades y condiciones generadas por el proyecto y los cambios cualitativos más complejos que se espera alcanzar en el desempeño docente.

## **11. La experiencia evidencia la importancia de fortalecer el diseño metodológico del marco de resultados para incrementar la precisión del seguimiento y la interpretación de los logros alcanzados.**

La evaluación identifica oportunidades de mejora en las fichas de parametrización y la definición de sus poblaciones de referencia y la especificación de sus criterios de medición. Ciertos indicadores carecían de definiciones operacionales suficientemente precisas. Estas limitaciones no invalidan el juicio favorable sobre el desempeño global del proyecto superados mediante la triangulación de evidencias, pero sí ponen de manifiesto la necesidad de fortalecer el diseño de los sistemas de monitoreo y evaluación desde la formulación, asegurando indicadores más específicos, criterios de cálculo claramente definidos y medios de verificación directamente vinculados con los cambios que se pretende medir.

La evidencia permite afirmar que el proyecto constituye una experiencia exitosa de fortalecimiento de la Educación Intercultural Bilingüe en el pueblo Shawi. Su principal contribución no radica únicamente en los productos desarrollados o en el cumplimiento de las metas previstas, sino en haber generado capacidades, metodologías y procesos participativos que fortalecen las condiciones para ejercer el derecho de niñas y niños a una educación pertinente desde su lengua, su cultura y sus propios saberes. Asimismo, el acompañamiento

situó a TAREA en una posición de mediación entre las políticas, orientaciones y materiales producidos por el sistema educativo y sus formas concretas de comprensión, adaptación y utilización en las aulas shawi. El conocimiento generado desde esta posición constituye un recurso relevante para fortalecer la retroalimentación con la UGEL Alto Amazonas y otras instancias educativas. Al mismo tiempo, la evaluación confirma que la consolidación de estos avances requerirá continuidad institucional, acompañamiento pedagógico y el compromiso sostenido de los actores educativos y comunitarios para profundizar las transformaciones iniciadas.

## 12. Recomendaciones

Las recomendaciones se organizan según la institución responsable de liderar su implementación. Si bien muchas requieren procesos de coordinación entre diversos actores, en cada caso se identifica la institución que debería asumir el liderazgo principal, así como la prioridad, el plazo sugerido y el hallazgo que la sustenta.

### 12.1. Recomendaciones dirigidas a TAREA

Como organización responsable de la implementación del proyecto y principal referente técnico de la intervención, TAREA se encuentra en una posición privilegiada para capitalizar los aprendizajes obtenidos y fortalecer el diseño de futuras iniciativas.

En primer lugar, se recomienda fortalecer el diseño de los sistemas de monitoreo y evaluación de futuros proyectos, revisando la formulación de los indicadores, definiendo con mayor precisión las poblaciones de referencia, los criterios de cálculo y los medios de verificación. La evaluación mostró que algunos indicadores presentaban limitaciones metodológicas que redujeron la precisión del análisis, especialmente en la medición de desempeños docentes. Esta recomendación es de alta prioridad y debería incorporarse desde la fase de diseño de futuras intervenciones.

Asimismo, se recomienda incorporar instrumentos más finos para evaluar los cambios pedagógicos, tales como, rúbricas de desempeño docente, portafolios y análisis de evidencias de aprendizaje. Estos instrumentos permitirán documentar con mayor consistencia las transformaciones producidas por la intervención.

De manera particular, se recomienda revisar y ajustar participativamente las fichas de acompañamiento pedagógico, con el propósito de que permitan identificar y registrar con mayor claridad los avances en la incorporación del diálogo de saberes y del enfoque de igualdad de género en las prácticas docentes.

En diálogo de saberes, conviene distinguir niveles sucesivos relacionados con la recuperación y profundización del conocimiento propio, su relación fundamentada con otros conocimientos, la problematización de situaciones del contexto y la formulación de alternativas. En género, la observación debe ir más allá de la conformación de grupos mixtos y considerar la distribución de la palabra, la vocería, los roles, la atención y retroalimentación docente, el tratamiento de estereotipos y cargas de trabajo y la formulación de relaciones más equitativas. La incorporación de estas dimensiones debe ser gradual, evitando sobrecargar la ficha de acompañamiento antes de que sus criterios hayan sido comprendidos y ensayados.

Con respecto al uso de las bibliotecas, se recomienda implementar un registro sencillo y gráfico que permita conocer los libros utilizados o prestados, las fechas de devolución, las relecturas y el estado de los ejemplares. Las y los estudiantes responsables de biblioteca pueden participar en esta tarea con acompañamiento docente, sin asumir funciones sancionadoras. La información debe utilizarse para identificar textos más solicitados o releídos, orientar la reposición y adquisición de ejemplares adicionales y detectar oportunamente pérdidas o deterioros. El registro no debe reducir la valoración de la lectura al número de títulos diferentes, sino complementarse con información sobre circulación, relectura y mediación pedagógica.

Pensando en futuros proyectos se recomienda consolidar una ruta de desarrollo profesional para el equipo territorial y los acompañantes pedagógicos, fortaleciendo sus capacidades de autoría, escritura y revisión en lengua originaria, facilitación de procesos formativos, análisis de prácticas de aula y asesoría pedagógica. Esta ruta debe combinar preparación previa, participación en tareas progresivamente más complejas, retroalimentación técnica y espacios de reflexión sobre la experiencia de implementación.

Se recomienda también que, TAREA debería diseñar estrategias explícitas de sostenibilidad desde el inicio de futuras intervenciones, definiendo responsabilidades institucionales, mecanismos para la actualización de materiales, continuidad del acompañamiento pedagógico y procesos de transferencia progresiva de capacidades hacia los actores territoriales. La evaluación identificó que las capacidades locales constituyen el principal factor de sostenibilidad, por lo que esta recomendación tiene una prioridad alta y debe considerarse durante la formulación de nuevos proyectos.

De igual manera, se recomienda que TAREA mantenga y fortalezca en futuros proyectos la articulación con actores vinculados a la formación inicial docente, estrategia que constituyó un acierto del diseño de esta intervención. Esta articulación fortaleció al proyecto al ampliar su base técnica y territorial, incorporar perspectivas provenientes de la formación de docentes EIB y generar espacios para contrastar, retroalimentar y enriquecer las metodologías y herramientas desarrolladas. Asimismo, permitió que procesos como la construcción de calendarios comunales, las caracterizaciones sociolingüísticas, la investigación comunitaria y la producción de materiales contextualizados no quedaran circunscritos al equipo ejecutor y a las escuelas participantes, sino que se vincularan con otros actores capaces de darles proyección. Para TAREA, este tipo de colaboración contribuye a fortalecer sus propuestas pedagógicas, ampliar las capacidades disponibles para su implementación y generar condiciones institucionales favorables para su sostenibilidad y eventual adaptación a otros contextos.

Continuar fortaleciendo la coordinación con la UGEL y otras instancias competentes para favorecer la apropiación de los aprendizajes, herramientas y prácticas generadas. Dado que la continuidad en las instituciones educativas corresponde principalmente a las entidades públicas en su condición de garantes del derecho a la educación, el papel de TAREA puede orientarse a facilitar la articulación, brindar asistencia técnica y generar evidencia que contribuya a su incorporación y continuidad.

Finalmente, se recomienda que TAREA sistematice y difunda la experiencia desarrollada con el pueblo Shawi, documentando tanto la metodología como las lecciones aprendidas para favorecer su utilización en otros territorios amazónicos. La evaluación concluye que el modelo implementado constituye una experiencia innovadora con alto potencial de replicabilidad.

## 12.2. Recomendaciones dirigidas a la UGEL Alto Amazonas

La UGEL constituye el actor institucional con mayor capacidad para consolidar los procesos iniciados por el proyecto dentro del sistema educativo.

En primer lugar, se recomienda fortalecer el acompañamiento pedagógico, priorizando el fortalecimiento del diálogo de saberes, el uso pedagógico de la lengua shawi y la utilización sistemática de los recursos educativos producidos por el proyecto.

Asimismo, se recomienda institucionalizar las herramientas pedagógicas desarrolladas por el proyecto, incorporándolas en los procesos regulares de acompañamiento pedagógico, supervisión y asistencia técnica a las instituciones educativas. La evidencia muestra que la apropiación institucional constituye una condición indispensable para asegurar la sostenibilidad de los resultados.

Adicionalmente, se recomienda implementar programas permanentes de inducción y actualización para docentes que se incorporen a las instituciones educativas del territorio, considerando la alta rotación docente identificada durante la evaluación. Estos procesos deberían fortalecer el enfoque de Educación Intercultural Bilingüe, el uso pedagógico del shawi y la metodología de diálogo de saberes.

Finalmente, la UGEL debería fortalecer su articulación con TAREA y la Gerencia Regional de Educación para favorecer la incorporación de las metodologías desarrolladas por el proyecto en las políticas regionales de Educación Intercultural Bilingüe.

## 12.3. Recomendaciones dirigidas a las instituciones educativas

Las instituciones educativas constituyen el espacio donde los resultados del proyecto podrán consolidarse en el largo plazo.

Por ello, se recomienda incorporar de manera permanente los calendarios comunales, las bibliotecas de aula, los materiales educativos y las caracterizaciones sociolingüísticas en la planificación curricular y en los instrumentos de gestión escolar, favoreciendo que estos recursos formen parte de las prácticas pedagógicas habituales.

Asimismo, las instituciones educativas deberían fortalecer los espacios permanentes de participación de autoridades comunales, personas sabias, madres y padres de familia, promoviendo mecanismos estables de coordinación entre escuela y comunidad. La evaluación demuestra que la participación comunitaria fue uno de los principales factores asociados al éxito del proyecto.

También se recomienda profundizar el enfoque de igualdad de género, promoviendo estrategias orientadas a fortalecer el liderazgo de niñas y mujeres, así como procesos pedagógicos que permitan reflexionar sobre las desigualdades presentes en los contextos comunitarios.

## 12.4. Recomendaciones dirigidas a las comunidades Shawi

Se recomienda a las autoridades comunales, personas sabias, familias y demás actores comunitarios mantener los espacios de coordinación con las instituciones educativas, dado su aporte a la pertinencia cultural y a la articulación entre aprendizajes escolares y conocimientos

del pueblo Shawi. En particular, conviene sostener la participación de sabias y sabios en los procesos educativos, respetando sus formas de organización y roles, para favorecer la transmisión de saberes propios y el fortalecimiento de la identidad cultural de niñas y niños.

Asimismo, se recomienda reforzar la corresponsabilidad de familias y organizaciones comunitarias en el cuidado, circulación y uso de los materiales educativos y bibliotecas de aula. Para ello, resulta pertinente mantener espacios periódicos de diálogo entre comunidad y docentes que permitan incorporar conocimientos y problemáticas del territorio en la planificación educativa, consolidar la articulación escuela-comunidad y promover una mayor participación de las mujeres y el reconocimiento de sus aportes.

### **12.5. Recomendaciones dirigidas a InteRed**

Se recomienda promover procesos de intercambio y difusión internacional de la experiencia desarrollada, favoreciendo el aprendizaje entre proyectos similares apoyados por la cooperación internacional y visibilizando las buenas prácticas identificadas durante esta evaluación.

En futuras intervenciones de EIB, se recomienda que InteRed, en coordinación con TAREA, continúe recogiendo los aprendizajes de esta experiencia en futuros proyectos, de manera que su diseño y seguimiento reflejen mejor el carácter gradual de los cambios pedagógicos y permitan reconocer sus avances sucesivos y condiciones de sostenibilidad. En ese sentido se recomienda considerar que procesos como el diálogo de saberes, la transformación de las prácticas pedagógicas y la incorporación del enfoque de igualdad de género requieren tiempos de apropiación, aplicación y acompañamiento que pueden superar el periodo de ejecución de un proyecto. Esta consideración debería reflejarse tanto en la formulación de los resultados como en las expectativas sobre el alcance de los cambios que pueden lograrse durante la intervención.

Las futuras intervenciones deberían diferenciar entre los resultados que razonablemente pueden alcanzarse durante el periodo de ejecución y aquellos cambios que requieren procesos más prolongados. La experiencia evaluada muestra que un proyecto puede sentar bases importantes mediante el fortalecimiento de capacidades, la generación de herramientas y el establecimiento de acuerdos y prácticas, mientras que su continuidad y proyección requieren la participación activa de las instituciones y actores que permanecen en el territorio.

### **12.6 Recomendaciones a la Generalitat Valenciana**

Se recomienda revisar las condiciones temporales de las convocatorias destinadas a proyectos de educación intercultural bilingüe y otras intervenciones que buscan transformar prácticas educativas en contextos indígenas, habilitando periodos de ejecución superiores a dos años y, preferentemente, horizontes de al menos cuatro años, ya sea mediante un único financiamiento plurianual o a través de fases sucesivas articuladas. La evaluación mostró que, en un periodo de dos años y en un contexto territorial y educativo de alta complejidad, el proyecto alcanzó los resultados e indicadores previstos y generó cambios relevantes en las prácticas docentes. Al mismo tiempo, por la naturaleza gradual de estos procesos, su profundización y consolidación requieren un horizonte temporal mayor, especialmente en la incorporación del diálogo de saberes y de los enfoques de interculturalidad e igualdad de género, así como en su apropiación institucional.

## 13. Anexos

### Anexo 1

#### Resultado 2: Evidencias de campo sobre acceso, uso y apropiación de los materiales

Este anexo organiza las evidencias cualitativas recogidas mediante observaciones de aula, dinámicas con niñas y niños, entrevistas docentes y grupos focales familiares. Los registros corresponden a una muestra de escuelas, aulas y momentos, por lo que permiten describir modalidades de acceso, utilización y participación.

#### 1. Voces de niñas y niños sobre los textos, la biblioteca y la escuela que quisieran

La matriz integra lo expresado en las dinámicas lúdicas realizadas en las cinco instituciones educativas. Registra preferencias y aspiraciones sin atribuirles al conjunto del alumnado. En Naranjal de Soledad, el registro de campo precisa que la mayoría de las propuestas sobre la escuela que quisieran fueron expresadas por un mismo niño y que las niñas intervinieron muy poco; esta condición debe conservarse al interpretar la información.

| Comunidad     | Textos y biblioteca                                                                                                                                                                                                                                                                                            | Otros aprendizajes que valoran                                                                                                                                                                                                                                 | La escuela que quisieran                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|---------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Panán         | Seleccionaron textos sobre la elaboración de mocahuas, la madre del río o la sirena, el bosque y las adivinanzas. Valoraron las imágenes, las historias y la posibilidad de reconocer prácticas de madres y abuelas. También se observó la exploración autónoma de un texto que no se había trabajado ese día. | Reconocieron como espacios de aprendizaje la escuela, la casa, el río, la chacra, la cancha, la posta y los lugares donde enseñan familiares, apus, sabias y sabios. Relacionaron la lectura con saberes sobre cerámica, pesca, tejido, bosque y vida comunal. | Pidieron piso del patio de cemento para poder caminar cuando llueve y aulas más durables y fáciles de mantener, protección para las ventanas y los libros, suficientes mesas y sillas, juegos, laptop, colores, baño y más libros. Solicitaron específicamente textos sobre personas tejiendo canastas, pescando, cazando y tarrafeando. La protección de la biblioteca apareció como una preocupación concreta. |
| Maranatha     | Eligieron relatos sobre el agua y la sirena, la pesca y otras actividades cercanas, además de textos por sus dibujos. En varios casos, el acercamiento había ocurrido mediante la lectura del docente, lo que muestra el valor de la mediación junto con la disponibilidad física.                             | Ubicaron aprendizajes en la escuela, la cancha, el puente, la chacra, la casa y la posta. Mencionaron a madres, padres, abuelas, abuelos, docentes y personas sabias como fuentes de aprendizajes distintos.                                                   | Solicitaron más o mejores mesas y sillas, pelota y materiales para dibujar, mirar, pintar, copiar, leer y aprender. Expresaron interés por leer tanto en shawi como en castellano.                                                                                                                                                                                                                               |
| Nueva Soledad | Se inclinaron por materiales sobre la chacra, la siembra, la cosmovisión y las imágenes que podían volver a dibujar. El interés se vinculó con contenidos reconocibles y con la posibilidad de producir algo a partir del libro.                                                                               | La escuela, la casa, el río, la chacra, la vivienda de abuelas y abuelos y el comedor aparecieron como lugares donde se aprende a escribir, construir, tejer, cultivar, lavar, alimentarse y convivir.                                                         | Propusieron pizarra, borrador y útiles; piso u otras mejoras físicas; laptop, pelota, parque recreativo o columpio, y más libros en shawi. Las respuestas combinan recursos pedagógicos, posibilidades de juego y condiciones del espacio escolar.                                                                                                                                                               |

| Comunidad                  | Textos y biblioteca                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | Otros aprendizajes que valoran                                                                                                                                                                                                                    | La escuela que quisieran                                                                                                                                                                                                                                       |
|----------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Naranjal de Soledad</b> | El registro consigna que un niño identificó <i>Palabras para aprender</i> —el lexicón— como un material de interés, mientras que los demás no identificaron espontáneamente un material favorito. Esto no equivale a desinterés: muestra una apropiación todavía desigual o una dinámica de participación limitada. | Mencionaron la escuela y el nivel inicial, la casa del apu, la chacra, el río y la cancha. Relacionaron esos espacios con lectura, escritura, matemática, canto, siembra, pesca y saberes transmitidos por familiares, docentes, sabias y sabios. | Se expresaron pedidos de más libros, carpetas o mobiliario acondicionado, mayor espacio para aprender, juegos y pintura para el aula. La ficha de campo advierte que casi todas estas propuestas provinieron del mismo niño y que las niñas hablaron muy poco. |

|                |                                                                                                                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                                           |                                                                                                                                                           |
|----------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Soledad</b> | Un niño eligió un libro de cuentos amazónicos porque le parecieron atractivos tanto sus dibujos como sus historias. El resto del grupo no identificó un texto favorito, aun cuando se aludió a la circulación previa de libros hacia los hogares. | La casa, la chacra, la escuela y los encuentros con personas mayores aparecieron como espacios de aprendizaje. El grupo recordó visitas sobre plantas, trampas, siembra e historia comunal y explicó que estos conocimientos eran importantes para que no desaparecieran. | Pidieron una plaza o espacio de juego, columpio, laptop o computadora para aprender, libros de cuentos en shawi y pintura para las paredes de la escuela. |
|----------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

## 2. Circulación de libros entre la escuela y los hogares

| Comunidad                  | Evidencia recogida                                                                                                                                                             | Modalidad de participación familiar                                                                        |
|----------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Panán</b>               | Familias y estudiantes confirmaron el préstamo de libros en shawi y castellano.                                                                                                | Lectura y revisión de textos en el hogar. También se reportaron libros no devueltos y acciones de cuidado. |
| <b>Soledad</b>             | Una madre explicó que su hija llevaba un texto en shawi, intentaba leerlo, pedía ayuda con palabras largas y posteriormente contaba a sus hermanos lo que había comprendido.   | Ayuda del padre en la lectura y narración posterior a los hermanos.                                        |
| <b>Nueva Soledad</b>       | Se reportó que niñas y niños leían, dibujaban y escribían a partir de las imágenes de los libros y compartían su contenido con sus familias.                                   | Lectura de imágenes, dibujo, escritura y comunicación oral.                                                |
| <b>Maranatha</b>           | Se describió el registro de los préstamos y las devoluciones.                                                                                                                  | Seguimiento del traslado y retorno de los libros.                                                          |
| <b>Naranjal de Soledad</b> | Las entrevistas y grupos focales confirmaron la circulación hacia los hogares, aunque no se obtuvo una descripción con el mismo nivel de detalle que en las otras comunidades. | Participación familiar asociada al préstamo de materiales.                                                 |

En conjunto, estas evidencias muestran que la circulación no se limitó al traslado físico de los libros. En distintos hogares dio lugar a lectura compartida, consulta de palabras, observación de imágenes, dibujo, escritura y narración oral.

### 3. Uso observado o reportado de libros y materiales por escuela

| Escuela                    | Grado o espacio                   | Material o recurso                                 | Forma de utilización                                                                                                                                                                                | Alcance o cautela                                                                                                                                                                                                        |
|----------------------------|-----------------------------------|----------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Panán</b>               | Aula observada                    | Texto sobre tejidos y libros en shawi y castellano | Selección y lectura del texto; lectura posterior de casos; organización de información en papelotes y exposición. El docente reportó utilizar libros al inicio de la jornada.                       | Evidencia directa de articulación entre lectura, saberes propios, escritura y exposición.                                                                                                                                |
| <b>Soledad</b>             | Aula observada                    | Texto de la biblioteca y material sobre tejidos    | Lectura colectiva al inicio de la jornada y reflexión sobre actividades desarrolladas por mujeres y hombres.                                                                                        | Se observó uso directo; la vocería recayó principalmente en los varones.                                                                                                                                                 |
| <b>Maranatha</b>           | Reporte de docentes y estudiantes | Libros de lectura y rotaletas                      | Se reportaron momentos cotidianos de lectura y relatos leídos en voz alta. El rotaletas se utilizó para formar palabras contextualizadas.                                                           | El rotaletas corresponde a otra intervención de TAREA y no se contabiliza como producto del Resultado 2.                                                                                                                 |
| <b>Naranjal de Soledad</b> | Primero y segundo grado           | <i>Palabras para aprender</i>                      | Uso breve como apoyo visual antes de visitar a una persona sabia. Después de la visita, las y los estudiantes dibujaron al fundador y escribieron su nombre y referencias a los primeros moradores. | No se observó material manipulativo para formar las palabras.                                                                                                                                                            |
| <b>Naranjal de Soledad</b> | Cuarto a sexto grado              | Materiales disponibles en el aula                  | Durante la sesión observada no se utilizaron libros ni materiales del proyecto. La actividad se desarrolló mediante explicación oral, recuperación de conocimientos y visita a una persona sabia.   | El uso de los materiales depende de su pertinencia respecto de lo trabajado en cada jornada. Su ausencia durante la sesión observada no permite inferir que no sean utilizados en otros momentos del proceso pedagógico. |
| <b>Nueva Soledad</b>       | Escuela unidocente                | Cuentos y textos adaptados                         | Exploración espontánea de un cuento antes de la sesión y signos de uso frecuente en algunos textos.                                                                                                 | Los materiales posibilitan exploración autónoma mientras el docente atiende otros grados, pero no se estableció una frecuencia homogénea de uso.                                                                         |

### 4. Participación de niñas y niños

| Escuela        | Evidencia observada                                                                                                | Interpretación evaluativa                                                                                                                    |
|----------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Panán</b>   | Se desarrollaron dinámicas lúdicas para conformar grupos mixtos.                                                   | Práctica favorable, aunque la línea de base ya registraba la existencia de grupos mixtos y no permite atribuirla exclusivamente al proyecto. |
| <b>Soledad</b> | Se organizaron grupos mixtos, pero la vocería y las intervenciones orales recayeron principalmente en los varones. | Compartir el espacio o integrar el mismo grupo no garantiza por sí solo una participación equitativa.                                        |

| Escuela                          | Evidencia observada                                                                                                               | Interpretación evaluativa                                                                                                       |
|----------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Naranjal de Soledad</b>       | Durante la dinámica con estudiantes, la participación fue reducida y especialmente limitada entre las niñas.                      | El silencio no puede interpretarse como falta de interés; muestra la necesidad de estrategias específicas para promover su voz. |
| <b>Maranatha y Nueva Soledad</b> | La información recogida no permite establecer con el mismo nivel de precisión diferencias sistemáticas de participación por sexo. | No corresponde generalizar los hallazgos observados en Soledad y Naranjal de Soledad al conjunto de las escuelas.               |

## Anexo 2

### Resultado 3: Evidencias de campo sobre la observación de clases

| Institución                | Evidencia observada                                                                                                                                                                                                     | Lectura evaluativa                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|----------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Soledad</b>             | Trabajo sobre tejidos, actividades de mujeres y hombres y distribución de cargas, después de una visita a una sabia y un sabio. Uso de una tabla para organizar información.                                            | Se evidencia la incorporación de conocimientos propios en el desarrollo de la sesión y una aproximación inicial a la problematización de las desigualdades de género. El uso del organizador permitió ordenar la información recogida y generar condiciones para avanzar progresivamente hacia relaciones más complejas entre los roles identificados, sus causas y sus consecuencias.                                                                              |
| <b>Naranjal de Soledad</b> | Trabajo sobre la historia de la comunidad mediante la visita a la casa de una sabia y un sabio. Participación espontánea de niñas y niños en primeros grados y equilibrada en la sesión observada de grados superiores. | Se evidencia la integración de actores comunitarios como portadores de conocimientos relevantes para el aprendizaje y la contextualización de los contenidos a partir de la historia local. La participación observada de niñas y niños muestra oportunidades de interacción y recuperación de saberes que, contrastadas con las demás fuentes de información de la evaluación, contribuyen a valorar la incorporación de estas prácticas en el trabajo pedagógico. |
| <b>Nueva Soledad</b>       | Introducción a una clase sobre autoridades comunales, distritales y regionales en un aula unidocente.                                                                                                                   | Contextualización inicial desarrollada bajo condiciones especialmente exigentes de atención simultánea a seis grados.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| <b>Panán</b>               | Relación entre funciones del apu y del alcalde y situaciones como la limpieza del camino o las necesidades comunitarias. Uso de tabla para clasificar información.                                                      | Se evidencia una aproximación a la problematización y a la toma de decisiones contextualizada, que permite avanzar progresivamente hacia el análisis de causas y consecuencias, la identificación de alternativas y la construcción de propuestas colectivas.                                                                                                                                                                                                       |

| Institución | Evidencia observada                                                                                                                                                                          | Lectura evaluativa                                                                                                                                                                                                                                               |
|-------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Maranatha   | En primero y segundo grado se identificaron y escribieron en shawi las palabras <i>apu</i> y <i>alcalde</i> . En tercer grado se compararon las Fiestas Patrias en Maranatha y Chumbivilcas. | Se evidencia el uso de la lengua y la comparación entre contextos como recursos para el aprendizaje. La identificación de rasgos visibles constituye un punto de partida para ampliar progresivamente la comprensión de sus dimensiones culturales e históricas. |

### Anexo 3. Cronograma implementado del trabajo de campo

El cronograma se reconstruyó a partir del cronograma operativo, sus notas de campo y los registros de entrevistas, observaciones, dinámicas con niñas y niños, grupos con familias y revisión de materiales. Se presentan las actividades efectivamente documentadas y se diferencian de aquellas que fueron reprogramadas.

| Fecha        | Lugar               | Actividades implementadas                                                                                                                                                                                                            | Técnicas aplicadas                                                                                                         | Observaciones y ajustes                                                                                                                                                                     |
|--------------|---------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 7 jul. 2026  | Panán               | Llegada del equipo; coordinación logística y confirmación de la ruta de visitas a las cinco instituciones educativas.                                                                                                                | Coordinación y revisión del plan operativo.                                                                                | Jornada preparatoria.                                                                                                                                                                       |
| 8 jul. 2026  | Soledad             | Presentación en la institución; observación de aula; entrevistas a dirección, docentes, apu, sabia y sabio; dinámica con niñas y niños; participación de madres y padres; revisión de materiales; reunión de ajuste al cierre.       | Observación de aula; entrevistas semiestructuradas; dinámica grupal; grupos/entrevistas con familias; ficha de materiales. | Escuela polidocente. Las técnicas se distribuyeron en paralelo para aprovechar la jornada.                                                                                                  |
| 9 jul. 2026  | Naranjal de Soledad | Presentación; dos observaciones de aula; entrevistas a dirección/docentes, autoridad comunal y personas sabias; dinámica con niñas y niños; grupos con madres y padres; revisión de materiales; reunión de ajuste.                   | Observación de aula; entrevistas; dinámica grupal; grupos con familias; ficha de materiales.                               | Escuela multigrado. Se revisaron dos espacios pedagógicos.                                                                                                                                  |
| 10 jul. 2026 | Nueva Soledad       | Entrevista a la autoridad comunal; grupos con madres y padres; observación de la sesión en escuela unidocente; entrevistas a docente-director, sabia y sabio; dinámica con niñas y niños; revisión de materiales; reunión de ajuste. | Observación de aula; entrevistas; dinámica grupal; grupos con familias; ficha de materiales.                               | La condición unidocente requirió concentrar varias técnicas en una sola jornada escolar.                                                                                                    |
| 11 jul. 2026 | Panán               | Entrevista conjunta a las dos personas responsables del acompañamiento pedagógico y entrevista a un docente de secundaria de Soledad.                                                                                                | Entrevistas semiestructuradas.                                                                                             | Actividad complementaria realizada fuera de la visita escolar de Soledad.                                                                                                                   |
| 12 jul. 2026 | Panán               | Entrevista a docente de secundaria de Panán.                                                                                                                                                                                         | Entrevista semiestructurada.                                                                                               | Actividad complementaria que tuvo como finalidad evidenciar las mejores condiciones para el tránsito a la secundaria de los estudiantes participantes en el proyecto, respecto de sus pares |

| Fecha        | Lugar             | Actividades implementadas                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | Técnicas aplicadas                                                                           | Observaciones y ajustes                                                                                                                                                                                        |
|--------------|-------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 13 jul. 2026 | Maranatha y Panán | En Maranatha: entrevistas a autoridades comunales, dirección, docentes, personas sabias y familiares; dos observaciones de aula; dinámica con niñas y niños; revisión de materiales; reunión de ajuste. En Panán, al final de la jornada: entrevista a una docente de una escuela no focalizada que participaba voluntariamente en espacios formativos del proyecto. | Observación de aula; entrevistas; dinámica grupal; ficha de materiales.                      | Escuela multigrado. La entrevista a la docente voluntaria permitió recoger evidencia de alcance más allá de las instituciones focalizadas.                                                                     |
| 14 jul. 2026 | Panán             | Entrevistas a dirección, docente, apu, sabia y sabio; observaciones de aula de tercer y sexto grado; dinámica con niñas y niños; grupos con madres y padres; revisión de materiales.                                                                                                                                                                                 | Observación de aula; entrevistas; dinámica grupal; grupos con familias; ficha de materiales. | Escuela polidocente. Algunas entrevistas con autoridades y personas sabias se adelantaron a la tarde del día anterior.                                                                                         |
| 16 jul. 2026 | Yurimaguas        | Entrevista a la coordinación del proyecto                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | Entrevista semiestructurada.                                                                 | La entrevista prevista con la especialista de la UGEL fue reprogramada porque se encontraba en Lima; no se incorpora como actividad ejecutada al no contarse con confirmación posterior en el corpus revisado. |
| 25 jul. 2026 | Virtual           | Entrevista a la coordinación de FORMABIAP.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | Entrevista semiestructurada                                                                  | Actividad complementaria posterior al desplazamiento de campo.                                                                                                                                                 |
| 27 jul. 2026 | Virtual           | Entrevista a directivo de TAREA                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | Entrevista semiestructurada                                                                  |                                                                                                                                                                                                                |

*Nota: las reuniones internas de preparación y ajuste realizadas al cierre de varias jornadas se consignan como parte del control de calidad del trabajo de campo, pero sus integrantes no se contabilizan en la relación de participantes.*

### Anexo 4. Relación anonimizada de participantes

La relación se presenta por comunidad, tipo de actor, grado o función y técnica aplicada. Se omiten nombres y apellidos, especialmente en el caso de niñas, niños y adolescentes. Los códigos permiten vincular cada registro con su respaldo sin exponer identidades. La columna “cantidad” se refiere a la participación documentada en cada registro; no constituye un total de personas únicas, pues una misma persona pudo intervenir en más de una técnica. Cuando la fuente no consigna el número exacto de integrantes de un grupo, se indica “grupo; n. c.”.

| Fecha   | Comunidad/ámbito    | Código         | Tipo de participante             | Grado o función            | Técnica                                          | Cantidad              |
|---------|---------------------|----------------|----------------------------------|----------------------------|--------------------------------------------------|-----------------------|
| 8 jul.  | Soledad             | AUT-SOL-01     | Autoridad comunal (apu)          | Autoridad                  | Entrevista individual                            | 1                     |
| 8 jul.  | Soledad             | SABIA-SOL-01   | Sabia                            | Conocimientos comunitarios | Entrevista individual                            | 1                     |
| 8 jul.  | Soledad             | SABIO-SOL-01   | Sabio                            | Conocimientos comunitarios | Entrevista individual                            | 1                     |
| 8 jul.  | Soledad             | DIR-SOL-01     | Director                         | Gestión escolar            | Entrevista y revisión de materiales              | 1                     |
| 8 jul.  | Soledad             | DOC-SOL-01/02  | Docentes de primaria             | Primaria                   | Observación y entrevistas                        | 2                     |
| 8 jul.  | Soledad             | NNA-SOL-01     | Niñas y niños                    | 4.º a 6.º grado            | Dinámica lúdica/grupal (3niñas/3 niños)          | 6 (3 niñas y 3 niños) |
| 8 jul.  | Soledad             | MAD-SOL-01     | Madre de familia                 | Familia                    | Entrevista individual                            | 1                     |
| 8 jul.  | Soledad             | PAD-SOL-01     | Padres de familia                | Familias                   | Grupo/entrevista colectiva                       | Grupo de 5            |
| 11 jul. | Soledad / Panán     | DOC-SEC-SOL-01 | Docente de secundaria de Soledad | Secundaria                 | Entrevista individual en Panán                   | 1                     |
| 9 jul.  | Naranjal de Soledad | AUT-NAR-01     | Autoridad comunal                | Apu o exautoridad          | Entrevista individual                            | 1                     |
| 9 jul.  | Naranjal de Soledad | SAB-NAR-01     | Sabia y sabio                    | Conocimientos comunitarios | Entrevistas                                      | 2                     |
| 9 jul.  | Naranjal de Soledad | DIR-DOC-NAR-01 | Director-docente                 | Primaria multigrado        | Observación, entrevista y revisión de materiales | 1                     |

| Fecha   | Comunidad/ámbito    | Código         | Tipo de participante    | Grado o función            | Técnica                                          | Cantidad              |
|---------|---------------------|----------------|-------------------------|----------------------------|--------------------------------------------------|-----------------------|
| 9 jul.  | Naranjal de Soledad | DOC-NAR-02     | Docente                 | Primaria multigrado        | Observación de aula                              | 1                     |
| 9 jul.  | Naranjal de Soledad | NNA-NAR-01     | Niñas y niños           | 4.º a 6.º grado            | Dinámica lúdica/grupal                           | 6 (3 niñas y 3 niños) |
| 9 jul.  | Naranjal de Soledad | MAD-NAR-01     | Madres de familia       | Familias                   | Grupo/entrevista colectiva                       | Grupo de 5            |
| 9 jul.  | Naranjal de Soledad | PAD-NAR-01     | Padres de familia       | Familias                   | Grupo/entrevista colectiva                       | Grupo de 5            |
| 10 jul. | Nueva Soledad       | AUT-NSL-01     | Autoridad comunal (apu) | Autoridad                  | Entrevista individual                            | 1                     |
| 10 jul. | Nueva Soledad       | SABIA-NSL-01   | Sabia                   | Conocimientos comunitarios | Entrevista individual                            | 1                     |
| 10 jul. | Nueva Soledad       | SABIO-NSL-01   | Sabio                   | Conocimientos comunitarios | Entrevista individual                            | 1                     |
| 10 jul. | Nueva Soledad       | DIR-DOC-NSL-01 | Director-docente        | Escuela unidocente         | Observación, entrevista y revisión de materiales | 1                     |
| 10 jul. | Nueva Soledad       | NNA-NSL-01     | Niñas y niños           | 4.º a 6.º grado            | Dinámica lúdica/grupal                           | 6 (3 niñas y 3 niños) |
| 10 jul. | Nueva Soledad       | MAD-NSL-01     | Madres de familia       | Familias                   | Grupo/entrevista colectiva                       | Grupo de 5            |
| 10 jul. | Nueva Soledad       | PAD-NSL-01     | Padres de familia       | Familias                   | Grupo/entrevista colectiva                       | Grupo de 5            |
| 13 jul. | Maranatha           | AUT-MAN-01/02  | Autoridades comunales   | Apu y exapu                | Entrevistas individuales                         | 2                     |
| 13 jul. | Maranatha           | SABIA-MAN-01   | Sabia                   | Conocimientos comunitarios | Entrevista individual                            | 1                     |
| 13 jul. | Maranatha           | SABIO-MAN-01   | Sabio                   | Conocimientos comunitarios | Entrevista individual                            | 1                     |
| 13 jul. | Maranatha           | MAD-MAN-01     | Madre de familia        | Familia                    | Entrevista individual                            | 3                     |

| Fecha      | Comunidad/ámbito              | Código         | Tipo de participante            | Grado o función                          | Técnica                          | Cantidad              |
|------------|-------------------------------|----------------|---------------------------------|------------------------------------------|----------------------------------|-----------------------|
| 13 jul.    | Maranatha                     | PAD-MAN-01     | Padre de familia                | Familia; se incorporó a una entrevista   | Entrevista individual/conjunta   | 1                     |
| 13 jul.    | Maranatha                     | DIR-MAN-01     | Director                        | Gestión escolar                          | Entrevista individual            | 1                     |
| 13 jul.    | Maranatha                     | DOC-MAN-01/02  | Docentes                        | Primaria multigrado                      | Dos observaciones y entrevistas  | 2                     |
| 13 jul.    | Maranatha                     | NNA-MAN-01     | Niñas y niños                   | 4.º a 6.º grado                          | Dinámica lúdica/grupal           | 6 (3 niñas y 3 niños) |
| 13-14 jul. | Panán                         | AUT-PAN-01     | Autoridad comunal (apu)         | Autoridad                                | Entrevista individual            | 1                     |
| 13-14 jul. | Panán                         | SABIA-PAN-01   | Sabia                           | Conocimientos comunitarios               | Entrevista individual            | 1                     |
| 14 jul.    | Panán                         | SABIO-PAN-01   | Sabio                           | Conocimientos comunitarios               | Entrevista individual            | 1                     |
| 14 jul.    | Panán                         | DIR-PAN-01     | Director                        | Gestión escolar                          | Entrevista individual            | 1                     |
| 14 jul.    | Panán                         | DOC-PAN-03     | Docente                         | 3.er grado                               | Observación de aula y entrevista | 1                     |
| 14 jul.    | Panán                         | DOC-PAN-06     | Docente                         | 6.º grado                                | Observación de aula              | 1                     |
| 14 jul.    | Panán                         | NNA-PAN-01     | Niñas y niños                   | 4.º a 6.º grado                          | Dinámica lúdica/grupal           | 6 (3 niñas y 3 niños) |
| 14 jul.    | Panán                         | MAD-PAN-01     | Madres de familia               | Familias                                 | Grupo/entrevista colectiva       | Grupo de 3            |
| 14 jul.    | Panán                         | PAD-PAN-01     | Padres de familia               | Familias                                 | Grupo/entrevista colectiva       | Grupo de 3            |
| 12 jul.    | Panán                         | DOC-SEC-PAN-01 | Docente de secundaria           | Secundaria                               | Entrevista individual            | 1                     |
| 13 jul.    | Panán / escuela no focalizada | DOC-VOL-01     | Docente participante voluntaria | Docente de una institución no focalizada | Entrevista individual            | 1                     |

| Fecha   | Comunidad/ámbito        | Código           | Tipo de participante                             | Grado o función                  | Técnica                     | Cantidad |
|---------|-------------------------|------------------|--------------------------------------------------|----------------------------------|-----------------------------|----------|
| 11 jul. | Panán                   | ACP-TAREA-01     | Acompañantes pedagógicos                         | Acompañamiento del proyecto      | Entrevista conjunta         | 2        |
| 16 jul. | Yurimaguas              | COOR-TAREA-01    | Coordinación del proyecto                        | Gestión e implementación         | Entrevista individual       | 1        |
| 25 jul. | Virtual                 | COR-FORMABIAP-01 | Coordinación de FORMABIAP                        | Formación docente                | Entrevista virtual          | 1        |
| 27 jul. | Virtual / institucional | DIR-TAREA-01     | Directivo de TAREA                               | Dirección/gestión                | Entrevista semiestructurada | 1        |
| 3 ago.  | Virtual                 | EST-ENC-SUP      | Estudiante de FORMABIAP                          | Estudiante de educación superior | Encuesta virtual            | 12       |
| 4 ago.  | Telefónica              | UGE-ENT-01       | Especialista en Educación Intercultural Bilingüe | Representante de la UGEL         | Entrevista telefónica       | 1        |

## Anexo 5. Herramientas utilizadas

### GUÍA DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

#### Docentes de Instituciones Educativas Participantes

*"Por el derecho de las niñas y niños del pueblo Shawi a una educación inclusiva y de calidad desde el aprendizaje en su lengua y cultura con sus propios saberes y con enfoque de igualdad de género."*

#### I. DATOS GENERALES

|                          |                   |
|--------------------------|-------------------|
| Fecha:                   | Comunidad:        |
| Institución educativa:   | Nivel educativo:  |
| Docente entrevistado(a): | Años de servicio: |
| Tiempo en la IE:         | Lengua materna:   |

#### A. EXPERIENCIA DE PARTICIPACIÓN EN EL PROYECTO

1. ¿Cuál fue su participación durante estos años?
2. ¿Cuáles fueron las acciones en las que usted participó directamente?

#### B. PERTINENCIA

3. Desde su experiencia, ¿el proyecto respondió a las principales necesidades educativas de los estudiantes Shawi? ¿Por qué?
4. Y de usted?
5. ¿Los materiales educativos elaborados responden a las características culturales y lingüísticas de sus estudiantes? ¿Por qué?

#### C. EFICACIA

6. Pensando en todo el proyecto, ¿qué resultados considera que realmente se lograron?
7. ¿Qué factores facilitaron el éxito del proyecto?
8. ¿Qué dificultades encontraron durante la implementación?

#### D. CAMBIOS GENERADOS (IMPACTO Y EFECTOS)

##### *Cambios en la práctica docente*

9. ¿Qué cambios produjo el proyecto en su manera de enseñar?

##### *Cambios en los estudiantes*

10. ¿Ha observado cambios en sus estudiantes?
11. ¿Podría contar alguna experiencia concreta que refleje esos cambios?

***Cambios en la comunidad***

- 12. ¿Ha cambiado la relación entre la escuela y la comunidad? ¿Qué cambios?
- 13. ¿Participan más las familias? ¿Cómo?
- 14. ¿Cómo participan actualmente los sabios y sabias?

**E. DIÁLOGO DE SABERES**

- 15. ¿Qué saberes shawi ha trabajado este año con sus estudiantes?
- 16. ¿Qué dificultades encuentra para desarrollar el diálogo entre saberes propios y conocimientos escolares?

**F. LENGUA SHAWI**

- 17. ¿Cómo utiliza actualmente la lengua Shawi en el aula? ¿Cómo decide cuándo usar shawi y cuándo usar castellano en sus clases?
- 18. ¿El proyecto fortaleció el uso de la lengua Shawi? ¿De qué manera?

**G. IGUALDAD DE GÉNERO**

- 19. ¿Considera que el proyecto promovió la participación equitativa de niñas y niños? ¿Por qué?

**H. EFICIENCIA DE LA IMPLEMENTACIÓN**

- 20. ¿Las capacitaciones fueron suficientes?
- 21. ¿El acompañamiento recibido fue oportuno?
- 22. ¿Los materiales llegaron a tiempo? ¿Qué materiales usa más? ¿Por qué?

**I. SOSTENIBILIDAD**

- 23. Si el proyecto continúa, ¿qué debería mantenerse, mejorar o cambiar?

**J. PARTICIPACIÓN**

- 24. ¿Han participado madres, padres, sabias, sabios, abuelas y abuelos, o autoridades en actividades de aprendizaje? ¿Cómo?
- 25. ¿Quiénes participaron menos? ¿Por qué?

**K. APRENDIZAJES**

- 26. Si tuviera que contar una sola historia que represente el mayor cambio generado por el proyecto, ¿qué historia contaría? ¿Por qué considera que ese cambio fue importante?

# GUÍA DE ENTREVISTA COLECTIVA ESTRUCTURADA

## Estudiantes de FORMABIAP

*"Por el derecho de las niñas y niños del pueblo Shawi a una educación inclusiva y de calidad desde el aprendizaje en su lengua y cultura con sus propios saberes y con enfoque de igualdad de género."*

### I. DATOS GENERALES

|                          |                     |
|--------------------------|---------------------|
| Fecha:                   | Lugar:              |
| Número de participantes: | Programa: FORMABIAP |
| Pueblo indígena:         | Semestre/Ciclo:     |

### A. PARTICIPACIÓN EN EL PROYECTO

1. ¿En qué actividades del proyecto participaron ustedes?
2. ¿Cuáles de esas actividades consideran que fueron las más importantes para su formación? ¿Por qué?

### B. FORMACIÓN DOCENTE

3. ¿De qué manera el proyecto fortaleció su formación como futuros docentes?
4. ¿Qué aprendizajes consideran que serán más útiles cuando trabajen como docentes?

### C. DIÁLOGO DE SABERES

5. ¿Qué significa para ustedes enseñar integrando los saberes del pueblo Shawi con los conocimientos escolares?
6. ¿Podrían compartir alguna experiencia que les haya permitido comprender mejor el valor de los saberes de su pueblo?

### D. TRABAJO CON LA COMUNIDAD

7. ¿Qué aprendieron al trabajar con sabias, sabios y autoridades comunales?
8. ¿Qué fue lo más difícil de ese trabajo?

### E. CAMBIOS OBSERVADOS

9. ¿Qué cambios observaron en las escuelas donde participaron?
10. ¿Qué cambios observaron en los docentes?
11. ¿Qué cambios observaron en los niños y niñas?

### F. IDENTIDAD CULTURAL

12. ¿Consideran que el proyecto fortaleció su identidad como jóvenes indígenas y futuros docentes? ¿De qué manera?

### G. IGUALDAD DE GÉNERO

13. ¿Durante el proyecto hombres y mujeres tuvieron las mismas oportunidades de participar?
14. ¿Qué aspectos relacionados con la igualdad entre mujeres y hombres consideran que deberían fortalecerse?

#### H. CONTINUIDAD

15. Pensando en el futuro, ¿qué actividades del proyecto deberían mantenerse?
16. ¿Qué recomendaciones darían para mejorar este tipo de proyectos?

#### PREGUNTA FINAL

Si tuvieran que resumir en una frase lo que significó este proyecto para su formación profesional,

1. ¿qué dirían?

Principio del formulario

Final del formulario

## GUÍA DE ENTREVISTA ESTRUCTURADA

### APUS Y AUTORIDADES COMUNALES

*"Por el derecho de las niñas y niños del pueblo Shawi a una educación inclusiva y de calidad desde el aprendizaje en su lengua y cultura con sus propios saberes y con enfoque de igualdad de género."*

#### I. DATOS GENERALES

|                                           |                                                             |
|-------------------------------------------|-------------------------------------------------------------|
| Fecha:                                    | Comunidad:                                                  |
| Nombre:                                   | Cargo:                                                      |
| <input type="checkbox"/> Apu              | <input type="checkbox"/> Teniente Gobernador                |
| <input type="checkbox"/> Agente Municipal | <input type="checkbox"/> Presidente de organización comunal |
| <input type="checkbox"/> Otro:            | Tiempo en el cargo:                                         |

#### A. PERTINENCIA DEL PROYECTO

1. Desde su punto de vista, ¿el proyecto respondió a las principales necesidades educativas de la comunidad? ¿Por qué? ¿Qué necesidades logró atender?
2. ¿Qué aspectos del proyecto considera que fueron más importantes para la comunidad?

#### B. PARTICIPACIÓN COMUNITARIA

3. ¿Cómo participó la comunidad durante el desarrollo del proyecto?
4. ¿Considera que las opiniones de la comunidad fueron tomadas en cuenta por el proyecto? ¿Por qué?

#### C. RELACIÓN ENTRE ESCUELA Y COMUNIDAD

5. Antes del proyecto, ¿cómo era la relación entre la escuela y la comunidad? ¿Ha cambiado esa relación? ¿De qué manera?

6. ¿Qué papel cumplen hoy las sabias y los sabios dentro de la escuela?

#### **D. CAMBIOS OBSERVADOS**

7. ¿Qué cambios ha observado en los niños y niñas desde que comenzó el proyecto?

8. ¿Qué cambios ha observado en los docentes?

#### **E. FORTALECIMIENTO CULTURAL**

9. ¿Considera que el proyecto contribuyó a fortalecer la cultura y la lengua Shawi? ¿Cómo?

10. ¿Qué acciones considera que fueron las más importantes para fortalecer la identidad cultural?

#### **F. SOSTENIBILIDAD**

11. Cuando el proyecto termine, ¿qué actividades deberían continuar?

12. ¿Qué dificultades podrían impedir que estos avances continúen?

#### **G. VALORACIÓN GENERAL**

13. ¿Cuáles considera que son los tres principales logros del proyecto?

14. ¿Qué recomendaciones daría para mejorar futuros proyectos dirigidos a las comunidades Shawi?

15. ¿Hay algún aspecto importante que no le hayamos preguntado y que considere necesario compartir?

## **GUÍA DE ENTREVISTA ESTRUCTURADA**

### **Directores(as) de Instituciones Educativas**

*"Por el derecho de las niñas y niños del pueblo Shawi a una educación inclusiva y de calidad desde el aprendizaje en su lengua y cultura con sus propios saberes y con enfoque de igualdad de género."*

#### **I. DATOS GENERALES**

Institución Educativa:

Comunidad:

Nombre del director(a):

Tiempo en la institución:

Fecha:

#### **A. PERTINENCIA**

1. Desde su perspectiva, ¿el proyecto respondió a las principales necesidades educativas de la institución y de la comunidad Shawi? ¿Por qué? ¿Qué necesidades logró atender mejor?

2. ¿Cuáles considera que fueron los componentes más valiosos del proyecto para su institución?

#### **B. EFICACIA**

3. ¿Qué resultados considera que alcanzó el proyecto en su institución educativa?

4. ¿Cuáles fueron los principales factores que facilitaron estos resultados?
5. ¿Qué dificultades limitaron el logro de algunos resultados?

#### C. CAMBIOS GENERADOS

6. ¿Qué cambios ha observado en las prácticas pedagógicas de los docentes?
7. ¿Qué cambios ha observado en los estudiantes?
8. ¿Qué cambios ha observado en la relación entre la escuela y la comunidad?

#### D. GESTIÓN INSTITUCIONAL

9. ¿Las acciones impulsadas por el proyecto han sido incorporadas en la planificación o en otros instrumentos de gestión de la institución?

#### E. PARTICIPACIÓN

10. ¿Cómo participaron las familias durante el proyecto?
11. ¿Qué papel tuvieron los sabios y sabias de la comunidad?

#### F. SOSTENIBILIDAD

12. ¿Qué condiciones considera necesarias para asegurar la continuidad de los resultados?
13. ¿Qué riesgos podrían afectar la sostenibilidad de los logros alcanzados?

#### G. ENFOQUES TRANSVERSALES

14. ¿Considera que el proyecto fortaleció la educación intercultural bilingüe en la institución? ¿De qué manera?
15. ¿Observó avances relacionados con la igualdad de oportunidades entre niñas y niños?

#### H. VALORACIÓN GENERAL

16. ¿Cuáles considera que son los tres principales logros del proyecto?
17. Si pudiera hacer tres recomendaciones para una nueva etapa del proyecto, ¿cuáles serían?

## GUÍA DE ENTREVISTA ESTRUCTURADA

### Sabias y Sabios del Pueblo Shawi

*"Por el derecho de las niñas y niños del pueblo Shawi a una educación inclusiva y de calidad desde el aprendizaje en su lengua y cultura con sus propios saberes y con enfoque de igualdad de género."*

#### I. DATOS GENERALES

|                       |                                |
|-----------------------|--------------------------------|
| Código de entrevista: | Fecha:                         |
| Comunidad:            | Nombre:                        |
| Rol en la comunidad:  | <input type="checkbox"/> Sabio |

☐ Sabia

**A. PARTICIPACIÓN EN EL PROYECTO**

1. ¿Qué conoce del proyecto de TAREA?
2. ¿Participó en algunas actividades del proyecto? ¿Cómo?

**B. RECUPERACIÓN DE SABERES**

3. ¿Qué conocimientos o prácticas compartió usted con los estudiantes o docentes?
4. ¿Considera que esos conocimientos fueron respetados y valorados durante el proyecto? ¿Por qué?

**C. ESCUELA Y COMUNIDAD**

5. ¿Cada cuánto tiempo lo invitan a la escuela para participar en alguna actividad?
6. Actualmente, ¿los docentes buscan más el apoyo de las sabias y sabios?
7. ¿Los niños y niñas muestran mayor interés por conocer la cultura y los saberes de su pueblo?

**D. CAMBIOS OBSERVADOS**

8. ¿Ha observado algún cambio como parte del trabajo de TAREA? ¿En qué? ¿En quién?

**E. LENGUA SHAWI**

9. ¿Considera que el proyecto ayudó a fortalecer el uso de la lengua Shawi? ¿Cómo?

**F. PARTICIPACIÓN COMUNITARIA**

10. ¿Las familias participaron en las actividades del proyecto? ¿Cómo?
11. ¿Las mujeres y los hombres participaron por igual? ¿Por qué?

**H. VALORACIÓN GENERAL**

12. En su opinión, ¿qué fue lo más importante que hizo este proyecto para la comunidad?
13. Si pudiera dar un consejo para TAREA ¿qué recomendaría?

## Grupo focal con madres y padres

Tamaño sugerido: 5 participantes por grupo/comunidad.

*El objetivo no es evaluar a docentes o familias, sino recoger aprendizajes para mejorar. Si la traducción la realiza alguien vinculado a TAREA, registrar si eso pudo limitar críticas o temas sensibles.*

| Momento             | Tiempo | Qué decir / hacer                                                                                                                                                                                                                        |
|---------------------|--------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Apertura            | 5 min  | “Queremos conversar sobre qué ayudó el proyecto, qué no funcionó tanto y qué debería mejorar. No es una evaluación de ustedes ni de una persona. Pueden hablar con confianza; no pondremos nombres.” Solicitar autorización para grabar. |
| Cambios             | 8 min  | Pregunta 1: Desde que empezó el proyecto, ¿qué cambios ven en sus hijas, hijos o en la escuela?                                                                                                                                          |
| Lengua y cultura    | 8 min  | Pregunta 2: ¿La escuela está ayudando a que aprendan en shawi y también en castellano? ¿Qué funciona y qué falta?                                                                                                                        |
| Saberes y comunidad | 10 min | Pregunta 3: ¿Qué saberes shawi están aprendiendo en la escuela y quiénes de la comunidad han participado para enseñar o acompañar?                                                                                                       |
| Materiales          | 8 min  | Pregunta 4: ¿Los libros, bibliotecas, cartillas o materiales del proyecto se usan y se cuidan? ¿Ayudan a aprender?                                                                                                                       |
| Género              | 8 min  | Pregunta 5: ¿Niñas y niños participan y aprenden de la misma manera? ¿Qué dificultades tienen especialmente las niñas para seguir estudiando?                                                                                            |
| Sostenibilidad      | 8 min  | Pregunta 6: ¿Qué ayudaría y qué dificultaría que estos cambios continúen cuando termine el proyecto?                                                                                                                                     |
| Cierre              | 5 min  | Repregunta, ¿qué debería mantener y qué debería cambiar TAREA? “¿Cuál es el mensaje principal que debemos llevar a TAREA?”                                                                                                               |

## Anexo 6. Preguntas de evaluación

La evaluación final externa se estructuró a partir de los criterios de pertinencia, eficacia, eficiencia, impacto y efectos, sostenibilidad, coherencia y participación. Para cada criterio se estableció una pregunta principal y preguntas específicas que orientaron la revisión documental, el trabajo de campo, la triangulación de evidencias y el análisis de los hallazgos.

| CRITERIO           | PREGUNTA PRINCIPAL                                                                                                                                                                                            | PREGUNTAS ESPECÍFICAS                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|--------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>PERTINENCIA</b> | <b>¿En qué medida el proyecto respondió adecuadamente a las necesidades educativas, culturales y lingüísticas de las niñas y niños del pueblo Shawi y a las prioridades de las comunidades participantes?</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿En qué medida los problemas y necesidades identificados en el diseño del proyecto mantuvieron su relevancia durante el periodo de intervención?</li> <li>• ¿Las estrategias implementadas respondieron adecuadamente a las necesidades educativas de las niñas y niños del pueblo Shawi?</li> <li>• ¿Los procesos de recuperación y sistematización de saberes locales respondieron a las expectativas y prioridades de las comunidades?</li> <li>• ¿Los materiales educativos producidos fueron pertinentes a las características lingüísticas, culturales y educativas de la población destinataria?</li> <li>• ¿La estrategia de fortalecimiento docente fue adecuada para promover la Educación Intercultural Bilingüe y el diálogo de saberes?</li> <li>• ¿La participación de sabias, sabios, familias y autoridades comunitarias fue pertinente respecto de las dinámicas socioculturales del territorio?</li> <li>• ¿La intervención incorporó de manera pertinente el enfoque de igualdad de género?</li> </ul> |
| <b>EFICACIA</b>    | <b>¿En qué medida el proyecto alcanzó los objetivos, resultados e indicadores previstos en su marco lógico?</b>                                                                                               | <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cuál fue el nivel de cumplimiento de los indicadores del objetivo específico?</li> <li>• ¿En qué medida se alcanzaron los indicadores correspondientes a los cuatro resultados del proyecto?</li> <li>• ¿Qué factores facilitaron el logro de los resultados?</li> <li>• ¿Qué factores dificultaron o limitaron su cumplimiento?</li> <li>• ¿Las estrategias y actividades desarrolladas fueron suficientes para alcanzar los resultados esperados?</li> <li>• ¿Se observaron diferencias relevantes en el nivel de logro entre comunidades, instituciones educativas o grupos participantes?</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| <b>EFICIENCIA</b>  | <b>¿En qué medida los recursos humanos, financieros, técnicos y logísticos fueron utilizados adecuadamente para alcanzar los resultados del proyecto?</b>                                                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿La estructura de gestión y coordinación favoreció una implementación eficiente del proyecto?</li> <li>• ¿Los recursos financieros fueron utilizados de manera consistente con los objetivos y resultados previstos?</li> <li>• ¿Las actividades se desarrollaron dentro de los plazos establecidos y, cuando hubo modificaciones, estuvieron adecuadamente justificadas?</li> <li>• ¿Los mecanismos de coordinación entre TAREA, InteRed, instituciones educativas, comunidades y autoridades educativas facilitaron la implementación?</li> <li>• ¿La distribución de recursos entre los diferentes componentes fue adecuada en relación con los resultados esperados?</li> <li>• ¿Qué factores contextuales favorecieron o limitaron la eficiencia de la implementación?</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                    |

| CRITERIO                 | PREGUNTA PRINCIPAL                                                                                                                                                                | PREGUNTAS ESPECÍFICAS                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|--------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>IMPACTO Y EFECTOS</b> | <b>¿Qué cambios significativos se produjeron en los actores y procesos vinculados al proyecto y en qué medida pueden relacionarse razonablemente con la intervención?</b>         | <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué cambios se observaron en los aprendizajes, la identidad cultural y la valoración de los saberes propios por parte de las niñas y niños?</li> <li>• ¿Qué cambios se produjeron en las prácticas pedagógicas de las y los docentes?</li> <li>• ¿Qué capacidades fortalecieron las y los estudiantes de formación inicial docente participantes?</li> <li>• ¿En qué medida se fortalecieron el reconocimiento y protagonismo de sabias y sabios en los procesos educativos?</li> <li>• ¿Qué cambios se observaron en la relación entre escuela, familia y comunidad?</li> <li>• ¿Qué transformaciones se produjeron en el uso y valoración de la lengua Shawi y de los saberes propios?</li> <li>• ¿Qué cambios vinculados con la igualdad de género pueden identificarse?</li> <li>• ¿Se produjeron efectos no previstos, positivos o negativos, asociados con la intervención?</li> </ul>                                                                                                      |
| <b>SOSTENIBILIDAD</b>    | <b>¿En qué medida existen condiciones para que los resultados y procesos promovidos por el proyecto se mantengan una vez concluido el financiamiento externo?</b>                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿En qué medida las instituciones educativas han incorporado los procesos promovidos por el proyecto en sus prácticas habituales?</li> <li>• ¿Las y los docentes cuentan con capacidades para continuar desarrollando las estrategias pedagógicas y el diálogo de saberes?</li> <li>• ¿Existen condiciones para mantener el uso pedagógico de las bibliotecas de aula y los materiales educativos producidos?</li> <li>• ¿Las comunidades mantienen interés, apropiación y compromiso con la continuidad de las iniciativas desarrolladas?</li> <li>• ¿Existen condiciones para mantener la participación de sabias y sabios en los procesos educativos sin depender del apoyo del proyecto?</li> <li>• ¿La UGEL y otras instancias educativas cuentan con capacidades y condiciones institucionales para respaldar la continuidad de los procesos impulsados?</li> <li>• ¿Cuáles son los principales factores favorables y riesgos para la sostenibilidad de los resultados alcanzados?</li> </ul> |
| <b>COHERENCIA</b>        | <b>¿En qué medida la intervención presentó coherencia interna y se articuló con las políticas educativas, los marcos normativos y las prioridades institucionales relevantes?</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Existió coherencia entre el diagnóstico, los objetivos, las estrategias, las actividades y los resultados esperados del proyecto?</li> <li>• ¿La intervención fue consistente con las políticas y orientaciones nacionales de Educación Intercultural Bilingüe?</li> <li>• ¿El proyecto se articuló adecuadamente con las prioridades educativas de la región Loreto y de la UGEL Alto Amazonas?</li> <li>• ¿Existió coherencia con los enfoques de derechos humanos, igualdad de género e interculturalidad promovidos por la cooperación valenciana?</li> <li>• ¿En qué medida la intervención contribuyó a objetivos y compromisos relevantes de la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible?</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                           |

| CRITERIO             | PREGUNTA PRINCIPAL                                                                                                     | PREGUNTAS ESPECÍFICAS                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|----------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>PARTICIPACIÓN</b> | <b>¿En qué medida los diferentes actores participaron activamente en la implementación y apropiación del proyecto?</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cuál fue el nivel y la calidad de la participación de niñas y niños en las actividades y procesos promovidos por el proyecto?</li> <li>• ¿Cómo participaron docentes, estudiantes de formación inicial docente, familias, sabias y sabios en la implementación de la intervención?</li> <li>• ¿Qué papel desempeñaron las autoridades comunitarias y educativas?</li> <li>• ¿En qué medida los mecanismos de participación favorecieron la inclusión y participación efectiva de mujeres, niñas, niños y jóvenes?</li> <li>• ¿Los diferentes actores percibieron que sus conocimientos, opiniones y propuestas fueron considerados durante la implementación?</li> <li>• ¿En qué medida la participación promovida fortaleció las capacidades y la apropiación local necesarias para dar continuidad a los procesos impulsados?</li> </ul> |

### Anexo 7. Listado de fuentes utilizadas

| N.º | Categoría documental                      | Documento / fuente revisada                                             | Utilidad para la evaluación                                                                             |
|-----|-------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1   | Documentos del proyecto                   | Formulario del proyecto técnico                                         | Revisión del diseño, objetivos, resultados, estrategias e indicadores previstos.                        |
| 2   | Documentos del proyecto                   | Matriz reformulada a partir de la línea de base                         | Análisis de los ajustes realizados al diseño y a los indicadores del proyecto.                          |
| 3   | Documentos del proyecto                   | Informe anual del primer año                                            | Revisión del avance de la implementación y de los resultados reportados durante el primer año.          |
| 4   | Documentos del proyecto                   | Informe final de actividades                                            | Análisis del nivel de ejecución y de los principales resultados reportados al cierre del proyecto.      |
| 5   | Documentos de línea de base y seguimiento | Informe final de la línea de base                                       | Identificación de la situación inicial y referentes para valorar los cambios alcanzados.                |
| 6   | Documentos de línea de base y seguimiento | Anexo 1. Matriz de consistencia de hallazgos e indicadores reformulados | Revisión de la correspondencia entre hallazgos, resultados e indicadores.                               |
| 7   | Documentos de línea de base y seguimiento | Anexo 2. Matriz de planificación y seguimiento                          | Análisis de la planificación, implementación y seguimiento del proyecto.                                |
| 8   | Documentos de línea de base y seguimiento | Anexo 3. Base de datos                                                  | Verificación y análisis de información cuantitativa disponible.                                         |
| 9   | Documentos de línea de base y seguimiento | Anexo 4. Instrumentos                                                   | Revisión de los instrumentos utilizados para el levantamiento y seguimiento de información.             |
| 10  | Documentos de línea de base y seguimiento | Anexo 5. Presentación de resultados (PPT)                               | Contraste de los resultados presentados con otras fuentes documentales.                                 |
| 11  | Documentos de línea de base y seguimiento | Ficha de seguimiento                                                    | Revisión del seguimiento periódico a las actividades y resultados.                                      |
| 12  | Fuentes de verificación y productos       | Cuadernos de campo de 30 estudiantes de FID                             | Evidencia del desarrollo de experiencias y procesos formativos desde la perspectiva de los estudiantes. |
| 13  | Fuentes de verificación y productos       | Resoluciones directorales sobre diálogo de saberes en la escuela        | Evidencia de institucionalización y respaldo formal de las acciones desarrolladas.                      |
| 14  | Fuentes de verificación y productos       | Proyectos pedagógicos integradores                                      | Evidencia de aplicación pedagógica de los enfoques y contenidos promovidos por el proyecto.             |
| 15  | Fuentes de verificación y productos       | Relación de estudiantes de FID participantes                            | Verificación de cobertura y participación de estudiantes.                                               |
| 16  | Fuentes de verificación y productos       | Caracterización sociolingüística                                        | Información contextual para el análisis de la pertinencia cultural y lingüística de la intervención.    |
| 17  | Fuentes de verificación y productos       | Tres sistematizaciones sobre saberes del pueblo shawi                   | Evidencia de recuperación, documentación y valoración de saberes locales.                               |
| 18  | Fuentes de verificación y productos       | Listado de textos entregados                                            | Verificación de productos y materiales distribuidos.                                                    |

| N.º | Categoría documental                               | Documento / fuente revisada                                                                                                                                                                             | Utilidad para la evaluación                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|-----|----------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 19  | Fuentes de verificación y productos                | Informe final del curso de especialización                                                                                                                                                              | Evidencia del desarrollo y resultados del proceso de formación especializada.                                                                                                                                                                                                                                                  |
| 20  | Fuentes de verificación y productos                | Informe de iniciativas de promoción del saber local                                                                                                                                                     | Evidencia de acciones orientadas a la recuperación y promoción de conocimientos locales.                                                                                                                                                                                                                                       |
| 21  | Fuentes de verificación y productos                | Informe de calendarios comunales                                                                                                                                                                        | Evidencia de incorporación y sistematización de conocimientos y dinámicas comunales.                                                                                                                                                                                                                                           |
| 22  | Fuentes de verificación y productos                | Informe de materiales elaborados                                                                                                                                                                        | Verificación de los productos pedagógicos desarrollados.                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| 23  | Fuentes de verificación y productos                | Informe de participación de sabios y sabias en la escuela                                                                                                                                               | Evidencia de participación de actores comunitarios y articulación entre escuela y saberes locales.                                                                                                                                                                                                                             |
| 24  | Documentos de política y planificación estratégica | Consejo Nacional de Educación. <i>Proyecto Educativo Nacional al 2036: El reto de la ciudadanía plena.</i> Aprobado mediante Decreto Supremo N.º 009-2020-MINEDU.                                       | Análisis de la alineación del proyecto con las orientaciones nacionales sobre inclusión, equidad, interculturalidad, educación bilingüe, ciudadanía y valoración de la diversidad cultural y lingüística.                                                                                                                      |
| 25  | Documentos de política y planificación estratégica | Ministerio de Cultura. <i>Política Nacional de Pueblos Indígenas u Originarios al 2040.</i> Aprobada mediante Decreto Supremo N.º 002-2026-MC.                                                          | Análisis de la correspondencia del proyecto con los derechos de los pueblos indígenas y, específicamente, con el Objetivo Prioritario 7, referido al mejoramiento de las condiciones de la Educación Intercultural Bilingüe.                                                                                                   |
| 26  | Documentos de política y planificación estratégica | Gobierno Regional de Loreto y Dirección Regional de Educación de Loreto. (2021). <i>Proyecto Educativo Regional de Loreto al 2030: Por una educación pertinente, inclusiva, productiva y turística.</i> | Análisis de la alineación territorial del proyecto con las prioridades educativas de Loreto, especialmente en materia de pertinencia cultural y lingüística, Educación Intercultural Bilingüe, inclusión, formación docente, participación comunitaria y atención a las características de los pueblos indígenas de la región. |
| 27  | Documentos de política y planificación estratégica | TAREA Asociación de Publicaciones Educativas. <i>Acuerdos Estratégicos para el Desarrollo Institucional 2025-2027.</i>                                                                                  | Análisis de la alineación del proyecto con la misión, la teoría de cambio, las prioridades institucionales y los objetivos programáticos de TAREA relacionados con la EIB, la interculturalidad, la igualdad de género y la participación comunitaria.                                                                         |
| 28  | Documentos de política y planificación estratégica | Generalitat Valenciana. <i>V Plan Director de la Cooperación Valenciana al Desarrollo 2021-2024.</i>                                                                                                    | Análisis de la correspondencia del proyecto con los principios y prioridades de la cooperación valenciana relativos a los derechos humanos, la justicia global, la interculturalidad, la igualdad de género, la educación inclusiva y la protección de los pueblos indígenas.                                                  |

22608853Z JOSEFA  
BELLO (R: G80468564)

Firmado digitalmente por 22608853Z JOSEFA BELLO (R: G80468564)  
Nombre de reconocimiento (DN): 2.5.4.13=Ref:AEAT/AEAT0345/PUESTO  
1/56566/26122025131624, serialNumber=IDCES-22608853Z,  
givenName=JOSEFA, sn=BELLO FERRER, cn=22608853Z JOSEFA BELLO (R:  
G80468564), 2.5.4.97=VATES-G80468564, o=FUNDACION INTERED, c=ES  
Fecha: 2026.08.31 13:26:44 +02'00'