

Materiales y recursos educativos en escuelas rurales multigrado.

Un estudio sobre percepciones de docentes y funcionarios en el contexto de la pandemia

Liliana Miranda, Claudia Felipe y Lucía Vargas



Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE) a través del Proyecto CREER –Creciendo con las Escuelas Rurales Multigrado del Perú, implementado con la asistencia técnica y financiera de Old Dart Foundation.

Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE)

Av. Grau 915, Barranco, Lima 4, Perú

Apartado postal 18-0572, Lima 18

Teléfono: 247-9988

www.grade.org.pe



Esta publicación cuenta con una Licencia Creative Commons Atribución-No Comercial 4.0 Internacional.

Publicación electrónica. Primera edición. Lima, mayo del 2022

Las opiniones y recomendaciones vertidas en este documento son responsabilidad de sus autoras y no representan necesariamente los puntos de vista de GRADE ni de las instituciones auspiciadoras. Las autoras declaran que no tienen conflicto de interés vinculado a la realización del presente estudio, sus resultados o la interpretación de estos. Esta publicación ha requerido de un proceso interno de revisión de pares ciego.

Autoras: Liliana Miranda, Claudia Felipe y Lucía Vargas

Cuidado de edición: María Fernanda Torres

Corrección de estilo: Sara Mateos

Diseño de carátula y diagramación: Gisela Chacaltana

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú N° 2022-05094

PROYECTO CREER / GRADE

MIRANDA, Liliana; Claudia FELIPE y Lucía VARGAS.

Materiales y recursos educativos en escuelas rurales multigrado. Un estudio sobre percepciones de docentes y funcionarios en el contexto de la pandemia

Liliana Miranda, Claudia Felipe y Lucía Vargas: Proyecto CREER/GRADE, 2022.
(Documento de investigación).

ÍNDICE

Abreviaciones	4
Introducción	5
1. Revisión de la literatura	7
1.1 Efecto de los materiales y recursos educativos en el aprendizaje	8
1.2 Uso de los materiales educativos en el Perú	9
1.3 Dotación de materiales educativos en las escuelas públicas del Perú	9
1.3.1 Documentación oficial sobre la dotación de materiales educativos	10
1.3.2 Material para las aulas multigrado: los cuadernos de autoaprendizaje	13
1.4 Marco conceptual sobre la provisión de materiales y recursos educativos	14
2. Objetivos del estudio	16
3. Metodología	17
3.1 Estrategia cuantitativa	17
3.2 Estrategia cualitativa	18
3.3 Limitaciones del estudio	20
4. Caracterización de docentes y funcionarios encuestados	21
4.1 Características sociodemográficas	21
4.2 Características laborales	23
4.3 Formación y capacitación para el uso de materiales educativos	25
5. Percepciones sobre los materiales impresos	28
5.1 Proceso de distribución de los materiales	28
5.1.1 Distribución de los materiales elaborados por el Minedu en el 2019 y 2020	28
5.1.2 Otros materiales disponibles	32
5.2 Percepciones sobre el sentido y adecuación de los materiales impresos	32
5.2.1 Participación docente en la elaboración de materiales	33
5.2.2 Rol de los materiales impresos	34
5.2.3 Adecuación de los materiales impresos al CNEB y al contexto de los estudiantes	37
5.3 Percepciones sobre los cuadernos de autoaprendizaje	39
5.3.1 Adecuación al nivel de aprendizaje	42
5.3.2 Adecuación a la dinámica del aula multigrado	43
5.3.3 Adecuación al contexto de los estudiantes	44
5.3.4 Criterios de calidad	47

6. Percepciones sobre el acceso, uso y aprovechamiento de materiales y recursos en el contexto de la educación remota	49
6.1 Educación remota de emergencia en escuelas rurales multigrado	50
6.1.1 Medios de atención remota	50
6.1.2 Dinámica de atención educativa multigrado en modalidad remota: uso de materiales	51
a) Contacto inicial con los estudiantes y sus familiares	
b) Planificación de las sesiones	
c) Desarrollo de las sesiones y uso de los materiales	
d) Rol de la familia	
6.1.3 Aprendizajes de los estudiantes en el 2020	58
6.1.4 Dificultades y lecciones de la educación remota de emergencia	59
a) Dificultades en la implementación	
b) Grupos de estudiantes más afectados por la educación remota	
c) Aspectos positivos de la educación remota	
6.2 Las TIC como recurso educativo	63
6.2.1 Percepción de docentes y funcionarios acerca de las TIC en la educación	64
6.2.2 Uso de las TIC en escuelas rurales multigrado	67
6.2.3 Proyecto Cierre de Brecha Digital	68
a) Sugerencias para el uso de materiales durante la estrategia	
6.2.4 Expectativas sobre el uso de las TIC en la educación	74
7. Discusión y recomendaciones	77
7.1 Sobre el valor que se otorga a los materiales impresos	77
7.2 Sobre el uso de los materiales impresos en el contexto de la pandemia	78
7.3 Sobre el acceso y uso de las TIC en el contexto de la pandemia	79
7.4 A modo de cierre: hacia una política de materiales	80
Referencias	81
Anexos	85

Abreviaciones

AeC	Aprendo en Casa
CNEB	Currículo Nacional de la Educación Básica
CPM	Carrera pública magisterial
DRE	Dirección regional de educación
EBR	Educación Básica Regular
EIB	Educación Intercultural Bilingüe
IGED	Instancia de gestión educativa descentralizada
LGE	Ley General de Educación
MECEP	Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Peruana
Minedu	Ministerio de Educación
TIC	Tecnologías de la información y la comunicación
UGEL	Unidad de gestión educativa local

INTRODUCCIÓN

La pandemia de la COVID-19 ha producido una serie de cambios en nuestro país. Los nuevos escenarios abiertos por esta crisis sanitaria han representado en muchos casos la agudización de las brechas existentes y de la desigualdad social.

En el ámbito educativo, esta situación se torna aún más difícil y compleja. La desigualdad estructural que perjudica a la educación rural y multigrado ha aumentado, a pesar de los esfuerzos del Estado y de la sociedad civil por impedirlo. En términos generales, nuestro país no disponía de un sistema de educación remota que pudiera hacer frente a lo que ocurrió a partir de marzo del año 2020. A pesar de todo, se ha logrado un grado de continuidad educativa articulando la plataforma Aprendo en Casa (AeC) con los materiales impresos que distribuye el Estado. Este no ha sido un proceso sencillo ni rápido, especialmente en las escuelas rurales y multigrado.

La pandemia aún no termina, pero podemos aprender de las diferentes estrategias que se han desplegado en los dos últimos años. En este contexto, nos planteamos describir cómo se han estado usando los materiales y recursos educativos en las aulas rurales multigrado. Considerando las condiciones impuestas por la crisis sanitaria (entre ellas, el distanciamiento social), optamos por un enfoque que se basara en las percepciones que de estos materiales y recursos tienen los docentes de escuelas rurales multigrado monolingües, así como los funcionarios del área pedagógica de instancias de gestión educativa descentralizada (IGED) de tres regiones del país: Cajamarca, Loreto y Piura.

La investigación parte del entendido ampliamente sustentado en diversas tradiciones académicas de que es importante conocer las percepciones, opiniones y juicios de los actores de la educación. En este caso, nos interesa averiguar específicamente la disposición a emplear los materiales y recursos educativos en el aula.

Los estudios acerca de las percepciones y prácticas pedagógicas de los docentes han cobrado importancia en los últimos años, aunque no son aún muy abundantes. La evidencia parece indicar que el aprovechamiento de los recursos y materiales está condicionado por las representaciones, capacidades y prácticas de las maestras y maestros (Soto Rosales y Travé González 2018, IEP 2019).

En el contexto de la pandemia, esto ha resultado aún más relevante, pues el aislamiento ha forzado a emplear modos alternativos a la presencialidad para dar continuidad a la educación. En el Perú, como en muchos otros países, la educación remota se encontró con una conectividad inadecuada. Las estrategias tenían que incorporar relaciones mediadas entre funcionarios estatales, padres de familia, profesores y alumnos, especialmente entre los dos últimos. Los materiales impresos son mediaciones que articulan la acción de diversos agentes y orientan a los estudiantes en el proceso de aprendizaje autónomo, por

lo que deben ser entendidos en el contexto en el que se distribuyen, en el conjunto del que forman parte y en las intervenciones docentes que establecen su uso.

Con la presente investigación se buscó conocer las valoraciones de docentes y de funcionarios de las IGED sobre la disponibilidad, el propósito, el rol, los criterios de calidad, el alineamiento al currículo nacional y la adecuación a las características de los estudiantes, entre otros aspectos, de los materiales educativos impresos. En específico, se indagó sobre los cuadernos de autoaprendizaje, un material diseñado específicamente para las aulas multigrado, que son espacios que se caracterizan por su heterogeneidad. Se espera que estos dispositivos apoyen la labor docente con actividades o propuestas metodológicas articuladas con el propósito de lograr una enseñanza multigrado efectiva (Anijovich 2021).

Asimismo, a partir de lo anterior, hemos caracterizado las condiciones en que se ha accedido, usado y aprovechado los materiales impresos y los recursos TIC en el contexto de la educación remota en el año 2020, como consecuencia de la pandemia de la COVID-19.

El estudio se basó en una encuesta y en entrevistas en profundidad realizadas de manera remota a una muestra de docentes que tienen a su cargo una escuela multigrado y de especialistas de las áreas pedagógicas de las unidades de gestión educativa local (UGEL) y las direcciones regionales de educación (DRE) de las regiones de Cajamarca, Loreto y Piura.

La investigación comprende siete capítulos. En el primer capítulo se revisa brevemente la literatura internacional y nacional sobre el rol de los materiales y recursos educativos. Asimismo, se da cuenta de las orientaciones normativas para la dotación de estos materiales, especialmente en los servicios primarios multigrado castellano hablantes. En el segundo capítulo presentamos con mayor detalle los objetivos del estudio. La parte metodológica se explica en el siguiente capítulo. Luego, en el cuarto, hacemos una descripción de los docentes y funcionarios que participaron en el estudio, señalando sus principales características.

Los capítulos cinco y seis constituyen el cuerpo de la investigación. En el quinto abordamos las percepciones y representaciones acerca de las condiciones en que se accede, utiliza y aprovecha los materiales impresos, mientras que en el sexto capítulo el énfasis está en la articulación de dichos materiales con los recursos TIC en el ámbito de la educación remota. En el capítulo siete se presenta la discusión y algunas recomendaciones.

Para acabar esta introducción, quisiéramos expresar nuestro agradecimiento a los docentes y a los funcionarios de las UGEL y DRE de las tres regiones estudiadas, quienes accedieron a responder a la encuesta y a ser entrevistados, a pesar de sus recargadas labores en el contexto del primer año de la pandemia.

Este documento ha sido realizado por el proyecto Creciendo con las Escuelas Rurales Multigrado del Perú (CREER), ejecutado por el Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE).

1. REVISIÓN DE LA LITERATURA¹

1.1 Efecto de los materiales y recursos educativos en el aprendizaje

Los materiales y recursos educativos constituyen dispositivos centrales de la enseñanza en tanto son canales de expresión de las intenciones y enfoques curriculares, y referentes para su concreción (Anijovich 2021). Diversas organizaciones enfatizan la importancia de los materiales educativos en el mejoramiento de la calidad de los aprendizajes, sobre todo en contextos en los que la formación docente es insuficiente (Coronado, Castañeda y Tique 2015; Eguren, De Belaunde y González 2012). En los países que presentan indicadores de calidad educativa más bajos, el acceso a materiales variados y de calidad adquiere una mayor importancia, pues se asume que con él aumenta la probabilidad de una mayor cobertura curricular frente a las posibles limitaciones profesionales de las maestras y maestros (IEP 2019).

En la literatura internacional se han desarrollado diversos balances, tanto de carácter observacional como experimental, sobre la relación entre el desempeño escolar y la presencia de materiales y recursos educativos en el aula (Glewwe 2002; Levin y Lockheed 1993; Lockheed y Hanushek 1988). No obstante, los resultados de estos estudios no han sido concluyentes respecto al impacto positivo de la disponibilidad de materiales en el rendimiento (Benavides, Díaz y Villarán 2009). Ciertamente, estas revisiones se limitaban a observar la presencia o no de materiales educativos, pero no incluían otras variables, como, por ejemplo, la calidad del material, su alineamiento con el currículo nacional o planes de estudio, en qué medida y cómo era usado por los docentes en el aula o qué tan pertinente era para el contexto.

Una revisión sistemática más reciente sobre programas educativos, con el fin de mejorar los resultados de aprendizaje en países de ingresos medios y bajos, encontró que los programas que brindan materiales a las escuelas parecen tener un efecto limitado en el desempeño escolar (Snilstveit y otros 2015). Este resultado, señalan los autores, se explica en parte por problemas en la implementación de las propias intervenciones, pero también porque la disponibilidad de materiales es una condición necesaria pero no suficiente para lograr aprendizajes en los estudiantes. A esta conclusión abona el hecho de que los programas que tienen más efectos positivos en el rendimiento escolar son aquellos de carácter integral que intervienen sobre los distintos factores escolares, entre los que se incluye la provisión de materiales educativos.

Según la revisión que se hizo, los programas que responden al denominado enfoque de *pedagogía estructurada* son los que presentan los mayores efectos promedio positivos en el rendimiento escolar. A la base de este enfoque se encuentra la premisa de que los

¹ En esta sección se desarrolla principalmente la literatura sobre los materiales impresos. Lo referente a las TIC como un recurso educativo se incluye en el acápite 6.2.

docentes planifican sus sesiones de clase con un propósito y una estructura claros, pero flexibles, para adaptarse a las características e intereses de las alumnas y alumnos. Aunque difieren entre sí, por lo general estos programas incluyen cuatro componentes articulados que se implementan de manera simultánea: desarrollo profesional docente; provisión y uso de materiales y recursos para la enseñanza y el aprendizaje; aprovechamiento de la evaluación formativa, e involucramiento de las familias en el aprendizaje de las alumnas y alumnos (Unicef 2020).

La noción de *alineamiento curricular* permite dar una orientación consistente a los componentes mencionados (Baker 2004). En un sistema educativo alineado, todos los componentes apoyan el logro de las metas establecidas. Así, por ejemplo, el enfoque y las competencias y contenidos que promueve el currículo nacional deberían reflejarse en los materiales educativos y en las prácticas docentes. En el Perú, la investigación educativa halla una tendencia hacia la falta de coherencia entre el currículo, los materiales educativos y las prácticas docentes, la cual resulta de la forma como se han diseñado y aplicado los procesos de reforma desde los años noventa del siglo pasado (IEP 2019: 14). De allí que conocer cómo se están utilizando los materiales educativos en las aulas adquiera centralidad.

1.2 Uso de los materiales educativos en el Perú

En el caso del Perú, los materiales educativos son considerados esenciales en los procesos de aprendizaje, así como indispensables en las escuelas (Eguren, De Belaunde y González 2012). En la práctica, constituyen la plataforma que el Estado ha utilizado preferentemente, y en particular desde finales de los años noventa, para llevar el currículo nacional y el enfoque pedagógico al aula (IEP 2019). Resulta casi imposible imaginar a las escuelas sin materiales educativos de diversos tipos, siendo los impresos (como los textos escolares) los más comunes en términos de acceso y uso (Eguren, De Belaunde y González 2013).

No obstante, las diferentes investigaciones realizadas en el Perú indican que el uso de materiales no está muy extendido en la formación inicial ni en la formación en servicio de las maestras y maestros. En su estudio pionero (2001), Ames menciona que los docentes de zonas rurales señalan que la falta de capacitación en el uso y manejo de materiales les impide emplearlos más. Si bien hay guías para el uso de los cuadernos de trabajo, las maestras y maestros no las consultan con frecuencia y prefieren las capacitaciones presenciales y las clases demostrativas. Asimismo, Eguren, De Belaunde y González (2005 y 2013) discuten las dificultades que tienen los docentes a escala nacional en el manejo de los contenidos conceptuales de los materiales educativos y lo asocian a la brevedad con la que trabajan estos temas a lo largo de su formación. En la misma línea, García y Cavero (2017) afirman que las capacitaciones que se realizaron en escuelas de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en las regiones de Amazonas, Junín, Puno y Ayacucho no permitieron resolver dudas y se enfocaron en la presentación del material, mas no en su uso pedagógico.

De otro lado, el estudio de Cueto y otros (2003) sobre estudiantes de sexto grado en el área de Matemática en Lima concluía que los cuadernos de trabajo no eran usados en su integralidad y no generan oportunidades de aprendizaje importantes en término de su grado de demanda cognitiva. Las investigaciones que han explorado el uso que se les brinda a los materiales impresos en el aula en el Perú rural llegan a conclusiones similares. En primer lugar, se concluye que hay un uso insuficiente e ineficiente de los materiales producidos por el Ministerio de Educación (Minedu) del Perú (DISER 2019). García y Cavero (2017) mencionan que una de las principales causas de esta situación son los problemas de distribución a los que se enfrentan las escuelas rurales. Si bien se corroboró que el Minedu entregó los materiales a tiempo a las UGEL, estas no los distribuyeron oportunamente, con lo cual poco menos de la mitad de las escuelas contaba con ellos.

1.3 Dotación de materiales educativos en las escuelas públicas del Perú

A mediados de la década del noventa, se inició la dotación de textos escolares a las escuelas públicas desde el Estado. Antes, en su artículo 100, la Ley General de Educación (LGE) de 1982² establecía que ni el ministerio ni ninguna autoridad podían imponer textos únicos. El Minedu, a través de la Unidad de Revisión de Textos Escolares, se hacía cargo del proceso de autorización de los textos y materiales escolares, cuidando de que estos se adecuaban a los planes, programas y principios constitucionales (Thorne, Cordano y Blumen 1993). No obstante, esa misma Ley señalaba también que el ministerio proporcionaría progresivamente a las escuelas estatales el material necesario para la educación inicial y primaria, con prioridad en las zonas de frontera. Finalmente, es interesante advertir que la norma sostenía que los textos escolares no eran recursos indispensables en el proceso educativo: se los consideraba solo un material auxiliar y complementario a la acción del docente.

En 1993, el Minedu presentó el Diagnóstico General de la Educación, como un primer paso para diseñar un programa con el Banco Mundial, que identificó problemas graves en la calidad de las escuelas públicas peruanas (Hunt 2004). Como consecuencia de este análisis, se diseñó y ejecutó el Programa de Mejoramiento de la Calidad Educativa (MECEP).³ A la base de este programa estaba el desarrollo del Nuevo Enfoque Pedagógico (NEP), que postulaba otra aproximación al aprendizaje como una "construcción de conocimientos a partir de la integración de los saberes previos y los nuevos, conocimientos que adquieren significado para el que aprende a partir de su realidad, intereses y motivaciones" (Eguren, De Belaunde y González 2005: 17).

² Ley 23384.

³ El nombre original era Programa Especial de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Primaria y fue financiado por fondos públicos, un préstamo del Banco Mundial y recursos adicionales de la GTZ (la cooperación internacional alemana). Posteriormente, pasó a llamarse Programa Especial de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Peruana. Este es el nombre que el Minedu utiliza en sus publicaciones (Hunt 2004).

El MECEP consideró tres componentes: (i) mejoramiento de la calidad; (ii) modernización de la administración; e (iii) infraestructura educativa. El primero de ellos incluía líneas de acción sobre los aspectos relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje: consolidación curricular, materiales educativos y capacitación docente. En este marco, el MECEP incluyó en 1996 la dotación gratuita de diversos materiales y recursos educativos⁴ a las escuelas primarias, que debían ajustarse al NEP. A partir de entonces, esta línea de acción pública adquiere un peso importante en la inversión educativa —dada su magnitud— e instala al material educativo como un elemento indispensable en el proceso educativo (Benavides, Díaz y Villarán 2009; Eguren, De Belaunde y González 2005, 2013).

En los últimos 25 años, la oferta de material educativo se ha ido ampliando conforme el sector educación ha contado con un mayor presupuesto. Asimismo, en los últimos años la oferta de material impreso se ha diversificado. En el caso del nivel primario, si bien todavía se mantiene la distribución de textos escolares (para estudiantes) y guías (para docentes) similares para todas las escuelas públicas de la Educación Básica Regular (EBR), se ha elaborado y distribuido cuadernos de trabajo y guías específicas para los servicios multigrado y de EIB, como se explicará más adelante. Se ha emitido para ello una serie de normas que regulan el proceso de dotación y uso de los materiales que distribuye el Minedu.

1.3.1 Documentación oficial sobre la dotación de materiales educativos

A pesar de que una de las políticas educativas que ha logrado sostenerse a lo largo de las diferentes gestiones es la dotación de materiales educativos para todos los niveles de la EBR, el Perú no cuenta con una política que aborde de manera integral el ciclo de la gestión de los materiales y recursos educativos. En el marco de la gestión descentralizada del sector educación, esta política debe comprender la elaboración, distribución, fomento de su uso y evaluación de los materiales,⁵ así como su articulación conceptual con la política curricular y docente (Unesco 2017). La única norma específica sobre este tema tiene un carácter más instrumental, en tanto su objetivo es establecer las orientaciones para la distribución de los materiales.

El Minedu establece que el CNEB es un elemento articulador de políticas que incluye la dotación y uso de materiales educativos (Minedu 2016). Así, los estándares de aprendizaje que se presentan en el currículo nacional son un referente para articular la formación docente y la elaboración de materiales a los niveles de desarrollo de las competencias que exige el mismo. El currículo nacional señala que la planificación de las sesiones de aprendizaje debe incluir los materiales y recursos educativos que se utilizarán en ellas, que deben usarse materiales diversos y pertinentes a los propósitos de aprendizaje, y que estos deben encontrarse en buen estado.

4 Entre ellos, libros de texto y cuadernos de trabajo para estudiantes, guías pedagógicas para los docentes, materiales didácticos y libros para bibliotecas de aula.

5 En el año 2019, el Minedu dispuso una mesa de trabajo conformada por expertos para revisar los textos escolares, en la que se recomendó enfáticamente el monitoreo y evaluación permanentes del uso de los materiales en las instituciones educativas.

En la misma dirección, en el *Marco de buen desempeño docente* (Minedu 2013) se afirma que la selección de materiales educativos debe ser parte de la planificación del trabajo pedagógico del docente. Debido a ello, entre las competencias que debe mostrar la maestra o el maestro figura saber crear, seleccionar y organizar diversos recursos para los estudiantes como soporte para su aprendizaje, considerando el uso de los materiales como parte fundamental de la enseñanza. Además, se especifica que las TIC deben utilizarse teniendo en cuenta los aprendizajes previstos, los diversos ritmos y estilos de aprendizaje de las alumnas y alumnos, así como el acceso diferencial que tienen a estas tecnologías.

De otro lado, en los "Lineamientos para la dotación de materiales educativos para la educación básica",⁶ el Minedu define como material educativo a los recursos de diversa naturaleza que se utilizan en los procesos pedagógicos para que los estudiantes desarrollen sus aprendizajes de manera autónoma, reflexiva e interactiva. La norma señala que estos tienen como propósito facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje, considerando las características de los estudiantes y fomentando el desarrollo de las competencias del CNEB. En ese mismo documento se clasifica los materiales que distribuye el Minedu⁷ en cuatro tipos: impresos; concretos o manipulativos; digitales y complementarios (ver tabla 1).

6 RVM 053-2019-Minedu.

7 La norma no especifica la periodicidad con la que se deben renovar los diferentes materiales. La única referencia sobre este tema se encuentra en la RM 0401-2008-ED, que regula los procedimientos para la gestión del Sistema del Banco del Libro. Allí se establece que los textos escolares y los manuales para docentes se pueden dar de baja el tercer año de uso desde la dotación. En la práctica, los textos escolares se tienden a renovar cada tres años, mientras que los cuadernos de trabajo lo hacen anualmente.

Tabla 1. Tipos de materiales distribuidos por el Ministerio de Educación

Materiales	Uso preferente	Propósito
1. Impresos		
- Cuadernos de trabajo	Estudiantes	Reforzar el aprendizaje
- Texto escolar	Estudiantes y docentes	Orientar secuencias didácticas dirigidas al desarrollo de aprendizajes en correspondencia con lo establecido en el Currículo
- Libros o similares	Estudiantes	Fomentar el placer por lectura, habilidades de investigación, análisis, etc.
- Herramienta curricular	Docentes	Orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje y gestión de aula
- De soporte al proceso educativo	Actores educativos (familia, comunidad, etc.)	Brindar información diversa
2. Concretos o manipulativos	Estudiantes	Fomentar la exploración o manipulación para favorecer el aprendizaje
3. Digitales (dispositivos y servicios)		
- Contenidos digitales (textual, sonoro, visual, audiovisual, multimedia)	Estudiantes	Elementos de información
- Herramientas digitales	Estudiantes y docentes	Facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje asistido con dispositivos digitales
4. Complementarios (materiales fungibles y de apoyo)	Estudiantes/aula	Brindar soporte y funcionalidad

Fuente: elaboración propia sobre la base de la RVM 053-2019-Minedu.

Además, en la referida norma se establecen los criterios de calidad que deben tener los materiales que reparte el ministerio. El primer criterio es el alineamiento curricular, que implica garantizar que el material esté acorde a los enfoques y competencias del CNEB. En segundo lugar está el tratamiento de los contenidos, para garantizar que los materiales contribuyan a la construcción, transferencia o aplicación de los conocimientos, habilidades y actitudes para el desarrollo de competencias del CNEB. La pertinencia con respecto a los usuarios y el contexto es el tercer criterio y se refiere a que el material debe adecuarse al nivel de desarrollo integral de los usuarios y a las competencias que corresponden. En esto se contempla la pertinencia con relación al contexto, la diversidad de necesidades de aprendizaje, la inclusión de saberes locales y la normatividad sobre violencia, discriminación, estereotipos, entre otros aspectos. En cuarto lugar está la calidad de la edición, refiriéndose a que las características técnicas del diseño y elaboración del material deben cumplir con la intención pedagógica establecida por el Minedu y con los estándares de calidad del mismo.

Finalmente, el último criterio es la calidad física, que se refiere a que se debe garantizar el uso óptimo y la durabilidad del material.

1.3.2 Material para las aulas multigrado: los cuadernos de autoaprendizaje

Si bien las normas para la dotación de materiales son de alcance nacional, resulta importante para el presente estudio observar su especificidad en las escuelas multigrado. En los lineamientos que el Minedu estableció para mejorar el servicio educativo multigrado rural⁸, el uso de materiales y recursos es parte del componente pedagógico. Allí se señala que los materiales deben garantizar la pertinencia cultural y lingüística de los aprendizajes de los estudiantes de aulas multigrado.

En ese marco, en el año 2016 los servicios rurales multigrado monolingües⁹ recibieron por primera vez¹⁰ materiales específicos para este entorno educativo: los cuadernos de autoaprendizaje de Comunicación, Matemática, Personal Social y Ciencia y Ambiente, y las correspondientes guías para docentes. Estos materiales especialmente diseñados para el autoaprendizaje se reparten junto con los demás recursos, como son los textos escolares, las fichas, material concreto, entre otros.

Los cuadernos de autoaprendizaje son materiales impresos que contienen unidades de aprendizaje con actividades. Se diferencian de los cuadernos de trabajo (dirigidos a las escuelas polidocente completas) principalmente en que tienen como objetivo que los estudiantes desarrollen de forma autónoma los contenidos de las áreas. En cada unidad, en los cuadernos de primero a sexto grados, se desarrolla una misma situación de contexto, pero aplicada a la progresión del desarrollo de ciertas competencias y capacidades, según el grado al que se dirige. Esto facilita al docente prestar atención simultánea y diferenciada a distintos grupos dentro del aula al tratar un mismo tema, a la vez que permite que los estudiantes avancen a su propio ritmo.

De esta manera, los Cuadernos son recursos importantes para el quehacer pedagógico del docente multigrado, tanto en la planificación y programación de la sesión como en el desarrollo de la misma. Para aprovechar este recurso, es fundamental que el docente dedique tiempo a la orientación de los estudiantes en el uso de los Cuadernos, para que aprendan a utilizarlos siguiendo las consignas que guían su autoaprendizaje (DISER 2019). Cabe señalar que no hay estudios específicos sobre el uso de los cuadernos de autoaprendizaje en el contexto multigrado.

8 RSG 0332-2017-Minedu.

9 En el caso de las escuelas con aulas multigrado bilingües (EIB), el Minedu distribuye cuadernos de trabajo específicos en lengua originaria y en castellano como segunda lengua de las distintas áreas curriculares.

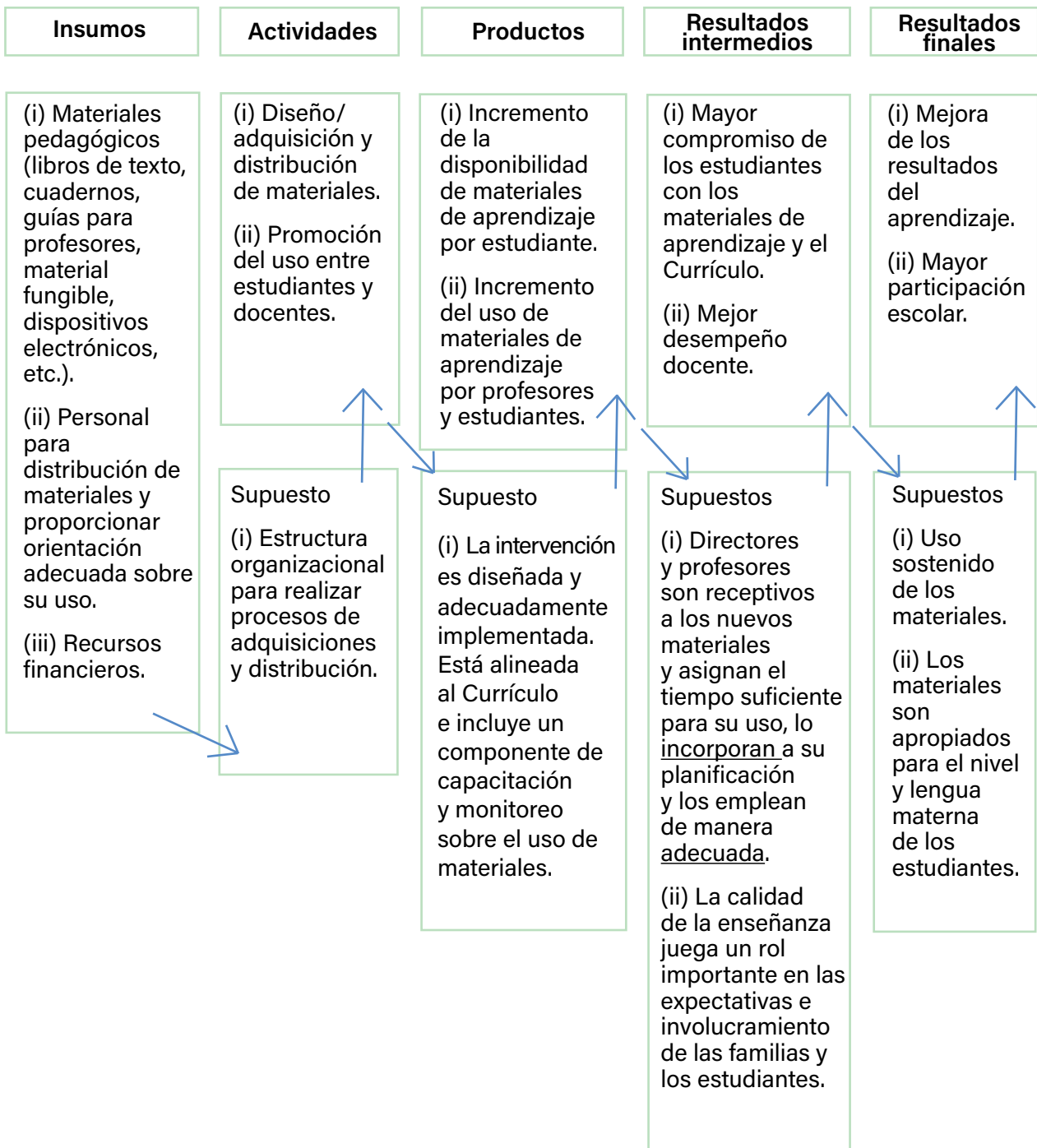
10 Cabe señalar que en el año 2004, el Programa de Educación en Áreas Rurales (PEAR) diseñó y distribuyó materiales para las aulas multigrado de sus áreas de intervención.

1.4 Marco conceptual sobre la provisión de materiales y recursos educativos

De lo señalado hasta aquí se puede colegir que el hecho de contar con materiales educativos de calidad, que sean usados para favorecer aprendizajes en los estudiantes, requiere cumplir una serie de pasos y supuestos. Entre ellos, un proceso de dotación de materiales articulados que asegure el acceso a estos, así como una capacitación docente sobre el tema (Eguren, De Belaunde y González 2005). Asimismo, la propuesta curricular debe tener lineamientos claros para que los textos puedan ser producidos de manera adecuada y que las maestras y maestros puedan contextualizar, adaptar y adecuar la propuesta sin complicaciones (Coronado, Castañeda y Tique 2015). Igualmente, es indispensable tener la predisposición del docente para cumplir un rol activo en el uso de los materiales, ya que este debe ser capaz de incorporarlos a su programación, además de orientar y mediar para que los estudiantes aprovechen el material al máximo (Eguren, De Belaunde y González 2012).

El gráfico 1 resume una teoría básica de programas o políticas que proporcionan materiales a las escuelas con el objetivo de mejorar los resultados educativos.

Gráfico 1. Marco conceptual sobre provisión de materiales y recursos educativos



Fuente: adaptado de Snilstveit y otros (2015).

2. OBJETIVOS DEL ESTUDIO

El presente estudio buscó indagar cuáles son las percepciones que prevalecen entre docentes de los servicios educativos rurales multigrado monolingües y funcionarios del área pedagógica de las IGED de Cajamarca, Loreto y Piura sobre los materiales impresos y recursos educativos en el contexto de la educación remota. Identificar las teorías, los conceptos y las creencias que los actores educativos construyen es relevante, en tanto ellos median entre las orientaciones que reciben sobre la provisión de oportunidades educativas y, en referencia al tema específico de este estudio, su disposición a hacer o no un uso pedagógico de los materiales y recursos educativos en el aula.

De otro lado, la situación actual de pandemia ha agudizado las desigualdades sociales y afectado seriamente la continuidad educativa, sobre todo de los grupos de estudiantes más vulnerables. Así, el indagar sobre las condiciones de acceso y uso de los materiales y recursos TIC en las escuelas rurales multigrado resulta prioritario, pues como nos recuerda Anijovich (2021), en los contextos rurales, caracterizados por sus dificultades de conectividad, los materiales didácticos impresos desde el comienzo de la modalidad de educación a distancia han mediado y orientado el aprendizaje de los estudiantes.

De lo señalado, específicamente, la presente investigación buscó lo siguiente:

Describir y analizar la valoración de los docentes y especialistas de las IGED sobre la disponibilidad y recepción, propósito, rol, criterios de calidad, alineamiento al currículo nacional y adecuación a las características de los estudiantes, entre otros aspectos, de los materiales educativos impresos, en específico, de los cuadernos de autoaprendizaje dirigidos a las aulas multigrado.

Recoger las percepciones de los docentes y caracterizar las condiciones en que han accedido, usado y aprovechado los materiales impresos y recursos TIC en el contexto de la educación remota en el año 2020, como consecuencia de la pandemia de la COVID-19.

3. METODOLOGÍA

El estudio tuvo un diseño metodológico mixto secuencial. De esta manera, mediante el análisis cuantitativo se buscó caracterizar a los docentes y aproximarse a sus concepciones sobre distintos aspectos de los materiales y recursos educativos. Luego, mediante técnicas cualitativas se profundizó sobre los hallazgos del análisis cuantitativo, buscando una mirada integral del tema.

Así, en primer lugar, se aplicó una encuesta a una muestra representativa de docentes de escuelas rurales multigrado castellano hablantes de Cajamarca, Loreto y Piura. De esa muestra, se seleccionó luego una submuestra de nueve docentes (tres por región), a los que se entrevistó en profundidad en un segundo momento, durante el cual también se entrevistó a cinco funcionarios de UGEL, así como a tres de las DRE, uno por cada región. Tanto para las encuestas como para las entrevistas se solicitó el consentimiento informado de los participantes.

3.1 Estrategia cuantitativa

En lo que respecta a los participantes, se buscó tener una muestra representativa¹¹ de los docentes que trabajaron en el periodo 2019 y/o 2020 en escuelas rurales multigrado castellano hablantes de las tres regiones del estudio. De esta manera, la muestra estuvo conformada por 377 docentes.

Sobre el *método de recojo de información*, se aplicó un cuestionario al docente entre noviembre del 2020 y enero del 2021 por medio de una encuesta telefónica, dada la emergencia sanitaria suscitada por la COVID-19. A continuación se detalla la muestra y los aspectos que se incluyeron en el cuestionario, que fueron definidos sobre la base de la revisión de la literatura e implementación de los lineamientos mencionados en el capítulo 1.

11 Las especificaciones técnicas de la muestra se describen en el anexo 1.

Tabla 2. Características del cuestionario

Participantes	Criterios de inclusión para la selección de la muestra	Aspectos incluidos
<ul style="list-style-type: none"> - 225 docentes de Cajamarca - 54 docentes de Loreto - 98 docentes de Piura 	<ul style="list-style-type: none"> - Ejercer la docencia en una escuela primaria rural multigrado monolingüe castellano de Cajamarca, Loreto o Piura - Tener un aula multigrado a cargo en 2019 y/o 2020 	<ul style="list-style-type: none"> - Características sociodemográficas - Historial educativo - Características del puesto en el que trabaja - Características de la institución educativa en la que trabaja - Recepción de materiales educativos - Capacitaciones recibidas sobre uso del material en aulas multigrado - Material del que dispone - Propósito del material educativo - Características deseables del material - Alineamiento con el CNEB - Adecuación del material al contexto de la institución educativa - Intensidad de uso del material - Aproximación al uso pedagógico del material - Disponibilidad y acceso a las TIC - Uso de las TIC - Dinámica de educación remota - Experiencia y recomendaciones sobre el uso de las TIC

3.2 Estrategia cualitativa

La muestra seleccionada para profundizar el análisis de las concepciones y uso pedagógico de los materiales educativos estuvo compuesta por docentes y funcionarios de las DRE y UGEL de las tres regiones del estudio.

Se escogió una submuestra al azar de nueve docentes¹² (tres por región) de la muestra de la sección cuantitativa del estudio (compuesta por 377 docentes).

Asimismo, se entrevistó a cinco funcionarios de UGEL (tres en Cajamarca, uno en Loreto y otro en Piura). Cabe señalar que se intentó entrevistar a un número igual de funcionarios UGEL por región, lo que no se pudo hacer debido a sus limitaciones de tiempo.

¹² Las características de los docentes entrevistados se encuentran en el anexo 2.

La elección de las UGEL estuvo sujeta a la selección previa de las maestras y maestros para las entrevistas. Se seleccionó a aquellas UGEL que tenían a su cargo las escuelas en las que trabajaron dichos docentes. Luego, se escogió al especialista en gestión pedagógica, o al funcionario que tuviera a su cargo las escuelas mencionadas.

Se entrevistó también a un funcionario de la DRE de cada región. Al igual que en las UGEL, se seleccionó a quien estaba a cargo de las escuelas multigrado o de la gestión pedagógica.

La información cualitativa de este estudio se recogió mediante entrevistas semiestructuradas a profundidad, para lo cual se elaboró guías diferenciadas para las sesiones con docentes y con funcionarios de las UGEL y DRE. Las entrevistas estuvieron a cargo de las propias investigadoras del estudio.

Las entrevistas a docentes se efectuaron de manera remota mediante llamadas telefónicas, según la disponibilidad y conectividad de maestras y maestros. Se realizaron en dos sesiones: una sesión inicial de presentación e introducción al estudio, y una segunda sesión en la que se desarrollaron los temas de interés del mismo. Las entrevistas tuvieron una duración aproximada de 45 a 60 minutos. A continuación, se detalla la muestra y los temas que se trataron.

Tabla 3. Características de las entrevistas a docentes

Participantes	Criterios de inclusión para la selección	Temas tratados
<ul style="list-style-type: none"> - Tres docentes de Cajamarca - Tres docentes de Loreto - Tres docentes de Piura 	<ul style="list-style-type: none"> - Haber participado en la encuesta del estudio previamente - Haber tenido a cargo un aula multigrado en el 2019 y 2020 	<ul style="list-style-type: none"> - Propósito del material educativo - Características deseables del material educativo - Alineamiento del material con el CNEB - Adecuación del material al contexto de la institución educativa - Capacitaciones sobre uso del material en aulas multigrado - Aproximación al uso pedagógico del material - Disponibilidad y acceso a las TIC - Uso de las TIC - Dinámica de educación remota - Recomendaciones sobre el uso de las TIC

Las entrevistas a funcionarios de UGEL y DRE se hicieron de manera remota a través de la plataforma Zoom, según la disponibilidad y conectividad del funcionario. Tuvieron una duración aproximada de 45 a 60 minutos. A continuación, se detalla la muestra y los temas que se trataron con estos dos tipos de informantes.

Tabla 4. Características de las entrevistas a funcionarios de UGEL y DRE

Participantes	Criterios de inclusión para la selección	Temas tratados
<ul style="list-style-type: none"> - Cajamarca: tres funcionarios UGEL y un funcionario DRE - Loreto: un funcionario UGEL y otro funcionario DRE - Piura: un funcionario UGEL y otro funcionario DRE 	<ul style="list-style-type: none"> - Ser especialista del área de gestión pedagógica o tener las escuelas multigrado a cargo 	<ul style="list-style-type: none"> - Características sociodemográficas - Proceso de distribución del material - Propósito del material educativo - Alineamiento del material con el CNEB - Pertinencia del material para el contexto de la institución educativa - Capacitaciones sobre uso del material en aulas multigrado - Uso de materiales y de las TIC (Proyecto de Cierre de Brecha Digital) - Dinámica de educación remota

3.3 Limitaciones del estudio

Inicialmente, se planteó realizar un estudio cualitativo utilizando técnicas de observación de aula y entrevistas para describir y analizar el uso de materiales y recursos educativos en las aulas rurales multigrado. No obstante, la pandemia y las restricciones de desplazamiento obligaron a rediseñar el estudio, limitándolo a una aproximación a las concepciones docentes.

El nuevo diseño del estudio incorporó un nuevo componente de carácter cuantitativo, incluyendo encuestas telefónicas. Una aplicación piloto del instrumento realizada para validarlo llevó a reducir la cantidad de preguntas, así como a modificar ítems y escalas para facilitar su implementación. Las escalas de valoración, diseñadas inicialmente para tener cinco puntos, tuvieron que reducirse a tres. Problemas de conectividad, principalmente en Loreto, impidieron en algunos casos la participación de docentes, a lo que se sumó las dificultades habituales de las encuestas telefónicas, como son los números equivocados o los aparatos apagados.

4. CARACTERIZACIÓN DE DOCENTES Y FUNCIONARIOS ENCUESTADOS

4.1 Características sociodemográficas

Un 54,1% del total de docentes encuestados fueron hombres y un 45,9%, mujeres. Esta composición difiere ligeramente de la del universo de docentes de primaria rurales del país, constituido en un 50,9% por hombres y en un 49,1% por mujeres (Censo Escolar 2020). Como se puede observar en la tabla 5, la proporción de hombres es mayor que la de mujeres en las regiones de Loreto y Cajamarca. Asimismo, en promedio un docente de aula multigrado monolingüe de estas tres regiones tiene 46 años. Si se consideran los rangos de edad, en Cajamarca y Piura aproximadamente el 36% de los docentes tiene entre 36 y 45 años, mientras que en Loreto el 57,4% de docentes tiene entre 46 y 55 años. En el caso de los docentes de primaria rural, el 66,1% tiene entre 36 y 55 años (Censo Escolar 2020). Además, el 99,5% de la muestra de docentes identifica al castellano como lengua materna.

Por otro lado, más de la mitad de docentes (59,7%) tiene al menos un hijo o hija en edad escolar, siendo este porcentaje mayor en Loreto. Esta característica cobra importancia en el contexto de la pandemia, debido a la medida del gobierno de cerrar las escuelas ante la crisis sanitaria, lo que ha afectado las dinámicas dentro del hogar en aspectos como una menor distinción entre el tiempo que se dedica al trabajo remunerado y no remunerado y el uso del hogar como espacio de trabajo, con la consecuente sobrecarga de las labores de cuidado, sobre todo en el caso de las docentes mujeres. Así, según Escala,¹³ el 63,7% de familiares que acompañaban a sus hijos en AeC TV eran las madres y solo el 8,6% los padres,¹⁴ unas cifras que son similares para los casos de AeC en radio y web.

Respecto al nivel educativo, se encuentra que solo un 2,2% de los docentes encuestados tiene secundaria o estudios superiores inconclusos, aunque esta cifra es mayor en Loreto (5,6%). Por otro lado, se observa que la mayoría de docentes posee algún título en educación, ya sea universitario o de un instituto, sumando un 60,2%.¹⁵ Esto contrasta desfavorablemente con cifras correspondientes a la totalidad de los docentes rurales del país, de los cuales un 94,7% tenía estudios concluidos con título. Además, un 75,3% de los docentes de la muestra con estudios superiores completos o incompletos, titulados o no, cursó la carrera en una universidad o en un instituto público, mientras que la cifra correspondiente al total de los docentes rurales del país es de 84,6% (Censo Escolar 2020).

13 Reporte de operativos de monitoreo de AeC al mes de julio. Disponible en: <http://escale.minedu.gob.pe/>

14 El 18,2% es acompañado por otros familiares y el 9,5% no cuenta con ningún acompañamiento.

15 Sin considerar los docentes que hicieron estudios de posgrado.

Tabla 5. Características personales de los docentes encuestados (%)

	Cajamarca	Loreto	Piura	Total
Sexo				
Hombre	55,6	55,6	50,0	54,1
Mujer	44,4	44,4	50,0	45,9
Rango de edad				
De 25 a 35 años	12,9	3,7	21,4	13,8
De 36 a 45 años	36,0	16,7	35,7	33,2
De 46 a 55 años	34,7	57,4	23,5	35,0
De 56 a 65 años	16,4	22,2	19,4	18,0
Lengua materna				
Castellano	99,6	96,3	100,0	99,2
Castellano y una lengua originaria	0,4	0,0	0,0	0,3
Lengua originaria	0,0	3,7	0,0	0,5
Hijos(as) en edad escolar				
No	41,8	35,2	39,8	40,3
Sí	58,2	64,8	60,2	59,7
Nivel educativo				
Secundaria incompleta o menos	0,0	1,9	0,0	0,3
Superior incompleta (universitaria)	2,2	3,7	0,0	1,9
Egresado(a) de educación (técnica o pedagógica)	9,3	3,7	3,1	6,9
Egresado(a) de educación (universitaria)	15,1	13,0	13,3	14,3
Título en educación (técnica o pedagógica)	36,4	55,6	27,6	36,9
Título en educación (universitaria)	19,1	16,7	36,7	23,3
Magister	17,8	5,6	16,3	15,7
Doctor(a)	0,0	0,0	3,1	0,8
Tipo de institución en la que estudió educación superior*				
Pública	80,0	69,8	67,4	75,3
Privada	20,0	30,2	32,7	24,7

Fuente: encuesta telefónica (377 docentes); elaboración propia.

* Solo docentes con estudios superiores.

4.2 Características laborales

A continuación, se detalla en primer lugar las características laborales de los docentes de la muestra (ver tabla 6). Se encuentra que, en promedio, un docente demora dos horas 43 minutos en el trayecto del hogar a la escuela. El tiempo de traslado es mayor en la región Loreto, donde llega a un máximo de cuatro días.

Estos traslados se realizan generalmente de manera diaria o semanal, con un porcentaje menor de docentes que permanecen en la escuela por un periodo más largo, lo que tiene relación con la distancia de la escuela a su hogar. Así, podemos observar que en Loreto el porcentaje de docentes que se trasladan de manera mensual es mayor que en las demás regiones.

De la muestra, el 46,7% cumplía la labor de docente, el 1,3% la labor de director y el 52,0% la labor de docente con encargatura de director. Respecto a la condición laboral, el 28,7% es contratado, mientras que el 71,4% es nombrado. Esto se relaciona con la cantidad de docentes con título, ya que este es uno de los requisitos para entrar a la carrera pública magisterial (CPM). Esta mayoría de porcentaje se observa en las tres regiones, aunque es mayor en Cajamarca, con un 80,4% de docentes nombrados. Los porcentajes difieren de los encontrados para los docentes de primaria del área rural en general, entre los cuales el 64,5% tiene la condición de nombrado y el 35,5% de contratado (Censo Escolar 2020).

Del total de docentes nombrados, el 84,4% se encuentra entre la primera y la tercera escala de la CPM. Considerando a los docentes clasificados entre la cuarta y la sexta escala magisterial, Cajamarca presenta un 17,1%, Piura un 14,0% y Loreto un 9,7%. Esta distribución es similar a la de docentes de primaria rural del país, donde el 86,7% están entre la primera y tercera escala de la CPM (Censo Escolar 2020).

En general, un docente tiene en promedio 15 años de experiencia enseñando en escuelas rurales multigrado. La región en la que los docentes presentan en promedio una mayor experiencia en estas escuelas es Cajamarca. En esta misma región también es mayor el promedio del tiempo de experiencia en la escuela actual del docente. Esto se relaciona con el porcentaje de docentes que en el 2020 enseñó en la misma institución educativa que en el 2019. En Cajamarca este porcentaje fue de 71,1%.

Otra característica propia del sistema multigrado es el nivel de complejidad del aula,¹⁶ que se relaciona con la cantidad de grados que se atienden en ella. En la muestra, el 44,9% enseñaba a dos grados, considerándose esta especificación como de una complejidad baja; el 29,4% atendía a tres grados, calificado como una complejidad media, y el 25,7% enseñaba en aulas de cuatro a seis grados, lo que se considera de una complejidad alta. En Loreto se encuentra el mayor porcentaje (46,2%) de docentes a cargo de aulas de complejidad alta.

Finalmente, el 70,0% de docentes reportó que su escuela pertenece a una red educativa rural, siendo la región Loreto la que presentó un mayor porcentaje.

16 Al respecto, se puede consultar Miranda (2020) y Montero y otros (2002).

Tabla 6. Características laborales de los docentes (%)

	Cajamarca	Loreto	Piura	Total
<i>Tiempo de traslado del hogar a la escuela*</i> (promedio en minutos)	146	256	152	163
<i>Frecuencia de traslados*</i>				
Diaria	47,1	40,7	49,0	46,7
Semanal	42,7	31,5	28,6	37,4
Quincenal	4,9	9,3	10,2	6,9
Mensual	2,2	13,0	9,2	5,6
Otra	3,1	5,6	3,1	3,5
<i>Cargo</i>				
Docente	47,6	35,2	51,0	46,7
Docente con encargatura de dirección	50,7	63,0	49,0	52,0
Director/a	1,8	1,9	0,0	1,3
<i>Condición laboral</i>				
Nombrado/a	80,4	57,4	58,2	71,4
Contratado/a	19,6	42,6	41,8	28,7
<i>Escala de la carrera pública magisterial**</i>				
Primera (I)	23,2	22,6	45,6	27,9
Segunda (II)	30,9	48,4	21,1	30,9
Tercera (III)	28,7	19,4	19,3	25,7
Cuarta (IV)	11,0	6,5	10,5	10,4
Quinta (V)	5,0	3,2	3,5	4,5
Sexta (VI)	1,1	0,0	0,0	0,7
<i>Años de experiencia (promedio en años)</i>				
En general, escuelas públicas y privadas	19	22	15	18
En escuelas rurales multigrado	16	15	10	15
En la escuela donde trabaja actualmente	8	4	6	7
<i>Trabaja en la misma escuela que el año pasado</i>				
Sí	71,1	53,7	56,1	64,7
No	28,9	46,3	43,9	35,3
<i>Complejidad del aula 2020***</i>				
Dos grados	47,1	32,7	46,4	44,9
Tres grados	30,7	21,2	30,9	29,4
Cuatro grados	4,0	5,8	3,1	4,0
Cinco grados	2,7	7,7	5,2	4,0
Seis grados	15,6	32,7	14,4	17,6
<i>La escuela pertenece a una red educativa rural</i>				
Sí	64,4	90,7	71,4	70,0
No	35,6	9,3	28,6	30,0

Fuente: encuesta telefónica (377 docentes); elaboración propia.

* En la educación presencial. Mayor detalle en el anexo 3.

** Solo se consideran a los docentes nombrados.

*** Solo se consideran a los docentes que tuvieron un aula multigrado en el 2020 (374 de 377).

Asimismo, se entrevistó a ocho funcionarios de las IGED de las tres regiones estudiadas, quienes presentaban las siguientes características:

Tabla 7. Características de los funcionarios entrevistados

Región	Sexo	Edad	Lengua materna	Años de experiencia en el sector educación
Cajamarca	Mujer	47	Castellano	23
Cajamarca	Hombre	46	Castellano	23
Cajamarca	Mujer	42	Castellano	18
Cajamarca	Hombre	56	Quechua	28
Piura	Hombre	60	Castellano	39
Piura	Hombre	52	Castellano	26
Loreto	Mujer	50	Castellano	29
Loreto	Hombre	43	Castellano	20

Fuente: elaboración propia.

Como se puede ver, se buscó variedad para poder analizar diferentes puntos de vista y experiencias.

4.3 Formación y capacitación para el uso de materiales educativos

En el estudio también se consultó al profesorado acerca de la capacitación en el uso de materiales educativos, tanto en su formación inicial docente como en su formación en servicio. Un 50,7% de los encuestados consideró que su formación inicial para el uso del material fue buena, un 46,7% señaló que fue regular y un 2,7% que fue mala.

Sin embargo, durante las entrevistas los docentes mencionaron que esta formación fue principalmente teórica, que incluyó un tiempo muy reducido para la capacitación en el uso de materiales y recursos en zonas rurales y, en específico, en aulas multigrado.

Cuando estudiamos, hablo desde mi experiencia, es otra realidad, porque mayormente, cuando yo estudiaba, solo teníamos horas de práctica y al final solo fue medio año de práctica. En esas horas de práctica solo nos asignaban una semana rural, que es poquísimo para tener experiencia en la zona rural. En una semana va a tener experiencia, pero no va a recoger tanta como para ser conocedora de la realidad, del aprendizaje en zona rural [...] Yo le cuento de mi experiencia, ya me daba ganas de renunciar, 25 años trabajaba en un aula con 40 niños, pero era un grado, normal lo llevaba el aula. Pero cuando fui a un rural, además de llevar la dirección, me chocó bastante, no sabía cómo trabajar al mismo tiempo con los tres grados, no sabía cómo utilizar los materiales con todos los niños. Gracias a colegas que tenían experiencia siempre iban orientando, apoyando bastante, ahora ya tengo cinco años en rural, ya me adapté, ya sé cómo trabajar, a la gradualidad de cada grado, que tengo que tener en cuenta, cómo voy incorporando materiales, ahí vamos. (Docente mujer; Cajamarca)

Como esta docente, la mayoría indica haber aprendido a usar materiales en escuelas rurales multigrado durante su experiencia laboral. Los que tuvieron alguna capacitación al respecto, reportan haberla recibido principalmente de las UGEL. Los entrevistados mencionaron que estas capacitaciones se dieron en el marco del Programa Estratégico de Logros de Aprendizaje (PELA) y que se los guio en la incorporación de los materiales en la planificación de las sesiones.

Programa de PELA ahí nos capacitaron [...] Primeramente, antes no considerábamos en nuestra planificación quincenal el uso de los libros, no los considerábamos. A partir de eso, como trabajamos en una comunidad educativa, nos agrupamos por ciclo y vamos viendo qué actividades de los cuadernos de autoaprendizaje y de los textos podemos trabajar en cada área de la planificación. (Docente mujer; Piura)

Los docentes que manifestaron no haber recibido ninguna capacitación específica durante su formación en servicio piensan que sería importante implementarla y que debería estar a cargo del Minedu. Esto probablemente se debe a que consideran que, al ser el Minedu la instancia que elabora los materiales, es el que puede impartir una formación más pertinente. Actualmente, el único apoyo que tienen para el uso de los materiales es el manual para el docente, que se distribuye junto con los cuadernos de autoaprendizaje, que se espera sean empleados de manera autónoma, no habiendo recibido ningún detalle sobre su utilización.

Capacitación en sí, no la tenemos. Pero sí nos mandan una guía para el docente. Yo creo que no se han formado grupos por parte de la UGEL ni la DRE para capacitar el uso. Se han visto para otros temas. Tenemos una guía, nos envían la guía y a partir de eso nos desarrollamos, pero no es fácil. (Docente mujer; Cajamarca)

Los funcionarios entrevistados coinciden en la escasa capacitación que recibe el profesorado para el uso de materiales, y que ello se debería principalmente a que no hay personal suficiente en las UGEL como para capacitar a la totalidad de maestras y maestros. Las capacitaciones vinculadas a la implementación del CNEB que ofrece el Minedu a los funcionarios parecerían no haber incluido el tema específico del uso de materiales, y menos aún de los materiales para aulas multigrado.

Ese es el gran problema, hasta ahora nosotros no hemos tenido ningún taller, de eso ni hemos recibido, ni lo hemos dado, lo que hemos hecho es cuando nos han preguntado, hemos investigado, hemos averiguado y hemos dado respuesta, pero no hemos hecho un taller donde digamos mira este material nos ha llegado, este material se usa así, como le digo, no es que nos digan va a llegar este material, porque llegan las cajas de material para primaria, y por favor les está llegando el manual, lean el manual, no [...] en ningún momento algo formal, taller del uso efectivo de los materiales no, se acerca, hay que aprender y si el ministerio no dice eso habrá que hacerlo, "sabe que es cuestión

de la dirección regional de educación, tiene que mirar eso”, yo sé algo de presupuesto y nunca viene nada un presupuesto para que digan vamos a contratar aquí, en la dirección regional de educación, a un especialista de materiales. (Especialista UGEL primaria)

Los funcionarios opinan que sería importante recibir una capacitación al respecto, y solicitan que se la brinde el Minedu, para luego poder ellos ofrecerla a los directores y estos últimos a las maestras y maestros.

Con respecto a una capacitación específica para el uso de los cuadernos de autoaprendizaje, el 44,3% del profesorado indicó haber tenido alguna en su formación continua, siendo el porcentaje mayor en Loreto y menor en Cajamarca. Asimismo, las maestras y maestros mencionan que han aprendido a usarlos de forma autónoma en su labor como docente.

Los cuadernos de autoaprendizaje los utilizaba a diario, si es que se puede decir así, porque dentro del cuaderno de autoaprendizaje hay sugerencias de trabajo. Por ejemplo, en el cuaderno de autoaprendizaje Matemática, situación problemática. Vamos a trabajar base 10. Yo hacía mi situación problemática previa en mi clase y luego a la hora reforzar, vamos al cuaderno, chicos, y trabajamos base 10, fracciones. Todos los materiales en físico los tenemos, los jalaba de acuerdo a lo que me pedía el Cuaderno. Para Ciencia, por ejemplo, el minilaboratorio, la hidroponía, todo eso allá estaba planificado en el Cuaderno. (Docente mujer; Piura)

En resumen, el MINEDU o sus instancias descentralizadas ofrecen pocas capacitaciones para orientar a los docentes en el uso de los materiales para la enseñanza y aprendizaje en aulas multigrado. Más aún, las capacitaciones parecen enfocarse en aspectos teóricos y no prestar atención a los contextos de educación multigrado o zonas rurales. Estos resultados coinciden con los de otros estudios, como los de Ames (2001) y Eguren, De Belaunde y González (2013).

5. PERCEPCIONES SOBRE LOS MATERIALES IMPRESOS

5.1 Proceso de distribución de los materiales

Una de las intervenciones centrales del Minedu en las últimas dos décadas es la dotación de materiales a todos los servicios educativos públicos del Perú. La distribución de los materiales es un proceso complejo debido a que requiere una planificación, articulación y ejecución óptimas entre actores de las distintas instancias de gestión educativa descentralizada —nacional, regional, local e institución educativa—, que no siempre cuentan con las condiciones y recursos necesarios para asumir las responsabilidades que les compete. En el caso de las zonas rurales, donde se encuentran las escuelas multigrado, la heterogeneidad y dispersión geográfica complican aún más dicho proceso, por lo que los materiales educativos no siempre se reciben de manera oportuna y suficiente.

Actualmente, el proceso de distribución de materiales a las escuelas públicas de educación básica es gratuito, según lo establecido en la LGE. Esta norma indica que los encargados de este proceso son el Minedu, las DRE y las UGEL, quienes tienen la responsabilidad de garantizar la llegada oportuna de los materiales a las escuelas. El Minedu es el responsable de hacer llegar los materiales a las distintas UGEL o a la DRE, en caso esta administre directamente algunas escuelas. Luego, estas instancias son quienes se ocupan de la distribución a las instituciones educativas.

Como se señaló en el capítulo 1, el Minedu distribuye un conjunto de materiales y recursos educativos, como textos escolares, cuadernos de trabajo, material concreto, entre otros (ver tabla 1). En la educación primaria, se distribuyen tanto materiales comunes a todas las escuelas (por ejemplo, los textos escolares), como materiales específicos (por ejemplo, los cuadernos de trabajo), según la característica de la institución educativa.

Las escuelas multigrado, en las que se centra el presente estudio, reciben como material específico los cuadernos de autoaprendizaje de las cuatro áreas curriculares (Comunicación, Matemática, Ciencia y Tecnología y Personal Social), que son elaborados en particular para las aulas multigrado con estudiantes castellano hablantes.

5.1.1 Distribución de los materiales elaborados por el Minedu en el 2019 y 2020

Respecto a la distribución de los materiales elaborados por el Minedu que se han mencionado en párrafos anteriores, el 61,3% de los docentes afirma que en el 2019 los materiales impresos que recibieron sus escuelas fueron suficientes para el número de estudiantes que tuvieron a cargo. De acuerdo a la tabla 8, de las tres regiones y con solo un 68,1%, Cajamarca es donde más docentes afirmaron esto.

Tabla 8. Docentes que afirman que recibieron un número suficiente de materiales, considerando la cantidad de estudiantes en su aula en el 2019 (%)

	Cajamarca	Loreto	Piura	Total
Sí fue suficiente	68,1	52,9	48,8	61,3
No fue suficiente	31,9	47,1	51,2	38,7

Fuente: encuesta telefónica (377 docentes); elaboración propia.

* Se excluye a 28 docentes que no trabajaban en un aula multigrado en el 2019.

Los funcionarios de las tres regiones concuerdan con lo declarado por los docentes y afirman que el número insuficiente de ejemplares es un problema común en la distribución de materiales. Como se puede observar en la tabla 9, casi el 40% menciona encontrarse en esa situación. Los funcionarios señalan que esto se debe a la manera en la que se calcula la cantidad que le corresponde a cada escuela, dado que se toma en cuenta el número de matriculados del año anterior. Este número puede cambiar de año a año y generar que se calcule un número menor de ejemplares del que correspondería al año actual. De la misma manera, puede suceder que se calcule un número mayor que el necesario. Sin embargo, no es fácil redistribuir los ejemplares sobrantes. Los funcionarios mencionan que el Minedu solicita a las UGEL que culminen por completo el proceso de distribución antes de iniciar una potencial redistribución. Esto quiere decir que las UGEL deben terminar de entregar los materiales a todas las escuelas que tienen a su cargo para luego poder recuperar los ejemplares sobrantes, calcular la cantidad disponible y definir a cuántos y a qué escuela se van a entregar. Esto muchas veces se dificulta, ya que según los funcionarios entrevistados no todos los directivos avisan cuando hay ejemplares que sobran y los guardan en caso se los necesite en ese u otros años. De otro lado, según los especialistas, muchas veces la redistribución favorece a las escuelas urbanas dada su cercanía a la UGEL y sus mayores posibilidades de ejercer presión, a diferencia de las rurales, cuya interacción con la UGEL es esporádica debido a su lejanía.

Eso es una realidad, no llegan en número suficiente y eso les decía que era bastante preocupación y tristeza para los estudiantes que no podían acceder a un texto, entonces por ahí tendríamos que ir mejorando que no falten para ellos porque a veces falta seis, en algunas instituciones llegó sobrantes y a otros de repente falta. (Especialista DRE primaria)

Bueno, eso es debido a que el Minedu trabaja con la data anterior, en este caso con las nóminas de matrícula anteriores. Año tras año hay variación en las instituciones educativas del número de estudiantes por matrícula, por traslado de matrícula, y otras situaciones que se dan naturalmente, pero la insuficiencia de materiales siempre recibimos el reporte y la redistribución muy tardía, como le digo. Algunas instituciones devuelven los materiales y otras instituciones ya no los devuelven, bueno una cosa que llegó a la institución se queda en la institución y ya no devuelve. (Especialista UGEL primaria)

De acuerdo a las normas del Minedu,¹⁷ este cálculo se hace considerando distintos factores, como la proyección de matrícula de estudiantes utilizando los valores reales del censo educativo de años anteriores y el Sistema de Información de Apoyo a la Gestión de la Institución Educativa (SIAGIE), además de variables como los traslados de estudiantes a otras escuelas o la deserción escolar. Se tiene en cuenta la posibilidad de desabastecimiento, por lo que se calcula un *stock* de seguridad para sortear imprevistos. De no haber aumentado el número de matriculados, este excedente serían los materiales sobrantes que mencionan algunos funcionarios. Asimismo, cabe mencionar que si bien los docentes y funcionarios comentan este problema, no especifican la proporción de materiales que faltan. Solo hablan de manera general sobre la insuficiencia de materiales como un problema recurrente en el proceso de distribución.

En la línea de lo mencionado en párrafos anteriores, un funcionario de Loreto señala que la falta de materiales en el aula puede poner en desventaja a los estudiantes. Cuando hay alumnas y alumnos que no reciben el material, se los debe agrupar en parejas o en tríos para que trabajen con un solo cuaderno o libro. Si bien se podría pensar que esto no afecta el aprendizaje, se comenta que usualmente hay uno o más estudiantes que no hacen uso del material y que solo miran cómo sus compañeros lo utilizan.

Siempre va a haber dos o tres niñitos que se quedan sin sus libros, que tienen que trabajar en pareja. O sea, fácil, es decir, no se preocupen, ya ustedes ingéniense, lo que puede leer un niño, pueden leer entre dos. Eso es fácil decirlo, pero cuando vamos a la práctica, el niño cuando hace el ejercicio, el niño 1 está trabajando y el niño 2 está mirando. O sea, no cuadra. Por eso es la recomendación. A todas las escuelas rurales, a todas las escuelas urbanas y completo, completito. Aunque sea que sobre, adicional para algunos que pudiera pasar, que faltaría en alguna escuela. No que manden en base a una data exactita y al final sucede que aumentaron los chicos. En la matrícula aumentó dos o tres más. (Especialista UGEL primaria)

A esta situación se suman problemas geográficos o de clima que dificultan aún más la entrega de los materiales. En las tres regiones hay escuelas que se encuentran en zonas a las que no se puede acceder por carretera, camino asfaltado ni trocha.

Como señala un funcionario:

El otro problema que se podría adicionar a ello es, por ejemplo, en estas épocas empieza a llover y es un poco difícil movilizarse porque los caminos, el carro va, se hunde en el barro, no puede avanzar, se le malogran las llantas, entonces dificulta entregar el material y cuando llegan a la zona también las casas cercanas a la escuela están muy dispersas, no hay a quien entregarle el material.

17 Oficio Múltiple 00057-2020-Minedu.

Por eso en UGEL se ha previsto ello y se han entregado unas ternas para recepción, ahora son dos representantes de los padres de familia para que recepcionen los materiales, a pesar de ello algunos padres de familia pierden el teléfono o están sin batería en ese momento y en el momento de la llamada no pueden entregar el material. (Especialista UGEL primaria)

No obstante, los funcionarios también reconocen que en los últimos años hay una mejora visible en el proceso de distribución de los materiales educativos. Este proceso ha sido incluido en los compromisos de desempeño que deben cumplir las UGEL. Estos compromisos establecen que la transferencia de recursos (financiamiento) está condicionada al cumplimiento de los criterios de evaluación presentados en la norma técnica correspondiente, previa validación de su cumplimiento.¹⁸ Dicho mecanismo favoreció la coordinación y articulación entre las distintas áreas e instancias responsables para la distribución de los materiales educativos a las escuelas antes del inicio del año escolar (Sempé 2017).

Hace años todavía no, eso no se incluía en los desempeños, en la evaluación de desempeños. Hoy, si no entregas materiales, no tiene dinero en UGEL, ahora tiene que cumplir plazos, distribución de material, distribución oportuna de materiales [...] Tiene que tener la distribución así al 95%-96% de distribución, excepcionalmente algunos que quedan antes de empezar en marzo. (Especialista UGEL primaria)

El 2020, debido a que las escuelas se cerraron para evitar la propagación del COVID-19, la distribución de los materiales siguió una ruta distinta a la de años anteriores. En abril de 2020, el Minedu estableció¹⁹ la distribución de los cuadernos de aprendizaje a las familias de los estudiantes para que se los utilizara en la estrategia de AeC. En el caso de las escuelas multigrado, cuando el Minedu dispuso la distribución de los Cuadernos a las familias, estos ya se encontraban en las escuelas, lo que facilitó su entrega. En este marco, los directores y docentes llevaron a cabo diversas estrategias para que los padres y madres de familia accedieran a este material.

Así, el 96,6% de los docentes encuestados indica que sus estudiantes recibieron los cuadernos de autoaprendizaje de las cuatro áreas curriculares. Al respecto, de las tres regiones, Cajamarca es la que presenta los porcentajes más altos en todas las áreas. En todos los casos, muestra porcentajes mayores que los de Loreto y Piura, y en tres áreas, el 100% de los docentes afirma que sus estudiantes recibieron los Cuadernos correspondientes.

18 RM 113-2018-Minedu.

19 RM 176-2020-Minedu. La norma solo incluye la entrega de los cuadernos de trabajo.

Tabla 9. Docentes que afirman haber recibido los cuadernos de aprendizaje en 2020 (%)

Cuaderno de aprendizaje	Cajamarca	Loreto	Piura	Total
Matemática	99,6	98,2	98,0	98,9
Comunicación	100	98,5	96,9	98,9
Ciencia y Tecnología	100	94,4	92,9	97,4
Personal Social	100	94,4	91,8	97,1

Fuente: encuesta telefónica (377 docentes); elaboración propia.

5.1.2 Otros materiales disponibles

El 74,6% de los docentes afirma haber tenido biblioteca de aula en 2019. Del total de docentes que respondió de esta manera, el 43,7% tuvo menos de 50 libros en su biblioteca. Solo el 20,3% afirmó tener más de 100 libros y el 7,7% más de 200. Loreto es un caso excepcional, ya que solo el 45,1% de docentes señala haber tenido biblioteca de aula ese año y la mayoría tenía menos de 50 libros.

Tabla 10. Biblioteca de aula en el 2019 (%)

	Cajamarca	Loreto	Piura	Total
Sí	81,1	45,1	75,6	74,6
No	18,9	54,9	24,4	25,4

Fuente: encuesta telefónica (377 docentes); elaboración propia.

Además de los materiales distribuidos por el Minedu, los docentes señalan tener otros a su disposición. El 9% de docentes afirma haber recibido materiales de otras instituciones, como algunas ONG, instituciones religiosas, empresas privadas, entre otras. Lo más común fueron los útiles escolares (44,1%), como cuadernos, lapiceros, plumones, plastilina, etc., seguidos de textos literarios (32,3%) y de textos escolares (23,5%). A ello se suma los materiales elaborados por los propios docentes, que pueden tener diversas formas según el área y grado.

5.2 Percepciones sobre el sentido y adecuación de los materiales impresos

Uno de los objetivos del presente estudio es indagar acerca de las concepciones de docentes y especialistas de las IGED sobre los materiales educativos. Como se ha señalado en el capítulo 1, investigar las teorías, conceptos y creencias que los actores educativos construyen es importante en tanto son factores que median y que, por lo tanto, pueden favorecer u obstaculizar el uso pedagógico de los recursos educativos en el aula.

En ese marco, en esta sección se presentan los resultados concernientes a las representaciones docentes de los servicios rurales multigrado sobre su participación como colectivo profesional en la elaboración de los materiales impresos que proporciona el

Minedu, el propósito y el rol que atribuyen a estos recursos, y su articulación con el currículo nacional y con la realidad de los estudiantes. Cabe recordar que el estudio se centró en los recursos impresos, principalmente en los textos escolares y cuadernos de autoaprendizaje, debido al desafío que implicó administrar los instrumentos vía telefónica.

5.2.1 Participación docente en la elaboración de materiales

Resulta relevante saber qué piensan los docentes acerca de su participación como colectivo profesional en el diseño de los materiales impresos que distribuye el Minedu como una primera aproximación al grado de confianza que confieren a estos. Según la encuesta aplicada, solo el 31,3% del profesorado de las tres regiones estudiadas señala que los docentes participan en la elaboración de los materiales, mientras que un 65,5% indica que a los materiales se los valida en el aula para asegurar su calidad. Además, el 8% y el 3%, respectivamente, expresa desconocer ambos aspectos.

Estos resultados sugieren, que, si bien dos terceras partes de los docentes reconocen que los materiales son validados en la práctica, lo que de cierta manera garantizaría su eficacia pedagógica, apenas una tercera parte de ellos se siente representado en el proceso de su elaboración. Esto se evidencia también en algunas de las entrevistas realizadas a docentes y especialistas en las que estas personas demandan una mayor participación de docentes.

No creo, porque algunos textos no son entendibles, los docentes no participan [en la elaboración de los materiales]. (Docente hombre; Cajamarca)

[...] se nota que van trabajando porque hace año a año se está modificando, yo creo que de repente podrían involucrar un poquito más a los docentes, se necesita un experto, pero también sería bueno convocar a un equipo de docentes por región para que también den unas sugerencias sobre la elaboración de estos materiales. (Especialista UGEL primaria)

Es probable que estas concepciones estén relacionadas con el hecho de que el Minedu no ha involucrado al profesorado en la elaboración, validación y uso de los materiales. Que, por ejemplo, solo el 44,3% de los docentes del estudio señale que ha recibido capacitación sobre el aprovechamiento de los Cuadernos abona en ese sentido. Incluir a los docentes rurales en ese proceso posibilitaría un diálogo con el nivel central sobre los enfoques y demandas curriculares, que retroalimentaría al sistema en su conjunto (Miranda 2020), contribuyendo a su apropiación.

El problema es que quizá falta la capacitación para los docentes, porque hay muchos que no le dan uso porque no lo entienden. Falta capacitación para los docentes para el uso de los Cuadernos, porque es una realidad de Cusco, pero la situación se repite también en Cajamarca, en Jaén, en

todo sitio. Las realidades son similares. Ese es el problema, los docentes no lo pueden adaptar o no lo hacen, dicen, no se adapta a mi realidad y no le dan uso. Yo diría que haya una capacitación para todos los docentes en general. (Docente mujer; Cajamarca)

5.2.2 Rol de los materiales impresos

Respecto a las concepciones que manejan los docentes de los servicios multigrado sobre el propósito de los materiales impresos (libros, textos escolares y cuadernos de trabajo) que provee el Minedu, se observa que estos recursos son muy apreciados en las tres regiones. Como se puede ver en la tabla 11, casi el 88% muestra su acuerdo con la afirmación de que los materiales facilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje y promueven la reflexión y el pensamiento crítico en los estudiantes. Hay que señalar que los docentes de Loreto son los que menos están de acuerdo con esto.

Tabla 11. Propósito de los materiales educativos impresos proporcionados por el MINEDU (%)

Los materiales:	Cajamarca	Loreto	Piura	Total
<i>Facilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje</i>				
Sí, de acuerdo	87,6	81,5	90,8	87,5
No, en desacuerdo	11,6	16,7	9,2	11,7
No sé	0,9	1,9	0,0	0,8
<i>Promueven la reflexión y el pensamiento crítico en los estudiantes</i>				
Sí, de acuerdo	88,4	83,3	88,8	87,8
No, en desacuerdo	10,7	16,7	10,2	11,4
No sé	0,9	0,0	1,0	0,8
<i>Son indispensables para que los estudiantes desarrollen sus aprendizajes</i>				
Sí, de acuerdo	75,6	79,6	80,6	77,5
No, en desacuerdo	24,4	18,5	19,4	22,3
No sé	0,0	1,9	0,0	0,3

Fuente: encuesta telefónica (377 docentes); elaboración propia.

La valoración positiva de los materiales impresos del Minedu coincide con lo expresado por los docentes en las entrevistas. Reconocen que los materiales sirven tanto para el docente como para el estudiante, pero el acento está en este último. En el primer caso, señalan que son útiles para la planificación de las sesiones, mientras que en el caso de los estudiantes el énfasis está puesto en el reforzamiento y en la profundización de sus aprendizajes. Si bien se requiere más estudios, que se basen en observaciones de aula,

pareciera que, para la mayoría de los docentes de las tres regiones estudiadas, la utilidad de los cuadernos de trabajo radica sobre todo en la posibilidad de que sus estudiantes afiancen lo que ellos han desarrollado durante las clases.

Para los niños, para que sigan practicando, y ahí todo lo que se desarrolla sigan practicando lo que entiende de la clase. (Docente mujer; Loreto)

Hacemos nuestra sesión y para ver las actividades finales, para cerrar la sesión, buscamos actividades finales en el cuaderno de autoaprendizaje. (Docente mujer; Cajamarca)

Bueno, los materiales y los recursos educativos impresos sirven para reforzar al estudiante [...] darnos las facilidades de profundizar su aprendizaje en los temas tratados en las sesiones que se realiza. Es muy útil el cuaderno de trabajo, el cual tenga un recurso para ellos para que profundicen más o investiguen o realicen algunos trabajos de complementación académica. (Docente hombre; Piura)

Esta apreciación centrada en el uso de los materiales para el *reforzamiento* de los aprendizajes de los estudiantes se condice, además, con el hecho de que, en las entrevistas, las referencias al uso de materiales para la planificación del trabajo pedagógico son mínimas. Los profesores casi no aluden a las guías y manuales que acompañan a los libros de texto y cuadernos de aprendizaje. En consecuencia, las concepciones del profesorado del estudio respecto al propósito de los materiales parecieran no concordar lo que se expresa en el *Marco de buen desempeño docente* (2013), sobre que se espera que el docente organice el proceso de enseñanza creando, seleccionando y articulando de manera flexible diversos recursos.

En conclusión, aún los maestros no se empoderan del uso adecuado del material impreso del estudiante porque uno revisa su sesión, uno revisa su unidad y no encuentra en la planificación. Es como algo aparte, que le ayuda, pero no se integra a la planificación [...] es como si dijeran: "Muy bien, estudiantes, abran la página 16, lean y contesten". Lo hacen como para entretenerlos, mantenerlos ocupados. (Especialista UGEL primaria)

De otro lado, como se ve en la tabla 11, el 77,5% del profesorado considera que los materiales impresos distribuidos por el Minedu son indispensables para que los estudiantes desarrollen sus aprendizajes. Lo mismo se observa en las entrevistas, donde la gran mayoría de docentes se refiere al material impreso como fundamental, haciendo la aclaración de que, si bien podrían dar clases sin él, no se podrían lograr los aprendizajes de la calidad que se espera. Así, mencionan que sin los materiales los estudiantes no podrían desarrollar su creatividad ni ampliar sus conocimientos. En la misma línea, todos los docentes afirman que los materiales tienen una relación estrecha con el aprendizaje de los estudiantes,

justamente por el rol central que desempeñan en el logro de los objetivos de aprendizaje que se plantean en cada competencia. La mayoría de funcionarios coincide con esta opinión e identifica al material como un mediador indispensable del aprendizaje, un medio concreto a partir del cual las alumnas y alumnos pueden construir sus aprendizajes. Además, no sería posible lograr aprendizajes sin la motivación, y los materiales son un factor importante en ella.

Para los estudiantes, les sirven de mucho apoyo. Como le repito, ellos carecen de un texto escrito, con dibujos, con imágenes. No tienen, sus padres no pueden comprarles. De repente hay otros niños que, aparte de lo que le dan sus maestros, compran textos, ellos no pueden comprar. Ese cuaderno les motiva bastante, ya sea por la forma en la que está graficado. Es diferente a una copia, con dibujos, imágenes, cuadros. Ellos pueden trabajar distintas actividades. (Docente mujer; Cajamarca)

No obstante, uno de los especialistas entrevistados aclara que, en su opinión, quien más influye en el aprendizaje de los estudiantes es el docente, seguido del directivo. Estos actores son los que promueven una comunidad educativa con una gestión orientada al aprendizaje. Luego de ambos, vendrían los materiales educativos, que, si bien contribuyen al logro de los aprendizajes, dependen del rol del docente y del directivo para conseguirlo. Esto coincide con lo mencionado por Eguren, De Belaunde y González (2012), sobre que el rol del docente es fundamental, pues es la maestra o el maestro quien incorpora los materiales a la programación, diseño e implementación de la propuesta curricular y pedagógica, y quien orienta para que los estudiantes aprovechen el material al máximo. Si este rol no se cumple de manera que favorezca al aprovechamiento del material, este puede ser de buena calidad y tener contenidos pertinentes, pero su impacto en el desarrollo de los aprendizajes será menor.

Bueno, en este caso es una interesante pregunta, pienso yo que el primer factor influyente en el aprendizaje de los estudiantes es el rol docente, enseguida el rol directivo con el que el director que promueve a su comunidad educativa con una gestión orientada al aprendizaje, sí, pues, afianza, y en tercer lugar están los materiales educativos. En ese sentido, es también importante esto de la dotación de los materiales educativos porque contribuye al logro de aprendizajes de los estudiantes. (Especialista UGEL primaria)

La valoración positiva de los materiales que proporciona el Minedu, por parte de los docentes, probablemente se relaciona con el hecho de que su labor en el aula se sostiene principalmente en dichos recursos. En efecto, un estudio del IEP (2019: 104), basado en una cantidad significativa de observaciones de aula y entrevistas a docentes en diversas regiones del país, encuentra que "los docentes apoyan su trabajo en el uso de materiales educativos que contienen actividades de aprendizaje, y sus explicaciones suelen consistir en repeticiones literales o parafraseadas de lo que estos materiales dicen".

De otro lado, los docentes reconocen funciones distintas en los materiales de los que disponen: textos escolares y cuadernos de autoaprendizaje. Se puede apreciar que valoran los textos en cuanto contienen información pertinente para el desarrollo de las clases. Esta información es la base para un posterior *trabajo práctico* en los cuadernos de autoaprendizaje, cuya utilidad se funda en la puesta en práctica y afianzamiento de los aprendizajes. Como se mencionó anteriormente, hay un énfasis particular en el reforzamiento de los aprendizajes a través de los materiales impresos.

Buscamos en el texto el tema que tiene relación con la actividad y de ahí se trabaja en el Cuaderno. Los textos son los que tienen la información. Allí es donde encontramos la información referida [...] Si hablamos de los cuadernos de autoaprendizaje, sirven para reforzar las actividades que programamos a diario, las actividades de experiencia, lo usamos para reforzar. Buscamos en el cuaderno de autoaprendizaje, el tema que tiene relación con la actividad y trabajamos en el Cuaderno. (Docente mujer; Cajamarca)

Asimismo, la mayoría de docentes señala que la calidad del contenido de los materiales impresos distribuidos por el Minedu es buena. Específicamente, rescatan los materiales que se distribuyeron en 2020,²⁰ porque consideran que, en comparación con los de años anteriores, sus contenidos son más claros, por lo que los estudiantes los comprenden mejor. También indican que la calidad del material del cual están hechos es buena. Esto resulta particularmente importante en zonas donde las condiciones climáticas pueden ser adversas para la conservación de los materiales. En ese sentido, valoran que estén hechos con material plastificado que se adapta a distintas condiciones, como lluvias o inundaciones.

5.2.3 Adecuación de los materiales impresos al CNEB y al contexto de los estudiantes

El 85% de los docentes del estudio declara que los materiales impresos que provee el Minedu se adecúan al Currículo Nacional (ver tabla 12). Sin embargo, en las entrevistas, la mayoría tiene dificultades para argumentar sobre este tema. En sus respuestas no hay referencias, por ejemplo, al tipo de aprendizaje o a la evaluación que promueve el Currículo, o al nivel de exigencia de los estándares. La siguiente cita es ilustrativa de esta situación.

¿Usted considera que los textos y los cuadernos de autoaprendizaje están alineados al Currículo Nacional?

Sí, señorita, están alineados.

¿De qué manera?

De qué manera, de acuerdo a las competencias, los aprendizajes que va a orientar a los niños.

¿De qué manera, por ejemplo, los cuadernos le permiten trabajar esas competencias? ¿Me podría dar un ejemplo?

²⁰ En el año 2020, el Minedu distribuyó una edición mejorada de los cuadernos de autoaprendizaje.

[...] De manera que con ellos van viendo los temas a tratar, de acuerdo a las necesidades que cada niño tiene en la institución educativa, se va viendo y se va trazando los temas a tratar. (Docente hombre; Loreto)

No obstante, algunos docentes logran establecer correspondencias entre los materiales y el enfoque curricular y pedagógico planteado en el Currículo Nacional, lo que resulta alentador. Uno de ellos menciona que las competencias y contenidos que enfatiza el currículo se encuentran también en los materiales. Otro docente identifica la consistencia del currículo con las actividades de los cuadernos de autoaprendizaje por los enfoques curriculares. Son estos enfoques los que dan la pauta para poder trabajar las distintas competencias y esto se ve reflejado en los materiales.

Porque... lo que el ministerio y el Currículo nos plantea es el trabajo de los enfoques. Los enfoques sí se visualizan en los Cuadernos. Creo que para lograr el contenido, hay que seguir la pauta, si bien no al pie de la letra, sí seguir el enfoque. Por ejemplo, para comprensión de lectura tenemos un enfoque que seguir. Para la lectura tenemos que seguir un proceso didáctico. Para mí, sí se alinean, porque responden a los enfoques que plantea el ministerio para las diferentes áreas curriculares. (Docente mujer; Piura)

Tabla 12. Adecuación de los materiales educativos impresos proporcionados por el MINEDU (%)

Los materiales que distribuye el Minedu son:	Cajamarca	Loreto	Piura	Total
<i>Consistentes con el Currículo Nacional</i>				
Sí, de acuerdo	85,3	87,0	83,7	85,2
No, en desacuerdo	14,2	13,0	16,3	14,6
No sé	0,4	0,0	0,0	0,3
<i>Adecuados para el nivel de aprendizaje de los estudiantes</i>				
Sí, de acuerdo	65,3	66,7	67,4	66,1
No, en desacuerdo	33,8	31,5	32,7	33,2
No sé	0,9	1,9	0,0	0,8
<i>Adecuados a la realidad de los estudiantes</i>				
Sí, de acuerdo	24,9	14,8	26,5	23,9
No, en desacuerdo	75,1	81,5	73,5	75,6
No sé	0,0	3,7	0,0	0,5

Fuente: encuesta telefónica (377 docentes); elaboración propia.

No obstante, la valoración docente disminuye cuando se les pregunta por otras dimensiones de los materiales educativos que provee el Minedu (ver tabla 12). Si bien dos terceras partes (66%) de los docentes entrevistados está de acuerdo con que los materiales se adecúan al nivel de aprendizaje de los estudiantes, solo una cuarta parte (23,9%) opina que se ajustan al contexto de alumnas y alumnos. En este último caso, además, el profesorado de Loreto es el que menos está de acuerdo con eso (14,8%). Es decir, los docentes de las tres regiones critican la falta de contextualización de los materiales, más que la adecuación de estos al nivel de desarrollo de las competencias de los estudiantes.

La preocupación por la falta de ajuste de los materiales a la realidad de los estudiantes es común entre los docentes entrevistados, y coincide con lo encontrado en otras investigaciones recientes (IEP 2019, León 2018). No obstante, al igual que lo que ocurre con el alineamiento curricular, cuando se les solicita que expliquen esa supuesta falencia, la mayoría se limita a señalar que los materiales impresos tienen contenidos (actividades, nombres de lugares o animales) que no son propios del contexto de los estudiantes. Esto no deja de llamar la atención, en tanto los textos escolares y cuadernos de aprendizaje suministrados actualmente por el Minedu presentan situaciones que aluden a una diversidad de escenarios del país.

Por otro lado, la crítica de los docentes por la presunta falta de contextualización de los materiales pareciera evidenciar también la dificultad que tienen para articular el uso de estos recursos con sus sesiones de enseñanza. A propósito de esto, el Minedu aprobó a mediados de 2021 los lineamientos para la diversificación curricular,²¹ unas orientaciones que había ofrecido el actual CNEB en el marco de su implementación.

5.3 Percepciones sobre los cuadernos de autoaprendizaje

Como se ha mencionado, el Minedu produce un material especial para las aulas multigrado, que son los cuadernos de autoaprendizaje. Junto con ellos se distribuyen también manuales de uso para los docentes. Dado que el presente estudio se enfoca específicamente en las aulas multigrado, se profundizó sobre este material, tanto en las encuestas como en las entrevistas a docentes y funcionarios.

5.3.1 Adecuación al nivel de aprendizaje

En el estudio se indagó sobre cuán apropiados son los cuadernos de autoaprendizaje para algunas características de los estudiantes, como su nivel de aprendizaje y sus expectativas académicas. Como se observa en la tabla 13, el 44,8% de docentes opina que este material se ajusta al nivel de desarrollo de competencias de los estudiantes, aunque en el caso de Loreto, solo el 33% lo piensa.

²¹ RVM 222-2021-Minedu.

Tabla 13. Adecuación al nivel de aprendizaje (%)

Los cuadernos de autoaprendizaje son:	Cajamarca	Loreto	Piura	Total
<i>Adecuados para el nivel de aprendizaje de los estudiantes</i>				
Sí, de acuerdo	45,3	33,3	50,0	44,8
No, en desacuerdo	20,0	18,5	22,5	20,4
Solo algunas veces	34,7	48,2	27,5	34,8

Fuente: encuesta telefónica (377 docentes); elaboración propia.

En las entrevistas a docentes y funcionarios, en cambio, las posturas sobre este tema estuvieron más divididas. Solo una docente afirma que los Cuadernos se ajustan al nivel de aprendizaje de los estudiantes y que no necesita adaptar su contenido, al menos en lo que concierne al grado de dificultad.

En el caso de los cuatro grados que yo manejo, veo la relación en lo que me pide el currículo y lo que debo trabajar con los niños, y veo que sí hay una relación estrecha con los cuadernos de autoaprendizaje. [...] La mayoría de temas que vienen en los cuadernos de autoaprendizaje están en el Currículo Nacional. (Docente mujer; Piura)

Por otro lado, un funcionario señala que el contenido de los Cuadernos puede ser ligeramente complejo para los estudiantes, lo que no necesariamente significa que supere sus capacidades, sino que las indicaciones son a veces poco claras o los problemas o situaciones que plantean pueden estar fuera de contexto.

Al revisar, sí he encontrado un poco quizás falta de claridad en algunos casos, como por ejemplo en matemática, los problemas un poquito descontextualizados, allí sí diría, creo, descontextualizados, entonces en este problema fuera del contexto de los estudiantes, por allí un poco complicado. (Especialista UGEL primaria)

La mayoría de docentes menciona que, si bien el contenido de los Cuadernos está alineado al Currículo, este material no siempre ofrece actividades para la diversidad de niveles de competencia de los estudiantes que atiende. Hay secciones que consideran demasiado difíciles para las alumnas y alumnos y que necesitan adaptar. Aun así, una docente indica que los Cuadernos del 2020 fueron los más adecuados que ha habido hasta ahora para el nivel de aprendizaje de sus estudiantes. Otro menciona lo siguiente:

De acuerdo a los grados, esos materiales sí son aplicables a los estudiantes de acuerdo al grado. Y si hay algunas partes que son difíciles, entonces el docente tiene que adaptarlos, apoyarlos para que lo entiendan [...] Todos los estudiantes no tienen la misma capacidad. Para algunos, puede estar bien, pero para otros no. No tienen un ritmo de aprendizaje similar todos los estudiantes. (Docente hombre; Cajamarca)

Algunos funcionarios también señalan que, según su experiencia, los cuestionamientos de los docentes sobre la dificultad del contenido muchas veces no tienen que ver con el contenido en sí mismo, sino con que no comprenden los criterios de evaluación que propone el material. Otros funcionarios también mencionan que cuando un estudiante tiene una necesidad especial de aprendizaje o está en un nivel de desarrollo distinto del de sus compañeros, es labor del docente hacer la adaptación correspondiente y brindarle la retroalimentación necesaria para que se pueda nivelar. De otro lado, un funcionario admite su preocupación por el hecho de que algunos docentes tienen dificultad para resolver las actividades que se proponen en las herramientas que ofrece el Minedu.

Sí, el tema es que el Cuaderno responde a los estándares, a los desempeños [...] Pero al profesor le pregunto: "¿Ha aplicado el kit de evaluación?" y me dice, "Profe, eso está bien difícil, profe, parece que fuera para quinto de secundaria cuando entre a la universidad, si yo no lo puedo resolver, profe, cómo serán los niños". (Especialista UGEL primaria)

Asimismo, un docente de Loreto subraya que para que los Cuadernos se ajusten al nivel de aprendizaje de los estudiantes, se deben cumplir algunas condiciones mínimas que los estudiantes de su región no tienen, como, por ejemplo, una buena alimentación. Según este maestro, la situación en Loreto no se puede ni siquiera comparar con la de otras zonas rurales del país (mucho menos urbanas), debido a la precariedad del servicio educativo.

Bueno, antes le mencionaba más o menos algo de eso, que están de repente o quizás viéndolo desde un punto de vista de los estudiantes de la capital, porque seamos sinceros en que un estudiante de la capital no se puede comparar con un estudiante de Loreto, ni tampoco un estudiante de Loreto de una zona rural o distrito, porque lo básico para todo eso se necesita una buena alimentación, cosa que no existe por la zona en la que trabajamos. Desde esa perspectiva, yo le podría decir que no, no veo que los Cuadernos estén adecuados al aprendizaje de los estudiantes. (Docente hombre; Loreto)

La opinión del grupo de docentes que sostiene que los cuadernos de autoaprendizaje son consistentes con el nivel de exigencia del currículo nacional, pero no adecuados al nivel de aprendizaje de los estudiantes, es reveladora de cómo esperan que estos progresen en el desarrollo de sus competencias. Como menciona Guerrero (2014), las expectativas académicas de los docentes tienden a ser menores que las de los estudiantes o las de sus padres, sobre todo en zonas rurales. Hay una percepción de que los estudiantes no son capaces de comprender contenidos que están validados para su edad y grado, justificada en consideraciones como el nivel socioeconómico de la familia o el nivel educativo de los padres. Si se está de acuerdo con que el material se ajusta al nivel de exigencia para el grado, entonces no se está cuestionando el proceso de elaboración o validación del material, ya que correspondería a los estándares curriculares establecidos. Sin embargo, al

mostrarse menos de acuerdo con la adecuación al nivel de aprendizaje, lo que se entiende del discurso de los docentes es que quienes presentarían el problema son los estudiantes y no el material. En este tema, cabe preguntarse cómo conciben su rol los docentes.

5.3.2 Adecuación a la dinámica del aula multigrado

Con respecto a la adecuación de los cuadernos de autoaprendizaje al aula multigrado, el 66,6% de los docentes opina que son útiles para ese tipo de escuelas. Asimismo, el 59,7% concuerda con que ese material facilita la atención simultánea a distintos grados, propia del aula multigrado. Durante las entrevistas, los docentes mencionaron que los Cuadernos facilitan el desarrollo de las dinámicas que se dan de manera cotidiana en este tipo de aula. En esa línea, señalan que muchas veces el manejo del tiempo puede ser un problema en la dinámica multigrado, tanto en la planificación como en la ejecución de las sesiones. Un funcionario comenta que, durante la planificación y preparación de las sesiones, los cuadernos de autoaprendizaje resultan particularmente útiles para las aulas multigrado, ya que los docentes pueden utilizar el material sin tener que graduar el contenido ellos mismos. Esto ahorra tiempo en la preparación de las sesiones y facilita las dinámicas dentro del aula.

Nos ayudan bastante, cuando agrupo a mis niños, a través de una dinámica, se integran los cuatro grados en un solo grupo. Y tenemos el trabajo con los cuadernos de autoaprendizaje y entre ellos analizan, tercero y cuarto trabajan la multiplicación y ven que quinto y sexto están trabajando la potenciación, y ellos notan que para potenciar también deben multiplicar. Los cuatro grados se dan cuenta que una operación tiene relación con la otra. (Docente mujer; Piura)

En cuanto a la ejecución de las sesiones, según los docentes, los Cuadernos permiten hacer distintos tipos de agrupaciones, sea por grado, ciclo u otro tipo de criterio, lo que facilita el trabajo. Tal y como se menciona en la propuesta pedagógica que ha elaborado el Minedu para las aulas multigrado, cada unidad desarrolla una misma situación de contexto que es graduada para cada grado. Esto facilita de manera particular la atención simultánea, es decir, a todos los grados o grupos al mismo tiempo, pero también la atención diferenciada por los distintos tipos de agrupaciones que mencionan. Los Cuadernos son flexibles en ese sentido y los docentes coinciden en que esta flexibilidad facilita su trabajo.

Sí, el docente puede enseñar de acuerdo a las temáticas, estas son parecidas en todos los grados, en todos los textos de diferentes grados, pero con diferentes niveles de progresión. Entonces yo puedo ir haciendo la estrategia diferenciada para cada grado por equipos, puedo ver de qué ciclo voy a agrupar en el equipo y puedo ir diciendo acá van a trabajar hasta acá en este texto, los otros de repente van a trabajar esto, el otro equipo esto, sí, me sirve, lo hemos puesto en práctica esas estrategias diferenciadas utilizando los textos del Minedu. (Especialista DRE primaria)

Sin embargo, la opinión de los docentes sobre las facilidades que brindan los Cuadernos se contradice con su idea sobre el rol que cumple este material en el trabajo autónomo. Resalta que el 45,1% de los docentes afirman que los cuadernos de autoaprendizaje pueden ser utilizados de manera autónoma solo algunas veces, y que el 28,1% señale que no se los puede usar de ese modo. Esto quiere decir que la gran mayoría de los docentes encuestados considera que los estudiantes no pueden emplear siempre este material de manera autónoma. Considerando el bajo desempeño académico de los estudiantes de escuelas multigrado, esto podría deberse en parte a sus dificultades para leer y comprender el material.

Tabla 14. Uso autónomo de los cuadernos de autoaprendizaje (%)

Los cuadernos de autoaprendizaje:	Cajamarca	Loreto	Piura	Total
<i>Pueden ser usados por los estudiantes de manera autónoma</i>				
Sí, de acuerdo	24,4	38,9	25,5	26,8
No, en desacuerdo	31,4	25,9	22,5	28,1
Solo algunas veces	44,4	35,2	52,0	45,1

Fuente: encuesta telefónica (377 docentes); elaboración propia.

Es probable que esta percepción de los docentes esté influida por su experiencia de educación remota, dado que en ese escenario el acompañamiento a sus estudiantes para el desarrollo de las actividades del cuaderno de autoaprendizaje ha sido limitado. En la propuesta pedagógica de la Dirección de Servicios Educativos en el Ámbito Rural (DISER) para las aulas multigrado, se menciona explícitamente que este material debería permitir la autonomía de los estudiantes, lo que implica que estos sepan autorregularse, pero en modo alguno que se trata de un material autoinstruccionable. Este trabajo autónomo debería estar precedido por la orientación del docente, tanto sobre el uso del Cuaderno como sobre sus íconos o imágenes que orientan el autoaprendizaje. En la línea de lo mencionado, un funcionario señala que una de las ventajas de los Cuadernos es, justamente, que la secuencia didáctica que se propone se orienta hacia el trabajo autónomo o grupal de los estudiantes, pero con la guía del docente.

La virtud es que desarrolla el tema constructivista, que desarrolla el tema el proceso didáctico [...] Es más, el libro desarrolla, tiene un desarrollo, tiene una propuesta de tal manera que, en las primeras unidades, en las primeras sesiones, con la guía del docente va llevándote de la mano, te hace pregunta y repregunta, pero a medida que avanza las sesiones te deja para que trabajes de modo autónomo. (Especialista UGEL primaria)

5.3.3 Adecuación al contexto de los estudiantes

La necesidad de adecuar los cuadernos de autoaprendizaje al contexto de los estudiantes fue uno de los temas que más enfatizaron los docentes y funcionarios. Como se indicó en la sección anterior, el 75,1% de los docentes encuestados está en desacuerdo con la afirmación de que los materiales impresos que distribuye el Minedu se ajustan a la realidad de las alumnas y alumnos. Esta desaprobación disminuye al preguntar específicamente por los cuadernos de autoaprendizaje. En este caso, el 49,6% cree que los Cuadernos no son adecuados para la realidad de los estudiantes. Si bien hay una diferencia de más de 15 puntos porcentuales, el porcentaje de docentes que se muestra en desacuerdo sigue siendo alto, lo que no deja de llamar la atención, siendo los cuadernos de autoaprendizaje un material que ha sido específicamente elaborado para las aulas rurales multigrado castellano hablantes.

Tabla 15. Adecuación de los cuadernos de autoaprendizaje a la realidad de los estudiantes (%)

	Cajamarca	Loreto	Piura	Total
<i>Los cuadernos de autoaprendizaje son adecuados para la realidad de los estudiantes</i>				
Sí, de acuerdo	16,4	14,8	22,5	17,8
Solo algunas veces	52,9	44,4	44,9	49,6
No, en desacuerdo	30,7	40,7	32,7	32,6

Fuente: encuesta telefónica (377 docentes); elaboración propia.

El desacuerdo con este aspecto se debe, sobre todo, a la supuesta predominancia de contenidos relacionados con ciertas regiones del país, en desmedro de otras. Así, por ejemplo, una docente reclama que las referencias a la costa se enfocan en Lima o el sur, y que son por lo tanto ajenas a los estudiantes de la costa norte. Esto coincide con lo que menciona el estudio cualitativo realizado por el IEP (2019) sobre que la mayor crítica que se le hace a los materiales es que no están contextualizados, y que ello ocurre incluso en Lima. De manera similar, Muñoz (2017) afirma que, si bien los materiales son considerados por los docentes como adecuados para otros criterios, como la edad o el grado, no lo son para el contexto del estudiante: “No hay referencias a imágenes de niños y niñas de la selva, ni de sus paisajes o prácticas culturales. Solo se encontró referencias a algunos animales” (p. 72).

No, ahí discrepo porque se debe tener en cuenta la región a la que se distribuyen esos Cuadernos. En el caso de la mayoría de textos, pertenecen a la zona de la sierra o de Lima, y en mi caso, mi escuela está ubicada en la costa. Y a veces los niños preguntan por qué no sacan de la costa. Y les respondo que así hacen los textos a nivel nacional. Identifican una región y con eso trabajan. Yo pienso que los Cuadernos deben ser por regiones. (Docente mujer; Piura)

En esta línea, casi la mitad de los docentes propone que el material impreso que distribuye el Minedu (incluidos los cuadernos de autoaprendizaje) sea específico para cada región. Esto implica que cada región pueda elaborar y distribuir su propio material. Algunos funcionarios mencionan que ya se han hecho propuestas al respecto. Esto no significa que todo el contenido sea sobre la región, sino que el proceso esté a cargo de las regiones, quienes saben mejor cómo contextualizarlo.

Para mí, en el fondo es el tema del aprendizaje. ¿Cómo le das un acercamiento más? ¿Cómo al material le pones un acercamiento más? Yo no digo que no pueda haber imágenes de la sierra y de la costa, no, porque el tema de contexto lo va y debe tenerlo el estudiante. Pero cómo le hago un acercamiento con este tipo de material donde él vea que, y también que el docente tenga un dominio disciplinar más cercano a este material, entonces la mirada es en el fondo de cómo llego mejor al aprendizaje, no por una cuestión de comodidad de que lo haga la región ni tanta cosa [...] Yo no digo que se pierda la unidad haciendo materiales en las regiones, porque la unidad es el currículo. Lo que yo digo es cómo hago un acercamiento que me ayude a lograr mejores aprendizajes y que sean más duraderos a partir de mi contexto. (Especialista DRE primaria)

No obstante, la mayoría de los funcionarios de las UGEL y las DRE considera que los estudiantes deben tener acceso a información de todo tipo y no solo sobre su localidad. Mencionan que los Cuadernos deben mostrar la diversidad del país, porque eso fomenta la interculturalidad, que es uno de los enfoques transversales del CNEB. Indican que cuando hay elementos que dificultan la comprensión de los contenidos, los docentes deben hacer las contextualizaciones, adecuaciones y adaptaciones necesarias. Esta visión se puede apreciar en la siguiente cita:

Esta mirada de que sea contextualizado, que toda la lectura este contextualizada, ya depende del ajuste que haga el docente. El docente sí, en su planificación puede hacer sus lecturas ajustadas a ese contexto, pero el tema de los Cuadernos, de los mismos libros, es más de carácter universal. Cómo es que acercamos la cultura universal al estudiante para que sea capaz de eso [...] Un estudiante en cualquier lugar del Perú debe aprender lo mismo, debe estar trabajando lo mismo, y para eso los cuadernos de autoaprendizaje están en la misma línea. Ahora el tema es que si algunos maestros se quejan por la falta de contextualización de los Cuadernos, debemos partir de cuando hablamos de contexto se refiere a que el estudiante primero debe de apropiarse de su entorno más cercano, a su centro poblado, su distrito, quizás su provincia, ir avanzando, mirar al tema más universal, más peruano y luego más el mundo. (Especialista UGEL primaria)

León (2018) respalda esta postura y hace énfasis en la necesidad de que los estudiantes conozcan la diversidad cultural del país. En los materiales elaborados por el Minedu se hace referencia a una gran variedad de contextos, tanto urbanos como rurales, que muestran realidades de distintas partes del país. El autor señala que esta es una forma de enriquecer el conocimiento de los estudiantes y no lo contrario.

Asimismo, la mayoría de los funcionarios afirma que la demanda de los docentes de que los materiales se contextualicen más, no necesariamente responde a que valoran la contextualización, sino, por ejemplo, a que no están capacitados en el uso de materiales y, por ende, no saben cómo emplearlos. Según los funcionarios entrevistados, la falta de capacitación sobre el enfoque por competencias se evidencia en que los docentes centran el concepto de la contextualización en aspectos como, por ejemplo, qué animales se muestran en las actividades de los Cuadernos, y no en el desarrollo de competencias. Como lo afirma el estudio del IEP (2019), la supuesta falta de contextualización de los materiales muchas veces es una excusa para no usarlos, considerando que la contextualización que realmente importa es aquella que involucra la realidad de los estudiantes en el diálogo escolar y que va más allá de cambiar nombres de ciudades, plantas o animales.

A pesar de que en general perciben a los Cuadernos como poco adecuados, algunos docentes hacen aclaraciones al respecto. Por ejemplo, rescatan que este material se refiere a actividades económicas similares a las del entorno de los estudiantes, o que aunque menciona servicios a los que sus alumnos no tienen acceso (como agua o desagüe), el docente puede hacer una adaptación o explicación adicional, de ser necesario. Una profesora de Loreto puso como ejemplo el material de las casas que aparecen ilustradas en las actividades. Muchas de estas viviendas son de ladrillo, cuando en las localidades donde viven sus estudiantes las casas se construyen con otros materiales y son completamente diferentes.

Si bien los alumnos pueden no estar familiarizados con elementos como los que hemos mencionado, los docentes afirman que eso no significa que se deba cambiar toda la actividad. Se da a entender que las diferencias entre el contenido de las actividades y la realidad de los estudiantes no impiden utilizar el material. Más bien, se indica en reiteradas ocasiones que es labor del docente adaptar el material, siempre que sea necesario. Esto es algo que se señala más veces de lo que se menciona que el material debería hacerse en cada región.

Así no se ve, no se observa una cosa real a su medio del estudiante, usted decía una casa de ladrillos, por ahí no tienen casa de ladrillo, que utilizan para la construcción de sus casas, una tablilla, material de la región, eso ellos conocen. Pero para eso está el maestro, para leer las referencias, las explicaciones que las casas también pueden ser construidas de otras maneras, de otras diferentes, eso se nota en un distrito o en las ciudades, pero dar esas pequeñas pautas a los chicos porque no van a vivir todo el tiempo en su pueblito, van a salir a otros lugares y tener conocimientos previos. (Docente hombre; Loreto)

Por último, cabe señalar que al referirse al contexto y a que el material se acomode a la realidad de los estudiantes, se hace énfasis en la ruralidad, más que en otras características, como las socioeconómicas o las culturales.

5.3.4 Criterios de calidad

En general, los docentes entrevistados afirman que el contenido de los Cuadernos es de buena calidad. Como ya se ha señalado, tanto los docentes como los funcionarios concuerdan en que los que se distribuyeron en el 2020 (la segunda edición) son los mejores hasta ahora. Su contenido es claro y comprensible para los estudiantes y es una edición que se ajusta al enfoque y las competencias del CNEB.²²

También se hace referencia a la calidad del material con el que se ha fabricado los Cuadernos, un material resistente que permite que duren mucho si se los cuida. Un funcionario se refiere igualmente a la calidad de las hojas y de la impresión, según él, comparable a la de los materiales que elaboran editoriales privadas.

En los últimos años, el último material ha sido más vistoso, más lleno de color, el papel un poco más grueso que en versiones anteriores, ha habido versiones un poco de papel más poroso, pero sí de todas maneras uno lo va mirando, comparando con otros libros de trabajo de los estudiantes de los privados, y una pequeña diferencia, pequeña, pero diferencia. (Especialista UGEL primaria)

No obstante, algunos docentes señalan que el material sería más atractivo para las alumnas y alumnos de todos los grados (y no solo para los más pequeños) si se incluyeran más imágenes y figuras desglosables, porque permiten ejercitar la motricidad, algo que les parece particularmente adecuado para los estudiantes a quienes les cuesta concentrarse. Mencionan rompecabezas, piezas armables, plantillas para armar álbumes, etc.

¿Qué podríamos agregar? Más desglosables, no solo para los pequeñitos. Yo he visto cuando ponen bastante desglosable los chicos cortan, pegan. También debería ser desglosable atractivos no solo para los pequeños también para los más grandes. Parece que tienen la pauta que cuando el niño es más grande ya no le interesa eso, eso no es así. El niño más grande tiene motivación por el cortar, pegar, por el armar. Colocar un poco más de eso atraería mucho mejor [...] Más que todo le agregaría más actividades de uso de motricidad porque al básico les gusta. Yo recuerdo que mis niños eran bastante inquietos y en una clase a veces tenía que hacer muchas cosas para que las clases sean atractivas. (Docente mujer; Piura)

Asimismo, varios docentes subrayan que los Cuadernos deben tener siempre consignas claras, de modo que las alumnas y alumnos las puedan entender cuando trabajan de manera autónoma. Se debe explicar el propósito de la actividad; de qué manera se tiene que realizar, etc. Además, se menciona que estas indicaciones deben redactarse de modo que el trato hacia el alumno sea personal y horizontal. Los docentes consideran que los Cuadernos que se distribuyeron en el 2020 han sido los que mejor han cumplido con estas características, lo cual ha facilitado su comprensión por parte de las alumnas y alumnos.

²² La edición anterior, que data del 2016, fue distribuida antes de que el actual CNEB se aprobara.

También mencionan que, dado que los cuadernos de autoaprendizaje se dirigen al aula multigrado, sería pertinente elaborarlos de acuerdo al ciclo y no al grado. Esto facilitaría la labor docente, considerando que en este tipo de aula es común trabajar por ciclos.

Los cuadernos de autoaprendizaje deben ser por ciclos más o menos, es la sugerencia que daría al respecto. O sea, prácticamente para responder a estas aulas multigrado tendría que ser por ciclos [...] de tal manera que en estos ciclos se incorpore el grado de complejidad para los estudiantes del cuarto grado, por ejemplo, tratándose del cuarto ciclo, y tercer grado. (Especialista UGEL primaria)

Lo digo porque en mi experiencia yo tengo tres grados. A veces trabajar diferentes cosas no se puede. Yo digo que un texto sea para primero y segundo, el mismo, porque hasta el año pasado [2020] eran diferentes textos. (Docente mujer; Cajamarca)

Por último, los funcionarios indican que el material sería mejor si se lo renovara anualmente y no cada cinco años, como sucede hoy en día. De esta manera se podría actualizar mejor su contenido, considerando la rapidez con la que cambia la información y el conocimiento actualmente debido a internet. En la misma línea, proponen integrar los Cuadernos al trabajo que se ha empezado a hacer con las TIC a raíz de la educación a distancia. En ese sentido, plantean incorporar vínculos de actividades que se puedan desarrollar desde dispositivos tecnológicos y que haya más opciones que las que puede ofrecer el material impreso para que los estudiantes puedan escoger según sus propios intereses.

Muy bien, con relación a los cuadernos de trabajo se podría decir también desde su primera educación en los años noventa hasta la actualidad ha mejorado bastante la calidad. Pero, sin embargo, hay exigencia por parte de los docentes de que estos materiales deben ser renovados anualmente porque vivimos en una era del conocimiento donde la información, el conocimiento va avanzando progresivamente. Los estudiantes trabajan varios años con el mismo material y esto se convierte en una situación de rutina, yo sugeriría que deben ser renovados también anualmente o al menos bianualmente. (Especialista UGEL primaria)

6. PERCEPCIONES SOBRE EL ACCESO, USO Y APROVECHAMIENTO DE MATERIALES Y RECURSOS EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN REMOTA DE EMERGENCIA

Las concepciones y percepciones que han compartido docentes y funcionarios en las secciones anteriores han estado enmarcadas, principalmente, en la educación presencial. No obstante, considerando el cambio en la educación a raíz de la emergencia sanitaria causada por la COVID-19, resulta fundamental conocer algunos aspectos en este nuevo escenario, entre ellos el uso de los materiales y recursos educativos. El cambio a la educación remota ha puesto sobre la mesa una diversidad de elementos que requieren ser discutidos con miras al regreso a la educación presencial, pero bajo un entendimiento distinto de la presencialidad y de la educación en general.

6.1 Educación remota de emergencia en escuelas rurales multigrado

La emergencia sanitaria forzó al gobierno peruano a implementar el servicio educativo en una modalidad remota, debido al distanciamiento social requerido y al cierre de las escuelas. El Minedu dispuso el 6 de abril de 2020 el inicio del año escolar a través de la estrategia Aprendo en Casa (AeC),²³ para garantizar la continuidad del servicio educativo en el contexto de la pandemia. Inicialmente se previó que fuera un servicio que complementara la educación presencial, pero debido a que la emergencia sanitaria persiste, AeC continúa siendo la estrategia principal para brindar el servicio educativo.

AeC es un servicio nacional multicanal de educación remota que se brinda por televisión, radio e internet, mediante el cual se emiten programas educativos. A más de un año del inicio de su implementación se han realizado esfuerzos para evaluarlo y mejorar las limitaciones iniciales, por ejemplo, las relacionadas con la cobertura y problemas de conectividad. El desarrollo de esta estrategia ha supuesto una alianza y trabajo articulado entre todos los actores de la comunidad educativa: docentes, estudiantes, familias, las UGEL y DRE y los gobiernos regionales. En ese sentido, cada uno de estos actores ha desempeñado un rol en la implementación de la educación remota, facilitándola o limitándola, según las condiciones, que suelen afectar directamente la posibilidad de aprovechar las oportunidades de aprendizaje que ofrece la estrategia.

Respecto a las condiciones de estos actores, las de las zonas rurales son distintas a las de las zonas urbanas. Así, tanto estudiantes como docentes rurales tienen menos acceso a internet y a los dispositivos digitales. Asimismo, ambos viven en condiciones domésticas complejas, sea por el número de familiares o por un hacinamiento en el hogar que dificulta el estudio y el trabajo. Por ejemplo, el 43,2% de los estudiantes rurales estudia, trabaja y realiza tareas domésticas a la vez, y el 24% de los docentes de ese mismo ámbito tiene responsabilidades domésticas, como el cuidado de los hijos y/o de adultos mayores. Estas condiciones, como muchas otras, se deben en parte a desigualdades históricas en el contexto educativo que se han acentuado con la emergencia que vivimos.²⁴

²³ RM 160-2020-Minedu. Ver: <https://aprendoencasa.pe/#/>

²⁴ El lector interesado en profundizar sobre estas condiciones puede revisar el documento de Andrade y Guerrero (2021).

6.1.1 Medios de atención remota

De acuerdo a la encuesta que realizamos, en las tres regiones el medio predominante en el 2020 para sintonizar el contenido de AeC fue la radio (ver tabla 16), lo que concuerda con la Encuesta Nacional de Hogares (ENAHO) de 2019, según la cual el 66,1% de los hogares en zonas rurales tiene al menos una radio, un porcentaje mayor que el de la televisión (60,7%) y la computadora (7,7%).

Tabla 16. Medio de acceso de los estudiantes a Aprendo en Casa (AeC) (%)

AeC*	Cajamarca	Loreto	Piura	Total
TV	20,9	25,9	24,5	22,6
Radio	85,3	64,8	84,7	82,2
Web	4,9	3,7	6,1	5,0

Fuente: encuesta telefónica (377 docentes); elaboración propia.

Los docentes mencionaron en las entrevistas que trabajan con la radio porque es el medio más efectivo, debido a su amplia cobertura, y porque la mayoría de sus estudiantes no tiene acceso a los otros medios. El trabajo al que se refieren no solo incluye la sintonía de los programas radiales de AeC, sino también la emisión de mensajes con orientaciones para los estudiantes.

Yo he trabajado con la radio. En los caseríos no tienen televisor. Además, ellos no veían, solo dos familias tenían televisor con cable, hay que comprar aparte la antena. De acuerdo a las condiciones decidimos trabajar con la radio. (Docente mujer; Cajamarca)

Por otro lado, la comunicación directa entre estudiantes y docentes también fue una parte central del sistema de educación remota. A través de esta comunicación, los docentes brindan orientación y retroalimentación y recogen las evidencias. Como se observa en la tabla 17, en el contexto de la pandemia, la comunicación se dio principalmente mediante llamadas al celular, seguidas por mensajes a través de WhatsApp y mensajes de texto. Según la ENAHO (2019), tanto en las zonas rurales como en las urbanas, más del 90% de los hogares con al menos un estudiante cuenta con un celular, lo que podría explicar el uso predominante de dicho medio. Esto también coincide con la información recogida por el Minedu en el 2020, donde se identifica que el celular es el medio que más se utiliza para mantener la comunicación entre docentes y estudiantes.²⁵

Tabla 17. Medio de comunicación entre docentes y estudiantes durante la educación remota (%)

	Cajamarca	Loreto	Piura	Total
Llamadas de celular	97,3	64,8	96,9	92,6
Mensajes de WhatsApp	73,3	24,1	65,3	64,2
Mensajes de texto	44,0	20,4	58,2	44,3
En persona	31,1	61,1	29,6	35,0
Llamadas al teléfono fijo	0,0	7,4	1,0	1,3
Otro	3,1	14,8	10,2	6,6

Fuente: encuesta telefónica (377 docentes); elaboración propia.

* Porcentaje con el que el docente contestó que al menos un estudiante tiene acceso a dicho medio.

Los docentes pudieron diferenciar los medios que emplearon para comunicarse según el acceso a conectividad de los estudiantes. Durante las entrevistas, comentaron que aquellos estudiantes o familias que no tienen acceso a internet o que tienen problemas de conectividad utilizaron principalmente llamadas y mensajes de texto. El uso de aplicaciones como WhatsApp está condicionado al acceso a internet y por ello este grupo no empleó dicho medio. Además, asocian la falta de dispositivos o de conectividad a los recursos económicos de la familia, ya que quienes tenían menos recursos no pudieron adquirir lo necesario para poder usar otros medios para la comunicación.

Entonces, hay algunos que no tenían, son de bajo recursos, no tenían para comprarse un celular táctil, solo tenían un celular para recibir llamadas. Teníamos que adaptarnos a esa realidad. (Docente hombre; Piura)

En el caso de las familias que sí tenían acceso a internet y a dispositivos, que eran apenas el 5% (ver tabla 16), utilizaron mayoritariamente el WhatsApp. Aunque hubiera problemas de conectividad, esta aplicación fue una buena herramienta para dar las orientaciones de las actividades, pero también para el recojo de evidencia, ya que permite el intercambio de audios, fotos y videos. En ese sentido, es uno de los medios que más facilita la educación remota y que complementa de mejor manera a AeC.

Tratando de ver la manera de cómo llegar a ellos, decidí trabajar con la radio y aparte yo tenía que mandar las preguntas a través de WhatsApp o mensaje de texto. Algunos se compraron un teléfono, pero lo cargaban de crédito solo algunos días, una semana tenían, la siguiente no y así. Pero les decía que ahí se queda, que no se perderá nada. De esa manera, estamos en contacto, vamos trabajando. Nos mandan sus producciones a través de fotos, también de sus cuadernos de aprendizaje. (Docente mujer; Cajamarca)

6.1.2 Dinámica de atención educativa multigrado en modalidad remota

a) Contacto inicial con los estudiantes y sus familiares

Al describir el proceso de implementación de la educación remota, la mayoría de docentes menciona un momento inicial de contacto con los estudiantes y sus familias para explicar las condiciones del servicio educativo bajo la nueva modalidad. En ese sentido, se contactaron por teléfono con los padres y madres de familia para decirles cómo debían seguir los estudios sus hijos y coordinar la manera en la que iban a comunicarse permanentemente. También se les pidió que se comprometieran a sintonizar AeC desde el medio que tuvieran disponible, que como se mencionó en párrafos anteriores fue la radio en la mayoría de los casos. En este proceso ayudó el hecho de que el 65% de los docentes que formaron parte del estudio había trabajado en la misma escuela el año anterior.

En general, los docentes indican haber logrado comunicarse con sus estudiantes, aunque en Loreto hubo varios casos en los que no se los pudo contactar y, por ello, no se los logró incluir en la educación remota. Los docentes de esa región, en específico, se refirieron a familias que carecían de medios para comunicarse con los docentes, que se habían mudado o de las que no hubo forma de conseguir el número de contacto. Esta situación no fue mencionada por los docentes de las otras dos regiones, quienes afirmaron que, a pesar de las dificultades iniciales de comunicación, lograron contactarse con la totalidad de los estudiantes que tenían a su cargo en el 2020.

Ahí tengo [...] dos familias, con ellos casi no puedo conectar porque ellos viven de la comunidad a hora y media. Hasta ahorita con ellos no me puedo conectar porque ellos [...] se van más al fondo y ahorita no están ahí. [...] Me voy a la comunidad, les pregunto a mis moradores y me dicen: "No están ahí, se han ido a vivir en otra parte". (Docente hombre; Loreto)

b) Planificación de las sesiones

Una vez implementada la educación remota, ya habiendo establecido la comunicación con los estudiantes, todos los docentes describen una secuencia similar en cuanto a cómo desarrollaron cada sesión de aprendizaje. En primer lugar, se menciona el uso de la plataforma de AeC web para la planificación de las sesiones. A través de ella descargaron materiales y visualizaron sesiones de aprendizaje que luego serían emitidas y que sus estudiantes debían sintonizar. En la misma línea, se señala que los docentes descargaron planificaciones mensuales, semanales, fichas, guías para el desarrollo de las experiencias de aprendizaje y audios, entre otros materiales.

Los funcionarios de las UGEL cumplieron un rol fundamental en el uso de esta plataforma, ya que en un inicio los docentes tuvieron dificultades para navegar en ella. Por ese motivo, requirieron asistencia de los especialistas. En muchos casos, fueron estos últimos quienes descargaban el material disponible para luego enviárselo a los docentes. Un funcionario aclara que actualmente la mayoría de maestras y maestros ya maneja la plataforma. A este proceso coadyuvó que casi la totalidad de docentes (95%) contará con alguna fuente de internet. Asimismo, es probable que la mayoría de ellos viviera en zonas con conectividad.

Todavía nuestros docentes esperan mucho el asistencialismo, el facilitarlos. Por sí mismo no explora, teníamos que compartir las sesiones, las experiencias de aprendizaje a los grupos WhatsApp, allí accederían fácilmente los docentes. Pero, sin embargo, hemos ido fomentando también esa cultura de acercamiento al uso de la plataforma. Y creo que [...] un porcentaje de 65 a 70% de docentes sí han hecho uso eficiente de la plataforma Aprendo en Casa. Desde ya considero como especialista de que esta plataforma para todos nosotros es de gran ayuda, que nos facilita los

materiales y también los docentes han valorado bastante la forma como el Ministerio de Educación ha respondido en esta situación de la pandemia con la implementación de la plataforma Aprendo en Casa. (Especialista UGEL primaria)

Finalmente, en la tabla 18 se presenta información sobre los materiales que los docentes utilizaron para planificar sus sesiones de clase en la educación remota. Como se observa, emplean tanto los materiales y recursos provistos por el Minedu como los que ellos mismos elaboran. Hay un predominio en el uso de los recursos disponibles en la plataforma de AeC. El hecho de que en Loreto sea menor el porcentaje de docentes que señala emplear siempre dichos recursos, probablemente se explique por los problemas de conectividad que afectan a esa región.

Tabla 18. Materiales utilizados para la planificación de las sesiones (%)

Para preparar mis sesiones de clase utilizo:	Cajamarca	Loreto	Piura	Total
<i>Textos escolares y cuadernos de autoaprendizaje</i>				
Siempre	59,1	51,9	63,3	59,2
A veces	40,4	46,3	34,7	39,8
Nunca	0,4	1,9	2,0	1,1
<i>Diversos materiales que yo mismo elaboro</i>				
Siempre	56,0	40,7	63,3	55,7
A veces	40,4	31,5	31,6	36,9
Nunca	3,6	27,8	5,1	7,4
<i>Recursos contenidos en la web AeC</i>				
Siempre	73,8	40,7	76,5	69,8
A veces	22,7	50,0	22,5	26,5
Nunca	3,6	9,3	1,0	3,7

Fuente: encuesta telefónica (377 docentes); elaboración propia.

c) Desarrollo de las sesiones y uso de los materiales

En la mayoría de los casos, las sesiones se desarrollaron exclusivamente de manera remota. Sin embargo, algunos pocos docentes mencionaron que, por las dificultades a las que se enfrentaron y que no siempre pudieron solucionar, optaron por brindar una atención semipresencial. Esta atención usualmente se daba una o dos veces a la semana mediante visitas casa por casa o encuentros grupales en los tambos.²⁶ Los docentes visitaban a sus estudiantes para orientarlos, brindarles retroalimentación y recoger las evidencias de las actividades que habían realizado en los días previos. Asimismo, durante estas visitas los docentes aprovechaban para dejar a sus estudiantes material impreso para trabajar (principalmente las fichas) y los alimentos provistos por Qali Warma.

²⁶ Los tambos son instalaciones equipadas del Estado donde se brindan diversos servicios. Se encuentran en zonas muy alejadas de la sierra y selva del país.

La modalidad de maestro itinerante a nosotros nos ha recomendado los especialistas de la UGEL. Esto consistía en irnos tres veces a la semana, lunes, miércoles y viernes, visitando a los chicos en su casa, eso es lo que nos han recomendado. De ahí hemos pasado a trabajar con las fichas que mandaba el ministerio, Aprendo en Casa, con eso ya hemos llegado a culminar el año escolar. (Docente hombre; Loreto)

En la educación remota, que fue la modalidad usual, los docentes se comunicaron con sus estudiantes de manera individual, uno a uno, luego de emitirse la sesión de AeC, y les brindaron orientaciones sobre las actividades que tenían que realizar, según los materiales que tuvieran disponibles. Todos los docentes mencionan que utilizaron principalmente material impreso, en especial las denominadas "fichas de autoaprendizaje".

Por otro lado, si bien las maestras y maestros comentaron que usaban las fichas que se encontraban colgadas en la plataforma web de AeC, adaptándolas, es probable que también hayan echado mano de las que ya venían empleando. Antes de la pandemia las fichas ya eran un material utilizado con frecuencia por los docentes de escuelas rurales multigrado. Tal como lo señala el estudio de Castellanos y Sánchez (2022: 89), "el trabajo de campo nos ha permitido advertir que las y los docentes usan una gran cantidad de fichas de trabajo que reparten entre sus estudiantes como fotocopias. Estas fichas suelen ser construidas a partir de propuestas que se encuentran en internet o que se venden en espacios destinados para docentes, como las afueras de las UGEL". El problema con este material, comentan las autoras, es que no siempre está alineado al CNEB y a menudo responde a una visión más tradicional de la educación, lo que significa que no promueve el pensamiento crítico y reflexivo para el desarrollo de competencias, de acuerdo a lo que se espera para el grado en el que se encuentran los estudiantes.

De otro lado, los docentes entrevistados afirman que las fichas disponibles en la plataforma de AeC les fueron particularmente útiles porque concuerdan con las sesiones de la estrategia. Una docente opina que con ese material se puede trabajar mejor que con los Cuadernos, ya que al repartirlo o enviarlo también puede brindar orientaciones a los estudiantes. Según los funcionarios, en algunas ocasiones este material ha terminado reemplazando a los cuadernos de autoaprendizaje.

Como le decía anteriormente, al inicio, bueno como estamos diríamos en un proceso tan distinto, al inicio diríamos los docentes estaban abocados únicamente a los que es los guiones que envía el ministerio, posteriormente ya se ha ido utilizando estos cuadernos de autoaprendizaje, viendo la necesidad que se tenía, pero también allí tenían dudas de que en qué momento utilizar el cuaderno de autoaprendizaje, y finalmente como ya se ha tenido las fichas de autoaprendizaje, que son enviadas por el ministerio, un poco que ya se ha dejado de lado también estos cuadernos de autoaprendizaje y se han centrado en las fichas. (Especialista UGEL primaria)

Asimismo, varios docentes mencionan que pudieron trabajar con los cuadernos de autoaprendizaje porque en casi todos los casos se los logró entregar a las familias cuando el Minedu así lo dispuso. Como los docentes ya indicaron, el proceso de distribución de materiales ha mejorado en lo que respecta a la fecha de entrega y esto ha sido fundamental para poder usarlos durante la educación remota. Los Cuadernos facilitaron la implementación de este sistema educativo, ya que las sesiones de AeC guardaban correspondencia con secciones del material. Al inicio de AeC esto no ocurría, pero luego se empezó a incluir indicaciones y referencias para el uso de los Cuadernos. Se intentó relacionar el propósito de las experiencias o sesiones de AeC con los aprendizajes de las actividades incluidas en los Cuadernos.

De hecho, a través de videollamadas, por celular y WhatsApp trabajamos con los estudiantes de acuerdo a las páginas que nos ha dado las sesiones de aprendizaje de Aprendo en Casa. A nosotros nos han dado estas páginas y en nuestras casas tratamos de ver la página, desarrollar, preparar y luego hacer la llamada al estudiante. (Docente hombre; Cajamarca)

Respecto a las fichas y cuadernos de aprendizaje, en las entrevistas se intentó indagar sobre los diversos usos que hacían los docentes de estos materiales durante la educación remota. Es decir, qué rol le otorgaban en la programación de sus sesiones: si los utilizaban como apoyo para un proyecto de aprendizaje, como complemento de algún aspecto que revisaban en una sesión, como refuerzo de un tema, etc. Sin embargo, las respuestas que obtuvimos fueron poco precisas, centradas por lo general en el proceso más logístico de cómo hicieron llegar los materiales a sus estudiantes. Probablemente este hecho esté vinculado a lo que encontraron Llanos y Tapia (2022), quienes sostienen que las actividades de enseñanza de los docentes de aulas rurales multigrado durante la pandemia han tendido a ser elementales, centradas en respuestas únicas y en transcribir los contenidos enseñados.

El cambio hacia una educación remota implicó considerar una serie de criterios pedagógicos para adaptar la atención a esta nueva modalidad. Esto ha sucedido en todos los tipos de escuela, pero en las que tienen aulas multigrado este cambio ha tenido algunas particularidades. En esta clase de aula, como lo dice su nombre, se atiende de manera conjunta a más de un grado. Esta atención puede darse de diversas maneras, pero el principio que siempre se mantiene es que en un aula conviven estudiantes de distintas edades y grados. En el caso de la educación a distancia, sobre todo bajo las condiciones en las que se encuentran docentes y estudiantes en zonas rurales, ese tipo de atención no es posible. No hay herramientas para que las maestras y maestros puedan tener una sesión simultánea con todos los estudiantes a su cargo, por lo que se debe prestar una atención individual. En ese sentido, a pesar de que el docente tiene más de un grado a su cargo, la atención es totalmente diferente a la que se da de manera presencial, sobre todo en lo que respecta a la experiencia de la alumna o alumno.

Por los motivos mencionados, los docentes señalaron que la atención de manera remota se brindó principalmente bajo la lógica del grado, lo que incrementó su trabajo de planificación. Como se indicó en el párrafo anterior, esto implica que no se atiende de manera simultánea a todo el grado, sino que los contenidos que se trabajan son los mismos según ese criterio. Durante la educación presencial, la atención en las aulas multigrado no siempre se da por grado, pues se forman distintas agrupaciones según las características de la actividad. Si bien el material que se utiliza se elabora de acuerdo con el grado (sean los cuadernos de autoaprendizaje o los textos escolares), la sesión en sí no siempre se ejecuta de esa manera. Los funcionarios coinciden en que la atención remota se dio principalmente por grado, a pesar de que muchas veces las planificaciones se elaboraban por ciclo. Una de las razones que esgrimen los docentes para organizarse de ese modo es que las sesiones de AeC²⁷ se trabajan de esa manera. Solo una docente menciona que estaba realizando la atención por ciclo, es decir, usando los mismos contenidos para los dos grados que componen cada ciclo.

d) Rol de la familia

Otro aspecto fundamental en la dinámica de la atención educativa remota son las familias de los estudiantes, quienes han asumido un papel clave en la continuidad de la educación de sus hijos e hijas. Han sido un apoyo fundamental para los docentes desde el inicio de la pandemia, que ha permitido que estos puedan mantener un contacto permanente con sus estudiantes y monitorear su proceso de aprendizaje. Esto se expresa, por ejemplo, en que el 50% de los docentes considera que, en esta situación, el apoyo de los padres y madres a sus hijos ha sido mayor que el de años anteriores.

Respecto a este tema, los docentes entrevistados identifican dos funciones que han cumplido los padres y madres de familia: una logística y otra pedagógica. Por el lado de la logística, ellos fueron los principales encargados de recoger y repartir los materiales educativos, dado que los docentes no tenían acceso a los centros poblados por las restricciones de movilidad. Este apoyo se ha observado a lo largo de todo el año, ya que también han ayudado a distribuir fichas o impresiones. La asistencia logística se ha dado además para la comunicación con los docentes. Por ejemplo, los padres y madres de familia han hecho un esfuerzo económico para comprar algún celular para el hogar, y han buscado un lugar estratégico donde sus hijos pudieran tener una mejor conectividad.

Sí, están apoyando porque ellos acompañan a sus hijos. No hay línea donde están ellos, tienen que caminar una hora, 45 minutos. A veces dicen "Profesor, hay un sol insoportable", entonces ellos, sus padres, tienen una pequeña choza donde pueden ellos cubrirse del sol o puede que venga la lluvia. Yo veía las lluvias, me están diciendo "Profesor, está que llueve, hemos hecho una casita acá donde hay cobertura para que los niños vengan acá y no tengan inconveniente", eso es un apoyo. [...]

27 En el año 2020, el diseño de AeC era por grado.

Algunos niños no tenían su celular táctil, entonces los padres también encontraron una forma de comprar el celular táctil para recibir la llamada, tengan un WhatsApp y de esa forma comunicarse y hacer llegar sus trabajos. (Docente hombre; Piura)

En lo que respecta al rol pedagógico de padres y madres de familia, este se ha centrado principalmente en el acompañamiento y monitoreo de sus hijos a lo largo del año. Han seguido sus avances y han estado en comunicación constante con los docentes, no solo para el envío de evidencias de aprendizaje, sino también haciendo consultas y solicitando orientaciones para apoyar a los estudiantes en el desarrollo de las actividades, tal como lo hace un docente en el aula. Este esfuerzo es particularmente valioso para los docentes, ya que saben que los familiares tienen ciertas limitaciones (por ejemplo, un bajo nivel educativo) que podrían llevarles a sentir que no los pueden apoyar. Según la ENAHO de 2019, la tasa de analfabetismo en zonas rurales llega al 22,8% entre las mujeres mayores de 15 años, quienes suelen ser las que acompañan a sus hijas e hijos en las sesiones de AeC.²⁸

Hay un porcentaje muy grande de padres que están preocupados. Ellos conversaron conmigo y me dicen: "Profe, nosotros le queremos ayudar, orientar, pero profe, no sabemos leer, ¿cómo podemos hacer?". Aquí no es cuestión de ganas o de compromiso, sino que hay una limitante. Y como le digo, nadie se daba cuenta que estaba latente ahí, que es el analfabetismo. (Docente mujer; Piura)

Aun así, hay casos de docentes que señalaron haber recibido poco apoyo de los padres y madres de familia, aunque también mencionaron que a veces ellos no comprendían los contenidos dado su bajo nivel educativo. Un funcionario agrega que estos casos han sido los que dieron pie a que los docentes decidieran hacer visitas a los estudiantes y atenderlos de manera semipresencial. Sea por una poca disposición de los padres a ayudar o por sus dificultades para comprender los contenidos, en estos casos se sentía que los estudiantes no estaban logrando los aprendizajes deseados y que se tenía que hacer algo al respecto.

Aparte que los padres no se preocupan para dar un momento de su tiempo para sus hijos. "Señora, aquí le estoy dejando el libro de Comunicación, aquí estoy dejando el libro para que lea, se informe, Personal Social, Ciencia y Tecnología, que el niño lea y puede ir conociendo, autoeducándose". No se ve resultado, es sumamente preocupante, señorita. (Docente hombre; Loreto)

En otros casos, se encontró que algunos padres deciden que sus hijos los apoyen en el trabajo y no continúen sus estudios. Cuando eso ocurre, los docentes visitaban sin éxito el centro poblado porque sus estudiantes estaban en las parcelas trabajando. Son varios los motivos que mencionan los padres de familia para apartar a sus hijas e hijos de la escuela: por un lado, la necesidad de mejorar la economía del hogar; por otro, el miedo a que contraigan el virus, por lo que prefieren que sus hijos no tengan contacto con el docente.

28 Reporte de operativos de monitoreo de AeC. [Disponible en: http://escale.minedu.gob.pe/](http://escale.minedu.gob.pe/)

No, señorita, lo que han hecho es llevarles a la chacra, como quien esconderse, otra vez están así, ese día he ido a la comunidad, todo silencio, todos están en su parcela ahí, al fondo están [...] Antes se preocupaban, venían, te preguntaban “Profesor, cómo está mi niño, en qué le vamos a apoyar”, pero ahora los papás no, a veces hasta tienen miedo de acercarse porque piensa que nosotros vamos a ir a la ciudad y nos vamos a llevar la enfermedad, por eso no se acercan a nosotros. (Docente mujer; Loreto)

6.1.3 Aprendizajes de los estudiantes en el 2020

Casi todos los docentes señalan que, a pesar de los esfuerzos realizados para implementar la educación remota, no se han podido lograr los mismos aprendizajes que cuando la educación era presencial. Si bien indican que hacía final de año, los estudiantes pudieron avanzar en sus aprendizajes, no han logrado consolidarlos por completo y está pendiente que los compensen en el 2021. Señalan como principal causa la mala conectividad y la falta de recursos. Un docente menciona que es muy difícil adaptar el proceso de enseñanza-aprendizaje solo a partir de llamadas o mensajes. Si se contara con recursos como pizarras digitales o dispositivos a través de los cuales hacer videollamadas y conectarse con los estudiantes de manera simultánea, se podría monitorear mejor los aprendizajes, brindar la retroalimentación necesaria y lograr los aprendizajes.

No es igual a la enseñanza presencial, pero con esto que [...] a través del celular sí ha hecho bastante. Entonces hubiéramos avanzado más si hubiera venido otra forma [...] digamos de enseñanza con otros medios, a través de Google Meet, videollamadas, pizarras, viéndome y yo lo veo a ellos que están haciendo, ahí sí hubiera mejorado más, pero lamentablemente la realidad del Perú no es así. (Docente hombre; Piura)

En el caso de Loreto, uno de los docentes entrevistados considera que sus estudiantes no lograron los aprendizajes, no solo parcialmente sino en lo absoluto. Como ya se ha dicho, los docentes de Loreto son los que más dificultades han tenido para establecer y mantener la comunicación con sus alumnas y alumnos. Son los únicos que mencionan tener estudiantes a los que no han podido contactar nunca. Señalan como principal causa de esto la mala conectividad, pero agregan que también ha contribuido el escaso apoyo de los padres.

No estoy agradado como profesor de que mis estudiantes hayan recibido este tipo de enseñanza el año pasado, porque nada, señorita, nada han podido de bueno sacar al final porque se iba a hacer un trabajo de dos veces la semana, los niños se les dejaba el trabajo, no hacían, no desarrollaban, papá y mamá nada le decían, no ponían de repente que se interese y que los muchachos deben tener una hora, un día fijado para que trabajen las fichas con ellos, no [...] Yo como profesor mi referencia del año pasado no estoy contento, no estoy satisfecho como docente porque los estudiantes nada han aprendido, se viene este año de la misma naturaleza que vamos a comenzar. (Docente hombre; Loreto)

La percepción general es que, a pesar de los esfuerzos, la educación remota no se puede comparar con la educación presencial. Tanto las dificultades logísticas como las pedagógicas han impedido que los docentes sientan que están ofreciendo un atención de la misma calidad que antes y que los aprendizajes de los estudiantes se están desarrollando de igual manera. Como se puede observar en la tabla 19, más del 70% de las maestras y maestros considera que la educación a distancia ha sido peor que la educación presencial; lo mismo ocurre con los aprendizajes.

Tabla 19. Opinión sobre la educación a distancia en comparación con la educación presencial (%)

	Peor	Igual	Mejor
¿Cómo considera que se ha desarrollado la educación a distancia en comparación con la educación presencial?	72,2	24,7	3,2
¿Cómo serán los aprendizajes de los estudiantes durante la educación a distancia en comparación con años anteriores?	70,6	24,1	5,3

Fuente: encuesta telefónica (377 docentes); elaboración propia.

No obstante, cuando en las entrevistas se ha solicitado a los docentes que expliquen a qué se refieren con “aprendizajes insuficientes” o “aprendizajes parciales”, no se han obtenido respuestas específicas. Por momentos, pareciera que hablan de un problema de falta de tiempo, refiriéndose a que no pudieron completar la cantidad de contenidos que se tenía planificado desarrollar en el 2020; es decir, se estarían refiriendo a la cobertura curricular. Sin embargo, en otros momentos parecen aludir a la calidad de los aprendizajes. Tampoco queda claro en qué se sustenta esto último, ya que al discutir los aprendizajes de los estudiantes, nunca mencionan las evidencias que recogen, ni las evaluaciones que han realizado, ni ningún proceso de monitoreo o retroalimentación a partir del cual se pueda inferir que los aprendizajes no se lograron como se esperaba. Se entiende que esta percepción puede basarse en las experiencias cotidianas del docente con los estudiantes, pero esto debería complementarse con una evaluación real de las evidencias de aprendizaje. Además, no hubo ninguna reflexión de parte de los docentes sobre cuál serían los aprendizajes esperados en el contexto de la educación remota, considerando las limitaciones. Ahora bien, todo esto no significa que las maestras y maestros opinen que el 2020 ha sido un año perdido. Destacan el manejo de tecnología y el desarrollo de la autonomía como algunos logros de sus estudiantes.

6.1.4 Dificultades y lecciones de la educación remota de emergencia

a) Dificultades en la implementación

La educación remota fue una respuesta de emergencia ante la imposibilidad de brindar el servicio educativo de manera presencial. Dada la urgencia y rapidez con la que se planificó, los docentes se encontraron con una serie de problemas en su implementación, entre los

cuales los de conectividad fueron los preponderantes. Si bien todos los docentes contaban con un teléfono y la mayoría tenía algún dispositivo electrónico y acceso a internet, la situación de sus estudiantes era diferente, lo que dificultó la comunicación con ellos. En primer lugar, al iniciarse la pandemia, pocos alumnos y alumnas tenían un celular. Si bien con el tiempo la mayoría de las familias hizo el esfuerzo de adquirir uno, había constantes problemas con la señal telefónica. Era necesario trasladar a los estudiantes hasta algún lugar donde las llamadas o mensajes de WhatsApp pudieran llegar. Como ya se mencionó, en Loreto incluso fue imposible establecer contacto con un grupo de estudiantes, ni siquiera de manera presencial.

Asimismo, cuando los estudiantes tenían un celular u otro dispositivo para comunicarse, no siempre tenían acceso a internet para hacer uso de aplicaciones como WhatsApp. Muchas familias tenían celulares, pero no celulares inteligentes mediante los cuales, por ejemplo, enviar las evidencias en foto, video o audio. Por otro lado, las familias que sí contaban con un celular inteligente solían acceder a internet mediante recargas prepago, pero los docentes comentan que a veces se les acababan “los megas” y no se podían comunicar. En estas circunstancias, algunos docentes señalan que los padres y madres de familia les solicitaron apoyo económico para realizar la recarga de internet, algo que no siempre fue posible.

Los problemas de conectividad también generaron inconvenientes, como la extensión del horario laboral del docente. Dado que por lo general los estudiantes utilizaban los celulares de sus padres para comunicarse con el docente, en algunos casos tenían que esperar a que los padres regresaran del trabajo para poder usar el dispositivo. Por este motivo, muchos docentes brindaron las orientaciones y la retroalimentación a altas horas de la noche y tenían que estar disponibles en cualquier momento, algo que no ocurre en la educación presencial. Existía el peligro de que si no contestaban las llamadas o mensajes de sus estudiantes, luego no pudieran contactarse con ellos.

Los docentes entrevistados también comentaron las dificultades pedagógicas a la hora de aplicar la educación remota. Uno de los principales retos fue adaptar el proceso de enseñanza-aprendizaje a una situación de distancia con los estudiantes. Consideran que brindar indicaciones para el uso de las fichas o de los Cuadernos a través del celular es complicado y puede dificultar la comprensión de los estudiantes. Por ejemplo, no pueden mandar fotos porque la mayoría de sus alumnas y alumnos no tiene acceso a internet. La retroalimentación también se dificulta porque no pueden observar cómo está trabajando el estudiante, algo de importancia para no solo enfocarse en el resultado.

¿Más difícil para mí? Dictar clases por un celular, lo más difícil. Eso sí para mí es un martirio porque imagine por celular enseñar alumnos es... yo no lo veo. Me contesta, sí, pero no veo su forma de trabajar, qué está haciendo. Imagínate acompañarlos y ayudarlos a cada uno de ellos, darle su retroalimentación a cada uno de ellos, uno por uno, no es fácil. (Docente hombre; Piura)

b) Grupos de estudiantes más afectados por la educación remota

Según los docentes entrevistados, el grupo más afectado por la educación remota es el de los estudiantes de primer grado, porque aún no han adquirido la lectoescritura. Esta habilidad es necesaria para poder desarrollar los contenidos de todos los grados siguientes, por lo que es fundamental adquirirla antes de culminar el año escolar. En la misma línea, un funcionario señala que muchos estudiantes no asisten a inicial y que el primer grado de primaria es su primera experiencia de educación formal. Por ese motivo, en el contexto de la educación a distancia resulta fundamental realizar un trabajo personalizado con los estudiantes, de la mano de sus familiares.

Otro grupo muy afectado por la educación remota, según los especialistas, ha sido el de los estudiantes con discapacidad o necesidades educativas especiales (NEE), con quienes no se pudo trabajar, ni siquiera adaptando el contenido.

Claro, sí, también hay estudiantes con necesidades educativas especiales quienes también han sido afectados. Por ejemplo, los docentes no han podido realizar las adaptaciones, han sido dejados de lado los estudiantes con necesidades educativas especiales. (Especialista UGEL primaria)

Asimismo, los estudiantes que conviven con muchos hermanos o familiares se han visto afectados por esta clase de educación, en gran parte por tener que compartir con ellos el celular, lo que dificultó la comunicación con el docente.

Por último, un funcionario afirma que, según su experiencia, los estudiantes hombres se han visto más perjudicados que las mujeres debido a que cuando los padres se quedaban sin trabajo, muchas veces hubo que apoyarlos económicamente y abandonar los estudios. Por otro lado, incluso cuando no dejaban de ir a la escuela, a menudo no llegaban a alcanzar los aprendizajes porque no asistían todos los días ni contaban con el apoyo de sus padres. Esto es algo que se ha agravado en el contexto de la educación a distancia, en la que no hay una asistencia presencial a la escuela.

c) Aspectos positivos de la educación remota

A pesar de los problemas que supuso implementar la educación remota, los docentes admiten que hubo aspectos positivos tanto para ellos como para los estudiantes. Algo transversal a ambos actores ha sido el incremento en el uso de la tecnología. Varios docentes mencionan que en el 2020 tuvieron que aprender a emplear las TIC (por ejemplo, herramientas como Zoom y Google Meet, entre otras), lo que les ha permitido establecer más canales de comunicación no solo con los estudiantes sino también con sus colegas.

Lo positivo de esa enseñanza a distancia, bueno, adaptarse o interactuar con la ciencia y la tecnología, aprender más computación y eso ha descubierto muchas cosas que no sabía, digamos diferentes formas de comunicación por Google Meet, Zoom, videollamadas. Hay medios que se puede investigar gratis con megas y con esas cosas, eso es lo bueno. (Docente hombre; Piura)

En este asunto, los funcionarios coinciden con los docentes y agregan que a ellos les ha pasado lo mismo. Algo que no era considerado una necesidad durante la educación presencial, pues en las escuelas no se utilizaba la tecnología como herramienta pedagógica, se ha vuelto ahora fundamental. Según los funcionarios, los aprendizajes del 2020 servirán para que cuando se regrese a la presencialidad, las TIC adquieran un mayor protagonismo. Identifican algunos beneficios de los recursos digitales, como una educación más interactiva y aprendizajes colaborativos, que en su opinión habría que preservar una vez terminada la emergencia sanitaria.

Otro aspecto positivo de la educación remota es, según los docentes entrevistados, el hecho de haber recibido un mayor acompañamiento por parte de las UGEL, unas instancias que en este contexto han tenido un contacto más frecuente y cercano con ellos. De hecho, se ha buscado fortalecer las capacidades de las maestras y maestros para ayudarlos a afrontar la situación de emergencia de la mejor manera posible. Se les ha brindado capacitaciones sobre diversos temas, como los recursos tecnológicos, la evaluación formativa y el análisis de experiencias de aprendizaje. En este asunto, los funcionarios coinciden de nuevo con los docentes y agregan que, por el carácter novedoso de la educación remota, ellos tuvieron que estar más pendientes y brindar constantemente orientaciones.

Un funcionario menciona que tanto el acompañamiento como las capacitaciones remotos han facilitado su labor. En ambos casos, indican que ahorran tiempo al no tener que cumplir con labores administrativas, como la revisión de la asistencia de docentes y directivos, lo que les permite ejercer funciones más pedagógicas. Asimismo, las capacitaciones remotas son menos costosas, lo que ha hecho posible realizar más en el 2020 y contar con una mayor asistencia.

Como especialista, nos ha dado oportunidad de poder realizar capacitaciones [...] hemos hecho conversatorios mensuales en coordinación con los especialistas de cada UGEL, hemos ido trabajando con 80, 200, 250 docentes, lo que no hubiésemos podido hacerlo en el trabajo presencial por falta de presupuesto. (Especialista DRE primaria)

Por el lado de los estudiantes, los docentes señalan dos ventajas de la educación remota. En primer lugar, el mayor involucramiento de las familias en el aprendizaje de sus hijos. Como ya se ha mencionado, las familias cumplieron un rol fundamental de la mano con los docentes para que los estudiantes pudieran desarrollar sus aprendizajes. Además, a veces los miembros de las familias sintonizaron AeC junto con los estudiantes, lo que les permitió aprender juntos.

La enseñanza a distancia tiene muchas ventajas, si trabajamos a través del internet o de la radio, hablo de mi experiencia, con la radio. La sesión se transmite en una emisora y la escucha toda la familia, entonces va a la par escuchando los niños y quienes estén en la casa. Van aprendiendo los que estén en la casa además del niño. (Docente mujer; Cajamarca)

La segunda ventaja es la flexibilidad que la educación remota brinda a los estudiantes. El aprendizaje no se limita a un horario escolar y permite que la alumna o alumno pueda avanzar y aprender en los momentos que sean más adecuados para ella o él. Aunque, ciertamente, esto solo funciona para aquellos estudiantes que han desarrollado algún grado de autonomía.

6.2 Las TIC como recurso educativo

En clases, las TIC han cobrado mayor importancia en los últimos años. Este nuevo siglo incluye desafíos y oportunidades que demandan que los niños, niñas y jóvenes que egresen del sistema educativo dominen esas tecnologías. Así, por ejemplo, algunas organizaciones como la OCDE²⁹ han enfatizado las denominadas competencias del siglo XXI, entre las que se encuentran las habilidades digitales. A esta situación se le debe agregar la importancia que ha cobrado el uso de la tecnología, especialmente en el contexto educativo, por la emergencia sanitaria causada por la COVID-19.

Respecto a la situación del Perú, se debe mencionar que en el CNEB de 2016, la competencia³⁰ 28 establece lo siguiente: “Se desenvuelve en los entornos virtuales generados por las TIC”. Cabe resaltar que esta competencia es transversal, es decir, que se la debe desarrollar a través de diversas situaciones promovidas en el resto de competencias.

Por otro lado, en el Perú existe una brecha en el acceso a las TIC entre estudiantes de escuelas de zonas urbanas y rurales. Las escuelas que presentan un mayor grado de ruralidad tienen menos recursos tecnológicos, tal como lo indica el Censo Educativo 2020. Además de esta brecha, hay asimismo diferencias entre los que sí poseen algún tipo de acceso. Estas diferencias en las habilidades digitales o manejo de las TIC entre los niños o niñas estarían asociadas a factores socioeconómicos, al acceso a la tecnología a una menor edad y al frecuente uso de la herramienta (Cueto, Felipe y León 2018; Ames 2016).

En busca de reducir estas desigualdades en el acceso y uso de tecnología, así como de fomentar las TIC en la educación, los gobiernos en Latinoamérica han desarrollado diversos proyectos. En el Perú, las políticas sobre las TIC en educación se han implementado desde la década de 1990³¹ (Balarin 2013), siendo los dos últimos proyectos más importantes antes de la pandemia, el proyecto Huascarán (2001-2006) y Una Laptop por Niño (2007-2011).

29 Ver: http://recursostic.educacion.es/blogs/europa/media/blogs/europa/informes/Habilidades_y_competencias_siglo21_OCDE.pdf.

30 “Facultad que tiene una persona de combinar un conjunto de capacidades a fin de lograr un propósito específico en una situación determinada, actuando de manera pertinente y con sentido ético” (CNEB: 18).

31 No obstante, en años anteriores se tuvieron modelos de educación a distancia. Más información en Bustamante (2020).

El proyecto Huascarán incluyó las TIC en la educación mediante la implementación de salas de cómputo e internet en las escuelas. Este programa abarcaba los tres niveles educativos de educación básica. No obstante, la evidencia señala que hubo poca claridad en sus objetivos educativos, además de una inadecuada planificación, implementación y evaluación. Además, los objetivos políticos desestabilizaron la aplicación de este proyecto, así como la presencia de casos de corrupción (Balarin 2013).

Luego, del 2007 al 2011 se desarrolló el proyecto Una Laptop por Niño, en el que se dotó de laptops XO a cada estudiante. Este proyecto priorizó inicialmente a las alumnas y alumnos de zonas rurales y luego incluyó a los de zonas urbanas. Mediante el acceso a tecnología, el proyecto buscaba que los estudiantes la usasen y descubrieran sus bondades. Es decir, se basó en el modelo constructivista del aprendizaje (Ames 2014; Balarin 2013). Al realizarse una evaluación de impacto de este programa se encontró que las habilidades en el uso de tecnología habían mejorado entre los estudiantes, pero no un impacto en las habilidades de comprensión lectora y matemática (Cristia y otros 2017). Esto se explica en tanto la tecnología fue usada básicamente como una extensión de las actividades que se realizaban tradicionalmente en el aula (Ames 2014 y 2018, Cristia y otros 2017, Santiago y otros 2010).

Diversos autores encuentran que, en estos proyectos, se enfatizó la provisión de tecnología, mas no se buscó que los agentes educativos tuvieran más facilidades para incluirlas en las dinámicas de su uso o que se apropiaran de ella. Se consideraba que la tecnología por sí sola podría generar cambios educativos (Balarin 2013). Sin embargo, la literatura para Latinoamérica señala que para que un programa tenga impacto en los aprendizajes, es necesario aplicar un plan integral. Este debe incluir un modelo pedagógico, donde los contenidos estén acorde al objetivo por el cual se usa la tecnología. También se necesitan capacitaciones para los docentes (quienes cumplen un rol fundamental), soporte técnico, monitoreo y evaluación (Arias y Cristia 2014).

En los siguientes años, el Minedu ha continuado implementando recursos tecnológicos para las aulas, impulsado también por una mayor oferta del mercado en estas herramientas. En las escuelas se crearon las llamadas aulas de innovación pedagógica, en las que se busca que las sesiones de clase se desarrollen empleando las TIC como herramienta (Ames 2014). Además, se han creado plataformas como PerúEduca.³² Mediante este sistema se puede acceder a diversos recursos educativos, como artículos, foros y aulas virtuales, entre otros. De esta manera, se busca crear espacios de gestión de conocimientos e intercambio de experiencias.

6.2.1 Percepción de docentes y funcionarios acerca de las TIC en la educación

El presente estudio buscó conocer la opinión de funcionarios y docentes de escuelas rurales multigrado sobre la inclusión de las TIC en la educación.

32 Ver: <http://www.perueduca.pe/inicio>

En las entrevistas se encontró que todos los docentes consideran a las TIC como un recurso educativo. Mencionan sobre todo que estas les sirven como apoyo y que facilitan el aprendizaje, pues permiten conocer y aprender nuevos temas. Sin embargo, advierten la necesidad de guiar a los estudiantes en el uso de estas tecnologías para que sean positivas para su aprendizaje.

Puede ser para algunas clases, vamos a desarrollar una clase y vamos a investigar un tema, ellos pueden entrar a la computadora a investigar el tema. (Docente hombre; Cajamarca)

Los docentes hacen énfasis en la posibilidad de tener un mayor acceso a la información y, de esta manera, desarrollar la capacidad de investigación de los estudiantes. Los funcionarios entrevistados tienen una visión similar de este recurso, pero además enfatizan el potencial de estos dispositivos para que los estudiantes accedan a más información, al conocimiento de otros contextos.

Las TIC en educación son muy importantes, nos van a ayudar muchísimo a acercar el mundo de la información a los estudiantes, aquello que el estudiante no recibía porque de repente el maestro no entendía, no lo sabía, ahora yo lo puedo acercar porque yo puedo no solamente ver mis producciones, sino tener producciones, videos y lecturas de otras realidades que puedo contar ahí. Indudablemente, las tecnologías de la información y la comunicación después de este trabajo son consideradas como imprescindibles para el trabajo educativo. (Especialista UGEL primaria)

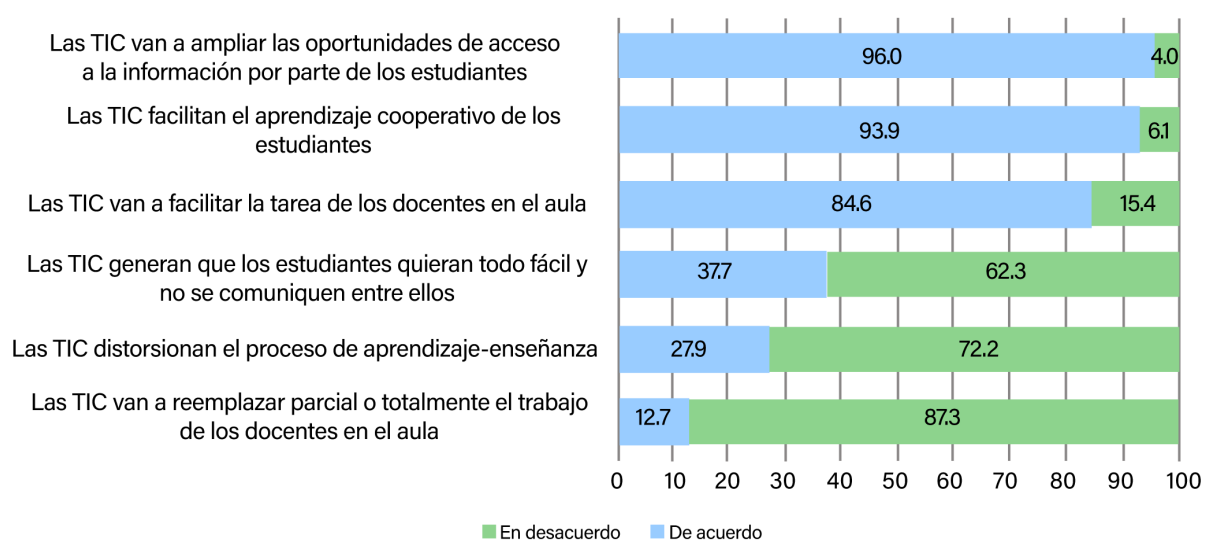
Asimismo, como ya se mencionó al ver los aspectos positivos de la educación remota, los funcionarios señalan la necesidad de incorporar este recurso en la educación cuando se regrese a la presencialidad, pues el contexto mundial lo requiere. También consideran a las TIC como una herramienta que facilita la organización del tiempo de los diferentes actores educativos y que estimula la autonomía del estudiante, pues permite la educación asincrónica. Esta permite que el actor educativo aproveche las sesiones de clase en un horario flexible y decidir de forma autónoma los puntos que se avanzaría y cuándo hacerlo. La tecnología haría posible, a su vez, el monitoreo por parte del docente y el poder brindar una retroalimentación.

La educación a distancia, de educación virtual, si se diera con todas las comodidades para todos es una gran ayuda para la educación, tener allí cuando uno hace un curso virtual, son las once de la noche, dice voy avanzar el foro a esa hora, sincrónico, tú estás y ya está la tarea. En cambio, en la escuela tienes que estar allí. Eso es muy bueno el tema, yo creo que ha llegado para quedarse, para convivir porque hasta asistencia técnica nosotros, ahora queremos compartirle algo, pues, su video, oye no asistí y ya están los videos, se lo pasan, allá está el profesor Juan Manuel hablando y vamos

hacer esto, “oye, pásame el video y listo”, ayudan muchísimo, el que no ingresó a la reunión por algo, lo tiene, antes un taller si no ibas al taller ya te perdiste, pero considero que sí [...] que no habíamos aprovechado esto. (Especialista UGEL primaria)

Por otro lado, se aplicó una escala a los docentes de aulas rurales multigrado que permitió conocer su opinión sobre las TIC en la educación.³³ Los resultados se ven en el gráfico 2.

Gráfico 2. Opinión de los docentes acerca de las TIC en la educación (%)



Fuente: encuesta telefónica (377 docentes); elaboración propia.

En las tres regiones se encuentra una apreciación positiva de las TIC en la educación. De manera similar a lo reportado antes, el profesorado considera que las TIC facilitan el aprendizaje cooperativo de los estudiantes y la tarea de los docentes en el aula. Asimismo, el 96% opina que estas tecnologías ampliarán las oportunidades de acceder a más información.

Además, las maestras y maestros indican que las TIC son una herramienta o recurso que no los reemplazaría en el aula. Así, los docentes comprenden lo importante de su rol como guía en el uso de estas tecnologías.

Por otro lado, se encontraron respuestas variadas entre las regiones respecto a los ítems “Las TIC generan que los estudiantes quieran todo fácil y no se comuniquen entre ellos” y “Las TIC distorsionan el proceso de enseñanza-aprendizaje”. Para estos casos, en Loreto, el porcentaje de docentes que estuvo de acuerdo con estas afirmaciones excedía el 50%, mientras que para las otras dos regiones fue de menos de un 37%. Es decir, en Loreto hay una percepción más negativa sobre las TIC que en Piura o Cajamarca.

Además, se analizó las respuestas por grupos de edad y se encontró que los docentes de 46 a 55 años tenían opiniones ligeramente más negativas que el resto.

³³ Escala adaptada de la Encuesta Nacional de Docentes (ENDO).

Asimismo, un porcentaje de este grupo y los mayores de 56 años consideraba que las TIC podrían reemplazarlos. Mateus (2015) encuentra que al haber una brecha generacional entre docentes, los de mayor edad tuvieron un primer acercamiento a las TIC como un instrumento de ocio (por ejemplo, televisión), por lo que inicialmente no las consideraban un recurso educativo, más aún en el caso de las computadoras e internet, que aparecieron cuando muchos ya se encontraban ejerciendo la docencia.

6.2.2 Uso de las TIC en escuelas rurales multigrado

En el caso de los docentes entrevistados, un buen número menciona que tienen acceso a algún tipo de tecnología, como celulares, laptops, computadoras de escritorio, entre otros. Estos dispositivos pueden ser tanto propios como de la escuela.

Sobre el acceso a internet, se encontró que el 94,7% de docentes contaba con él: más de un 90% en las tres regiones. Las principales fuentes de internet son los planes de datos de internet en el celular financiados por ellos mismos (67,2%), seguidos de las recargas prepago (14,0%) y de los planes de datos pagados por el Minedu (9,2%).

Sin embargo, algunos docentes afirmaron que antes de la pandemia no utilizaban ninguna tecnología en el aula o, de hacerlo, que no la usaban con los estudiantes sino, por ejemplo, para buscar información por su cuenta. Resaltaron que no la empleaban con los estudiantes porque no había dispositivos disponibles para cada uno de ellos, lo que no les permitía trabajar con todos a la vez. Otros docentes mencionaron que solo usaban las tecnologías por momentos. Sobre este tema, algunos estudios encontraron que los docentes que tenían acceso a tecnología en el aula y que la usaban con los estudiantes, no aprovechaban esta herramienta en todo su potencial, sino solo como una extensión del material impreso (Ames 2014).

Sí, si hablamos de tecnología, desde que usted presenta una grabadora, un equipo, ya estamos hablando de tecnología, no es solamente la web. En mi colegio tengo internet, pero no tenemos computadora, tengo mi laptop personal, a veces vemos un vídeo, una noticia, cuando era necesario, se utilizaba. (Docente mujer; Cajamarca)

Según los funcionarios entrevistados, antes de la pandemia, los docentes usaban herramientas y programas tecnológicos principalmente para temas administrativos (como la elaboración de los reportes que se envían a la UGEL) y para la comunicación, y no había un interés por indagar sobre los beneficios de estos recursos.

Ahí hay que delimitar también, las tecnologías de la información en la comunicación hablando primero de los docentes, las tecnologías de la información y la comunicación se han tergiversado el tema de las TIC, solo se usa el tema de la comunicación, los docentes no entran a las páginas

webs de las instituciones, no entran a la página, entran poquísimo a la página web del ministerio, poquísimos entran a la página web de la UGEL, ellos se van al Face, que son redes sociales, donde es un tema de comunicación. (Especialista UGEL primaria)

Para el 2020, en cambio, todos los docentes indican estar utilizando las TIC como parte de su labor. Como se mencionó en la sección anterior, debido a la educación remota, las maestras y maestros usaron dispositivos como computadora, celular, televisión y radio. Estos medios son los que emplean para la comunicación tanto con sus estudiantes como con sus colegas. Estas herramientas adquirieron un lugar preponderante en la educación remota. Así, según la ENDO 2020, el 86,5% de docentes de escuelas públicas rurales considera que el acceso a tecnología e internet les ayudaría a mejorar su práctica pedagógica.

Estas afirmaciones coinciden con las de los funcionarios, quienes comentaron que, además de la comunicación entre docentes y los diferentes actores educativos, se ha logrado que el docente organice a sus estudiantes y les brinde las orientaciones y retroalimentaciones necesarias.

Sí, han sido utilizadas las tecnologías de información, por ejemplo, para llevar a cabo el trabajo colegiado a nivel de docentes, director y docentes, han sido utilizadas en algunos casos también para los vídeos conferencias, los docentes han presenciado también esta situación de trabajo remoto. (Especialista UGEL primaria)

Para el uso adecuado de este recurso, es necesario haber sido capacitado. Acerca de este tema, se encontró que menos la mitad de los docentes tuvo alguna capacitación durante su formación inicial, aunque este porcentaje se incrementó durante su formación en servicio. Esta mayor proporción parece explicarse por la expansión de las TIC en el país en los últimos años, pero sobre todo por la situación de emergencia en el 2020, la cual exigió que tanto el Minedu como las IGED ofrecieran capacitaciones para el manejo de dispositivos electrónicos, aplicaciones de vídeo conferencia, etc.

Tabla 20. Docentes que recibieron alguna capacitación acerca del uso de las TIC (%)

Recibió capacitación en:	Cajamarca	Loreto	Piura	Total
Formación inicial	34,7	46,3	50,0	40,3
Formación en servicio	83,1	85,2	74,5	81,2

Fuente: encuesta telefónica (377 docentes); elaboración propia.

6.2.3 Proyecto Cierre de Brecha Digital

Dado el contexto de la pandemia y, en el caso del Perú, una cuarentena estricta, el gobierno tomó medidas que permitieran la continuidad de la educación. Para ello, el servicio educativo se brindó de manera remota a través de diversos dispositivos, tales como la

televisión, la radio, celular o internet. No obstante, en años previos la brecha de acceso a estos medios, principalmente a internet, era notable. Según la ENAHO, en el 2019, el 45,0% de hogares urbanos accedía al servicio de internet, en comparación con solo el 4,6% de hogares rurales.³⁴

En las entrevistas, los docentes mencionaron que la mayoría de sus estudiantes (en algunos casos, todos) no tenía acceso a un internet estable. Incluso contando con algún dispositivo, como un celular, la señal en las comunidades donde residen es de baja calidad. Además, los padres de familia no tienen el dinero para realizar las continuas recargas o para arreglar los dispositivos cuando se averían. También hay casos de estudiantes que tienen al menos un celular en su hogar, pero este no es un teléfono inteligente o no tiene acceso a internet, lo que les impide una mejor interacción con el docente.

La conectividad. A veces se les acaban los megas, no pueden interactuar conmigo, ver los videos, me dicen que mañana lo ven o en la noche, etcétera. (Docente mujer; Piura)

En el marco de las políticas para incluir a toda la población en edad escolar en la educación remota, el Minedu planteó la estrategia Cierre de Brecha Digital.³⁵ Mediante esta estrategia se buscó brindar tabletas con contenidos educativos a aquellos estudiantes y

docentes que no tienen acceso a los medios mencionados anteriormente. Los beneficiados son los estudiantes de cuarto, quinto y sexto de primaria y los de todos los años de secundaria. Además, para ser beneficiados, los estudiantes deben residir en zonas rurales o en zonas urbanas en contexto de pobreza.

En el caso de los docentes encuestados, como se puede observar en la tabla 21, el 73,7% señala que su escuela será beneficiaria de esta estrategia, correspondiendo el menor porcentaje a Loreto.

Tabla 21. Docentes cuyas escuelas se beneficiarán con la estrategia Cierre de Brechas Digital (%)

	Cajamarca	Loreto	Piura	Total
Sí	77,8	53,7	75,5	73,7
No	22,2	46,3	24,5	26,3

Fuente: encuesta telefónica (377 docentes); elaboración propia.

³⁴ Según la ENAHO, un hogar con acceso a internet es aquel que cuenta con un contrato del servicio (cableado, inalámbrico o celular con contrato de línea de internet). No se consideran los celulares o dispositivos que requieren recargas.

³⁵ Mediante el DL 1465 del 19 de abril de 2020, se aprobó la adquisición de los dispositivos informáticos y/o electrónicos correspondientes a dicha estrategia.

Del total de docentes que sí recibirían tabletas en su escuela, hasta el momento de aplicarse la encuesta el 56,9% indica haber recibido capacitación. De este 56,9%, el 62,8% considera que esta capacitación fue buena o muy buena. Como ya se ha dicho, la literatura señala que la simple distribución de dispositivos no logra mejorar los aprendizajes de los estudiantes, sino que se necesita una guía, una estructura o un plan que incluya el objetivo del uso de estas TIC, capacitaciones, monitoreo, contenidos alineados al currículo nacional, entre otros elementos (Arias y Cristia 2014, Balarin 2013). En este caso, un pilar a tomar en cuenta es la capacitación, así como la calidad de la misma.

Tabla 22. Docentes que recibieron capacitación y qué opinan de su calidad (%)

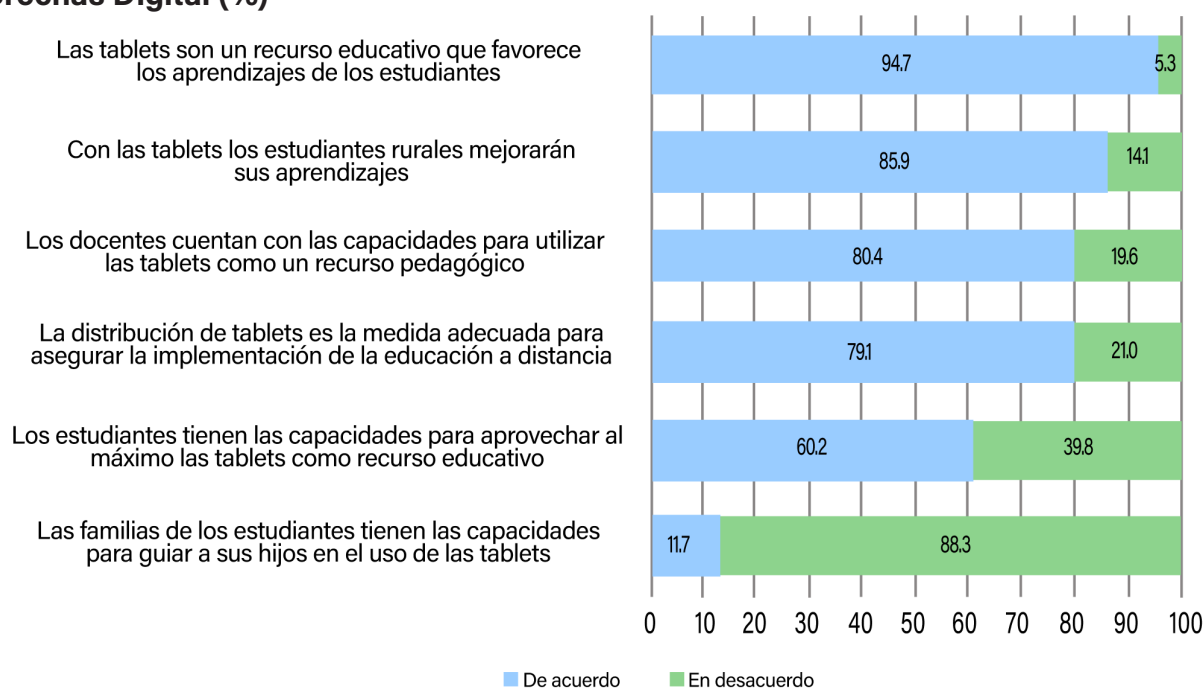
	Cajamarca	Loreto	Piura	Total
Sí recibió capacitación	65,3	35,7	45,2	56,9
Calidad de la capacitación*				
Muy buena	8,8	0,0	12,1	9,0
Buena	56,6	40,0	48,5	53,8
Regular	32,7	60,0	39,4	35,9
Mala	1,8	0,0	0,0	1,3

Fuente: encuesta telefónica (377 docentes); elaboración propia.

* Solo se considera a aquellos que recibieron capacitación.

Para conocer la opinión de los docentes sobre la estrategia desarrollada por el gobierno y cómo afectaría los aprendizajes de los estudiantes, se les aplicó una escala. Los resultados se presentan en el gráfico 3.

Gráfico 3. Opinión de los docentes acerca de las tabletas de la estrategia Cierre de Brechas Digital (%)



Fuente: encuesta telefónica (377 docentes); elaboración propia.

Como se puede observar, la mayoría del profesorado considera que las tabletas van a favorecer los aprendizajes de los estudiantes; en específico, un 85,9% opina que con esas herramientas las alumnas y alumnos rurales tendrán un mejor desenvolvimiento. Además, la mayoría de docentes confía en su capacidad de manejo de este recurso para lograr un resultado positivo. Esto podría deberse a que han recibido más capacitaciones en el año y a las habilidades que han adquirido en esta situación de educación remota.

No obstante, a pesar de que un 79,1% de docentes considera que la distribución de tabletas asegura la implementación de la educación remota, los docentes dudan de la capacidad de los padres para poder guiar a los estudiantes en el uso de este dispositivo.

Los funcionarios coinciden con los docentes en que las tabletas contribuirían a cerrar las brechas en el acceso a tecnologías que hay en el país. Por el lado de su impacto en los aprendizajes, consideran que por sí solas no son la solución al problema educativo, aun si promueven el aprendizaje entre los estudiantes que no cuentan con internet. Estas afirmaciones se dan en medio de la pandemia que afecta al Perú, en la que hay estudiantes que han sido excluidos del sistema educativo por no tener acceso a los medios tecnológicos que se necesitan para continuar estudiando.

Las tabletas en sí no lo hace, el uso en sí de esto tampoco podríamos decir que va a ser la panacea para esto, no, creo que las tabletas son una oportunidad de aprendizaje, son una oportunidad para ir cerrando esta brecha en tecnología, que es importante, sí, esperemos que no nos desalentemos y que le demos la importancia a una herramienta tecnológica que nos pueda ayudar en educación. (Especialista UGEL primaria)

Claro, de hecho, van a mejorar porque según la descripción que se nos ha hecho también en las videos conferencias, que hemos tenido participación nosotros como especialistas, presentan características muy adecuadas como para contribuir al desarrollo de las competencias de nuestros estudiantes. Por ejemplo, traen las experiencias de aprendizaje, recursos para que el estudiante pueda desarrollar actividades de autoevaluación, una serie de actividades también dependiendo del manejo que se pueda tener, también es pues cuestión de adecuarse en cuanto se requiere al manejo. (Especialista UGEL primaria)

Asimismo, señalan que las tabletas y en general las TIC despiertan el interés de los estudiantes, en especial los videos y las imágenes interactivas. Para los especialistas, las tabletas se deben mantener como un recurso que permita el desarrollo íntegro del estudiante y sus competencias, en especial la competencia 28 del CNEB, que involucra el uso de recursos tecnológicos.

a) Sugerencias para el uso de materiales durante la estrategia

También se consultó a los docentes y funcionarios sobre cuáles serían sus sugerencias para el uso de materiales durante la estrategia.

Respecto al contenido, mencionan que debería ponderarse el contenido académico con otro más lúdico. Se propone, por un lado, que las tabletas contengan situaciones de problemas de *razonamiento matemático y verbal*, lo cual pareciera indicar que el rol que se le asigna a estos recursos es básicamente el de *ejercitar* ciertos aprendizajes de los estudiantes. Por otro lado, sugieren que los materiales estén disponibles de forma digital para cuando el material impreso que se distribuye no es suficiente. También plantean que las tabletas incluyan contenidos que estén alineados al currículo nacional y, en este contexto particular, que se relacionen con la estrategia AeC.

Ya es beneficiaria [risas], ya lo recibieron, pero cuarto y quinto nada más, los demás qué, ahí está, ve, los demás qué, cuarto y quinto, pero tabletas sin internet, qué se puede hacer, todo está ahí, hemos empezado esta semana a ver eso y descubierto que no es compatible con lo que estamos haciendo en la radio, ahorita, en las últimas semanas, porque está el material solo hasta las primeras diez semanas de que inició el año, ya pues, al menos los niños están manipulando, están viendo, están informándose. (Docente hombre; Piura)

Por otro lado, los docentes subrayan la oportunidad de incluir contenido lúdico, es decir, juegos con fines educativos que permitan atraer al estudiante a la vez que aprende.

Deberían poner habilitación, juegos ahí dentro, para que el estudiante aprenda a través de juegos. Soy directora del colegio, me ponían en todas WhatsApp y siempre que chequeaba les decía que hagan las clases atractivas para que los chicos no se aburran, pongan juegos y el concepto de tal cosa en matemática es complicado, puede llegar a darles un crucigrama, un juego, imagínense que ustedes son chicos, cómo les gustaría que les presenten el material. (Docente mujer; Piura)

Otro factor importante para los docentes es la distribución de las tabletas. Demandan celeridad, pues se está muy atrasado en esta cuestión. Mencionan que es prioritario que se las entregue antes del inicio de clases del 2021. No obstante, no observan mejora en la velocidad. Algunos docentes proponen que la distribución esté a cargo de las UGEL, que conocen mejor las distancias y los caminos a las escuelas.

Bueno, tendrían que haberse repartido de forma regional, de ahí con la UGEL, ellos nos las reparten. El encargado de Tumbahuaca tendría que repartirnos, él ya ha mandado la relación, sabe la distancia desde la UGEL hasta nuestra ubicación. Nos dijeron que es un contratista desde el mismo Ministerio de Educación, no sé si es uno para la región Cajamarca, cuándo irán a llegar las tabletas a toda la región. Otra cosa, cuando estaba Vizcarra, llegó al distrito de Chota y dijo que las tabletas llegaron a Cajamarca. Yo pertenezco a Cajamarca, se supone que Cajamarca ya recibió, pero no es así. ¿Se da cuenta de que es una mala información?, no las tenemos. Me parece que tiene que llegar a la UGEL primero, y que la UGEL se encarga de repartir a cada institución. La empresa a la que le han dado, ¿cree que va a conocer la ubicación como la UGEL? ¿Cada rincón? No lo conocen. (Docente mujer; Cajamarca)

Otro tema relevante para los docentes de aulas de primaria multigrado, en especial para los de escuelas unidocentes, es que las tabletas se están repartiendo solo entre estudiantes de cuarto a sexto de primaria. Los docentes recomiendan que esta distribución abarque todos los grados, pues lo que se está haciendo ahora complica su trabajo pedagógico. Por un lado, la preparación de la clase se tiene que hacer diferenciando el acceso a este material. Por otro, los docentes mencionan que las tabletas no están alineadas a AeC, por lo que se complica aún más la dispersión de temas a incluir.

Sí, los de tercero se quedan al aire. Debería ser para todos los niños, porque al final todos van a aprender, el compromiso de los padres y de nosotros es de cuidarlas, para eso firman un acta de compromiso. Ojalá que se incremente y haya posibilidad de que todos los niños tengan una propia. (Docente mujer; Piura)

Al mismo tiempo, los docentes afirman que para que la estrategia repercuta en los aprendizajes de los estudiantes, es necesario que las tabletas tengan acceso continuo a internet. Esto permitiría que los docentes estén en contacto con sus estudiantes y tengan acceso de manera simultánea. Los docentes mencionan la dificultad que tendrían para guiar y monitorear a sus estudiantes en los casos en que las tabletas no tengan acceso a internet y solo tengan contenido precargado. Esto se relaciona con lo indicado anteriormente sobre un posible nulo impacto debido a la falta de capacidad de las familias para apoyar a sus hijos con el uso de esta herramienta. Además, indican que sería preferible que los estudiantes sepan leer para que puedan aprovechar la herramienta en su totalidad.

Lo que nosotros estamos informados es que esas tablets van a venir recargados de información a lugares donde hay conectividad de internet, van a tener conectividad, muy bueno, muy interesante eso, pero en los lugares que no hay conectividad no van a tener conectividad, entonces que significa eso, en tiempo real no puede tener un alumno una información, no va a tener accesibilidad a una información si no tiene conectividad, entonces es cómo usar una laptop, señorita, yo me llevo mi laptop solamente voy a poder revisar mis archivos que tengo en mi laptop, y otras cosas no tengo acceso porque no puedo, no tengo la cobertura, entonces qué es ese material, con la única diferencia que voy a poder enseñar a mis alumnos a manejar la herramienta y algunos programas que están contenidos, solamente esas cositas, pero el poder informarse en un tiempo real sobre un determinado caso no se va a poder, señorita. (Docente hombre; Loreto)

Por último, se subraya la importancia de las capacitaciones a los docentes para que ellos puedan aprender a usar de manera eficiente el dispositivo y, luego, puedan orientar a sus estudiantes. Asimismo, al ser docentes de áreas rurales y contar con menos acceso a internet, se propone que se incluyan videos tutoriales en las tabletas que permitan que las maestras y maestros incorporen ese contenido en su práctica pedagógica.

Mi parecer, la sugerencia sería que sean entregadas a los docentes un tutorial de todo lo concerniente al contenido de la herramienta, es decir, como para que sirva de base a ese docente o a ese profesor, algo de repente no puede hacer, que ese tutorial revise y pueda entender, más aún cuando nosotros de repente somos profesores de zona rural y estamos alejados de la ciudad, nos emocionamos con las herramientas que están trayendo, no tenemos acceso a consultar porque no tenemos conectividad. (Docente hombre; Loreto)

Para los funcionarios también es importante la capacitación, aunque mencionan que debido a la gran demanda que han tenido se ha saturado a docentes y especialistas. Recomiendan por eso que las capacitaciones respondan a una planificación, que sean obligatorias pero diferenciadas y más flexibles.

Nosotros como especialistas tenemos una labor muy recargada, quizás un poquito a tiempo más ampliado para nosotros, en cambio para docentes y directivos sí está bien porque ellos al menos disponen todavía. Para nosotros se ha generado cruce de actividades, estaba muy bien participando hasta el mes de noviembre [de 2020], pero de allí me he desligado por completo de esta situación por las responsabilidades que tenía que tenía que cumplir, cruce de actividades, actividades sobre toda convocada por el mismo Ministerio de Educación, por la misma dirección regional, las actividades propias de la misma UGEL, etc., entonces nos dificulta la participación, y además de eso creo que también se están lanzando demasiados cursos de Perú EDUCA, también ha saturado a los maestros, entonces curso y otro curso, y exigencias al desarrollo de ese curso, esto debe ser de acuerdo a las necesidades identificadas, necesidades formativas identificadas en los docentes, yo creo que uno o dos o tres cursos anuales, pero bien desarrollados, estaría muy bien. (Especialista UGEL primaria)

6.2.4 Expectativas sobre el uso de las TIC en la educación

Debido a la mayor difusión de las TIC en la educación, principalmente por la pandemia, se buscó saber qué expectativas tienen las maestras y maestros sobre su futuro uso.

La mayoría de docentes menciona que, al regresar a la presencialidad, el uso de las TIC debería continuar. Específicamente, hacen referencia a las tabletas que ya se encuentra distribuyendo el Minedu, dado que estas les van a permitir trabajar mejor con sus estudiantes y hacer una planificación más eficiente, pues ya estarían familiarizados con el dispositivo. Asimismo, tienen la expectativa de que para ese momento los beneficiarios no sean solo los estudiantes de cuarto a sexto de primaria, sino todos los de primaria. También esperan que en el futuro ese material se relacione con los demás materiales que ya existen, por ejemplo, que los libros contengan links o trabajos que se puedan realizar en las TIC.

Por otro lado, los docentes sugieren incluir a los celulares en la práctica pedagógica. Reconocen que antes de la educación remota consideraban al celular como un elemento

distractor y para ocio del estudiante. No obstante, ahora admiten las bondades de esta herramienta para el aprendizaje, considerando principalmente celulares con acceso a internet.

Lo que nos han dicho que comiencen las clases presenciales y es semipresencial puede seguir. Si fuera presencial, tendríamos que ingresar la tecnología en las ciudades y dejar de satanizar el celular y empezar a enseñarles un poco de prácticas saludables en el uso de la tecnología a los chicos. (Docente mujer; Piura)

Los funcionarios tienen una perspectiva similar. También opinan que las TIC deben mantenerse como un recurso permanente en la enseñanza-aprendizaje y añaden que ellos mismos las deben seguir empleando en sus funciones administrativas y pedagógicas. Al igual que los docentes, afirman que hay que aprovechar la experiencia de estos años y usar las TIC con mayor planificación.

Lo importante es creer que esto ya llegó para quedarse y ser creativo, así como en la UGEL estamos pensando en primaria creativamente, cómo vamos a organizarlo, yo creo que hay muchos maestros, en este momento están diciendo no, este año va a ser diferente, yo no puedo estar en ese vaivén, este año va a hacer así, y sí, antes de que ellos piensen, yo les digo cómo están organizados y qué cosa va a ver, ellos van a trabajar en función a eso que nosotros vamos a darle la mirada, maestro, vamos a mirar esto, vamos a ver esto acá, a los de unidocente vamos a mirar esto, vamos a apoyar, va haber un taller virtual para esto, por favor, pero antes un formulario Google para que ellos nos digan cuáles son las necesidades de aprendizaje que tienen ellos como maestros, es muy bueno esto que gracias a la pandemia estamos viendo. (Especialista UGEL primaria)

Los especialistas resaltan igualmente la variedad de recursos o plataformas gratuitos disponibles (como Jamboard, Mentimeter, Kahoot, etc.), que pueden ser utilizados por los docentes como material durante las sesiones, también cuando se regrese a la escuela presencial. Esto condicionado al acceso que permita el Estado.

Por otro lado, los docentes y funcionarios señalan la necesidad de que el Estado garantice el acceso a la electricidad, internet y señal telefónica en las escuelas para el buen uso de las TIC. Asimismo, mencionan la importancia de que haya un personal capacitado para implementar estrategias con esas tecnologías; por ejemplo, técnicos que monitoreen el correcto funcionamiento de los dispositivos.

El Ministerio de Educación tiene que impulsar en este caso la política de desarrollo de los medios de comunicación, colocando paneles, colocando en este caso todos los dispositivos necesarios para que nuestros estudiantes accedan a internet, eso es lo que esperamos. (Especialista UGEL primaria)

Primero qué tiene que hacer el Minedu si es que en las comunidades donde quiere proyectar su trabajo de las TIC cuentas con las herramientas, por ejemplo, computadoras. Primero de secundaria todavía no tenemos un laboratorio de cómputo. ¿Qué políticas se pueden implementar? Si no tenemos el instrumento, no hay internet, no hay técnicos, no hay computadoras, no hay salón [...] Entonces para implementar una política x uno tiene que tener qué es lo que tiene mis instituciones educativas y sobre la base de eso implementar. En las ciudades puede ser, pero en el ámbito rural es otra realidad. (Docente mujer; Piura)

Los especialistas recomiendan que, además de proveer planes gratuitos de telefonía y datos para celulares a los docentes y de garantizar su acceso a internet, el Minedu les proporcione recursos tecnológicos, como laptops, para que puedan brindar el servicio de manera eficiente, aprovechando los aprendizajes en tecnología que ha dejado la situación de pandemia.

En este aspecto también falta contribución del Ministerio de Educación, no solamente con el plan, en este caso, de dotación del plan para comunicación, sino también debe de dotar de recursos, en este caso materiales a los docentes, como una laptop, al menos para que brinden un eficiente servicio a sus estudiantes, dado que esta modalidad ya se queda también con nosotros para continuar en el trabajo porque de lo contrario una experiencia ganada no tendría ninguna relevancia si lo dejamos de lado. (Especialista UGEL primaria)

Como se mencionó anteriormente, los docentes señalan que las TIC deben relacionarse con los temas del currículo nacional. Los funcionarios, a su vez, consideran que se las debe incluir en la planificación de las sesiones. Es decir, poder determinar en qué momento de la sesión se va a utilizar dicho recurso y de qué manera o qué función va a cumplir.

En este caso, señorita, el mejor uso de los recursos tecnológicos se da cuando se incorpora a las planificaciones curriculares. Por ejemplo, como docente con la experticia que tengo, tengo que ver en qué momento puedo hacer uso de un recurso tecnológico, ya sea en el aspecto del inicio de mi sesión o en el desarrollo de la sesión, o puedo usar también en el cierre de la sesión, o también quizás puedo dar uso para que mis estudiantes desarrollen sus actividades complementarias. (Especialista UGEL primaria)

A pesar de las barreras o limitaciones tanto en el acceso como en el aprovechamiento de estas tecnologías, la expectativa de los docentes es que se las utilice más en la educación.

7. DISCUSIÓN Y RECOMENDACIONES

El presente estudio buscó indagar cuáles son las percepciones de los docentes de los servicios educativos rurales multigrado monolingües y de los funcionarios del área pedagógica de las IGED de Cajamarca, Loreto y Piura sobre los materiales impresos y recursos educativos en el contexto de la educación remota. Cabe señalar que cuando se realizó el trabajo de campo, a fines del año escolar 2020, los docentes estaban viviendo una experiencia inédita con la educación remota como producto del cierre de las escuelas. Esta situación sin duda influyó en sus ideas. Al respecto, debemos decir que el estudio no encontró diferencias sustanciales entre las tres regiones que analizamos —salvo en algunos aspectos relacionados principalmente con la conectividad, en el caso de los docentes de Loreto, que agudizaron los problemas de comunicación con los estudiantes—, por lo que los resultados se presentan en general para las tres.

A continuación, se muestran los principales resultados del estudio y se brindan algunas recomendaciones.

7.1 Sobre el valor que se otorga a los materiales impresos

El estudio ha evidenciado que los docentes y funcionarios de la educación valoran los materiales y recursos educativos que proporciona el Minedu. No obstante, los docentes, cuestionan su *falta de contextualización*. Al momento de indagar sobre las razones de esta crítica, se descubre una falta de argumentos, pues en la mayoría de los casos los docentes se limitan a solicitar que se cambie el nombre de ciertos animales, plantas, objetos, etc., que figuran en los textos escolares o en los cuadernos de autoaprendizaje, para adecuarlo a la manera como se los denomina en la región donde enseñan.

Llama por eso la atención el modo cómo los docentes entienden la contextualización del proceso educativo y el proceso de enseñanza en el marco del enfoque de desarrollo de competencias del currículo nacional. Una recomendación al respecto es que el Minedu difunda el documento “Lineamientos para la diversificación curricular en la Educación Básica”, que aprobó el año 2020. Lo que se encontró en el estudio es que la mayoría de los docentes comprenden el proceso de diversificación asociado a un currículo por objetivos, donde lo central son los contenidos. En ese sentido, sería muy útil que tanto el Minedu como las IGED promuevan espacios de diálogo para asegurar que las maestras y maestros comprendan el proceso de diversificación relacionado con el enfoque curricular de competencias.

También sería útil que el Minedu involucre a los docentes en el proceso de elaboración y validación de los materiales educativos. En general, la política curricular no ha sabido aprovechar el proceso de validación como un espacio para acercar el currículo a los docentes y fortalecer sus capacidades. Este espacio es idóneo no solo para responder a las inquietudes de los docentes sobre los materiales y para incorporar sus planteamientos,

sino también para asegurar que el diseño de las actividades se ajuste al desarrollo de competencias desde la perspectiva de la diversidad. Los docentes pueden ayudar a que los materiales incluyan distintas maneras de aproximarse al logro de competencias.

Involucrar a los docentes en la validación de los materiales es importante no solo porque aumenta las probabilidades de que se los use en el aula, sino porque permitiría un diálogo de los docentes con el nivel central sobre los enfoques y demandas curriculares, que retroalimentaría al sistema en su conjunto. Más allá del uso de los materiales, lo importante es el tipo de aprendizaje que queremos favorecer.

7.2 Sobre el uso de los materiales impresos en el contexto de la pandemia

Uno de los hallazgos del estudio es que, a pesar de los esfuerzos del Minedu por diseñar y crear un material específico para las aulas multigrado —los cuadernos de autoaprendizaje—, la mayoría de los docentes no emplea ese material ni otros en su planificación y práctica pedagógica para desarrollar competencias. Esto, a pesar de que las maestras y maestros del estudio tienen en promedio 15 años de experiencia enseñando en aulas rurales multigrado.

Ciertamente, nuestro estudio solo pudo aproximarse al uso de los materiales a través del discurso de los docentes, debido a la pandemia. Sin embargo, en las entrevistas se ha podido advertir, por un lado, que a los docentes les resulta difícil explicar cómo incorporan los materiales en la planificación y ejecución de sus sesiones de clase, de modo que esto concuerde con los aprendizajes que busca desarrollar el currículo nacional. Por otro lado, cuando describen lo que hacen, queda la impresión de que utilizan los materiales de manera fragmentada y para actividades repetitivas de baja demanda cognitiva, en las que el objetivo pedagógico es básicamente la ejercitación. Probablemente, esto es lo que explica la importancia que han adquirido las llamadas fichas de trabajo en el quehacer docente, en tanto son un material que se ajusta a esas prácticas.

Estos problemas ocurren tanto en la educación presencial como en la remota. Una vez que los docentes se familiarizaron con las plataformas digitales, se enfrentaron con la dificultad de utilizarlas de manera didáctica. Es decir, de usar los recursos para potenciar interacciones de calidad con sus estudiantes, para que desarrollen los tipos de aprendizaje que están a la base del currículo nacional. En este marco, se recomienda que el Minedu y las IGED pongan a disposición de los docentes mejores estructuras de apoyo o asesoramiento para orientarlos en sus múltiples necesidades. De hecho, en el estudio se ha recogido la demanda, tanto de docentes como de funcionarios, de capacitaciones en el uso de materiales tomando en cuenta la dinámica específica del aula multigrado. Estas capacitaciones deberían incluir talleres prácticos que permitan que el docente se familiarice con el material disponible en las escuelas.

7.3 Sobre el acceso y uso de las TIC en el contexto de la pandemia

Con respecto a la incorporación de las TIC en la dinámica educativa, tanto los docentes como los funcionarios opinan que estas tecnologías son un beneficio para el aprendizaje de los estudiantes. También las consideran un recurso que facilita su función en el aula y en el quehacer administrativo. Antes de la pandemia, el empleo de las TIC por parte de las maestras y maestros era limitado, debido a la falta de acceso a estas tecnologías o a una escasa disposición a utilizarlas. No obstante, con la coyuntura el 2020, su uso se volvió ineludible, lo que permitió un mayor acercamiento y apropiación de estos medios. Con ello, los docentes han advertido también su propia importancia como guía en el uso de estos recursos y han dejado de pensar que el estudiante por sí solo puede aprovecharlos. Por eso, reclaman capacitaciones que les permitan conocer y emplear bien estas herramientas.

Por otro lado, los entrevistados tienen la expectativa de que se continúe empleando las TIC en la educación, aunque comentan que para lograrlo es necesario un acceso continuo a internet y recursos para todas las alumnas y alumnos. En el caso específico de los docentes de aulas multigrado, se espera que estos recursos tecnológicos se relacionen con los demás materiales que distribuye el Minedu y que se pueda trabajar con varios grados a la vez. De ahí la importancia de que todos los estudiantes tengan acceso a este recurso, a diferencia de lo que plantea la estrategia Cierre de Brecha Digital.

En ese sentido, resulta fundamental volver a pensar cómo se pueden usar las herramientas digitales en el aula multigrado, no solo durante la educación remota sino también después. Los docentes se muestran optimistas con que las TIC se sigan utilizando cuando se regrese a la presencialidad, y se debe pensar desde ahora cómo encajarlas en una dinámica compleja, como la multigrado rural. Algo que puede ayudar en ese propósito es que el proceso de incorporación de las TIC se realice partiendo de las propias formas culturales, formatos y contenidos que le den legitimidad en los distintos contextos educativos y sociales.

Como se mencionó anteriormente, en el país se han implementado varias políticas TIC, pero de manera aislada. Estas políticas se centraron en la provisión de tecnología, mas no en su apropiación en espacios educativos, a lo que se suma las deficiencias en las capacitaciones, en la contextualización de los contenidos, en la relación con el currículo nacional y en el monitoreo y evaluación de cada uno de los programas que se propusieron.

A pesar de los esfuerzos realizados por el Minedu, hasta el momento no se cuenta con un plan a largo plazo para insertar a las TIC en el aula educativa. En el 2016, el ministerio aprobó la Estrategia Nacional de las Tecnologías Digitales,³⁶ cuyo objetivo era que en el 2021

36 Ver: <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/MINEDU/5937?show=full>

“los actores del ecosistema educativo estarán inmersos en una cultura digital, conscientes de su rol y capaces de superar los desafíos propios del siglo XXI”. La estrategia incluía cinco hitos que, de haberse cumplido, hubieran paliado el efecto de la pandemia en la educación. Dado que la conectividad es gestionada por otros ministerios, se requerirán esfuerzos conjuntos. Así, sería deseable establecer una política nacional multisectorial en la que se establezcan objetivos claros y viables. Esto permitiría reducir las desigualdades en el acceso y habilidades digitales entre los estudiantes.

7.4 A modo de cierre: hacia una política de materiales

Como se ha evidenciado en este estudio, el Minedu no ha desarrollado orientaciones específicas que aborden de manera integral el ciclo de la gestión de los materiales educativos, que debe comprender su articulación conceptual con la política curricular y docente, así como la elaboración, distribución, fomento de su uso y evaluación. De hecho, la única norma específica sobre este tema solo tiene un carácter instrumental, en tanto su objetivo es establecer las pautas para la distribución de materiales. En esa línea, se recomienda que el Minedu diseñe una política integral de materiales que esté alineada con el enfoque por competencias del currículo nacional y con el rol que el *Marco de buen desempeño docente* le asigna al profesor, en tanto se trata de un profesional que toma decisiones. Otro aspecto indispensable es el de delimitar la función y periodicidad de entrega de cada uno de los recursos de apoyo a la implementación del currículo y que distribuye el Minedu, con el fin de que se articulen y se potencien en el uso en aula.

En el contexto actual, también sería pertinente replantear la concepción y el diseño de los materiales educativos que se han venido distribuyendo en las escuelas públicas. Entre otros aspectos, consideramos importante articular los materiales impresos con los contenidos audiovisuales y digitales que se han producido durante estos dos años. Asimismo, en la medida de lo posible, se debería asegurar que los materiales sean interactivos, que promuevan el aprendizaje autónomo y que incluyan propuestas de evaluación formativa alineadas al currículo nacional.

REFERENCIAS

- Ames, Patricia (2001). ¿Libros para todos? Maestros y textos escolares en el Perú rural. Lima: IEP.
- Ames, Patricia (2014). Niños y adolescentes frente a las nuevas tecnologías: Acceso y uso de las tecnologías educativas en las escuelas peruanas. *Revista Peruana de Investigación Educativa* 6, 145-172.
- Ames, Patricia (2016). Los niños y sus relaciones con las tecnologías de información y comunicación: un estudio en escuelas peruanas. *Desidades*, 4(11), 11-21.
- Ames, Patricia (2018). Desigualdades e inequidades en la provisión de servicios educativos en el ámbito rural: el caso del acceso y uso de las nuevas tecnologías. Seminario Permanente de Investigación Agraria XVII Cajamarca. Lima: Sepia.
- Andrade, Patricia y Luis Guerrero (2021). *Aprendo en Casa: balance y recomendaciones*. Lima: GRADE-Proyecto CREER.
- Anijovich, Rebeca (2021). Los cuadernos de autoaprendizaje, los manuales docentes y otros materiales de ayuda para aprender y enseñar en el medio rural. *Aportes para el Diálogo y la Acción*. GRADE-Proyecto CREER.
- Arias, Elena y Julián Cristia (2014). *El BID y la tecnología para mejorar el aprendizaje: ¿Cómo promover programas efectivos*. Banco Interamericano de Desarrollo.
- Balarin, María (2013). *Las políticas TIC en los sistemas educativos de América Latina: Caso Perú*. Lima: Unicef.
- Baker, Eva L. (2004). *Aligning curriculum, standards, and assessment: Fulfilling the promise of school reform*. CSE Report 645. CRESST.
- Benavides, Martín, Juan José Díaz y Verónica Villarán (2009). *Informe final sobre la evaluación del presupuesto de materiales educativos*. Lima: Ministerio de Economía y Finanzas.
- Bustamante, Roberto (2020). *Educación en cuarentena: cuando la emergencia se vuelve permanente*. *Aportes para el Diálogo y la Acción*, 4. GRADE-Proyecto CREER.
- Castellanos, Themis y María José Sánchez (2020). *Las pedagogías invisibles de género en escuelas multigrado rurales. Análisis de prácticas pedagógicas*. Lima: GRADE-Proyecto CREER.

- Coronado, Jorge, Dora Castañeda y Carlos Tique (2015). La pertinencia del uso del texto escolar: características, condiciones y restricciones. En D. Velázquez y R. López. (Eds.), *El texto escolar. Investigaciones sobre sus perspectivas y uso en la ciudad de Bogotá* (pp. 37-63). Bogotá: Kimpres.
- Cristia, Julian y otros (2017). Technology and child development: Evidence from the One Laptop per Child Program. *American Economic Journal: Applied Economics*, 9(3), 295-320.
- Cueto, Santiago y otros (2003). Oportunidades de aprendizaje y rendimiento en matemáticas en una muestra de estudiantes del sexto grado de primaria de Lima. Lima: GRADE.
- Cueto, Santiago, Claudia Felipe y Juan León (2018). Digital access, use and skills across four countries: Construction of scales and preliminary results from the Young Lives Round 5 Survey. Technical note, 46. Young Lives. University of Oxford.
- DISER – Dirección de Servicios Educativos en el Ámbito Rural (2019). Propuesta pedagógica para la institución educativa primaria con aula multigrado. Documento de trabajo.
- Eguren, Mariana, Carolina de Belaunde y Natalia González (2005). Recursos desarticulados. El uso de textos en la escuela pública. Lima: IEP.
- Eguren, Mariana, Carolina de Belaunde y Natalia González (2012). Articulando recursos: mejorando el desempeño docente y la comprensión lectora a través de una intervención centrada en el uso de materiales educativos. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(3), 64-80.
- Eguren, Mariana, Carolina de Belaunde y Natalia González (2013). Capacitación docente, uso de materiales educativos y aprendizajes: los modelos de dotación de material educativo en el Perú. *Apuntes: Revista de Ciencias Sociales*, 40(72), 57-83.
- García, Malena y Omar Caveró (2017). Estudio sobre factores asociados al uso de cuadernos de trabajo en EIB: el caso de los materiales en awajún, asháninka, aimara y quechua chanka. Lima: Ministerio de Educación del Perú-Proyecto FORGE.
- Glewwe, Paul (2002). Schools and skills in developing countries: educational policies and socioeconomic outcomes. *Journal of Economic Literature*, 40(2), 436-482.
- Guerrero, Gabriela (2014). "Yo sé que va a ir más allá, va a continuar estudiando". Expectativas educativas de estudiantes, padres y docentes en zonas urbanas y rurales. Documento de Investigación, 8. Lima: GRADE.

- Hunt, Barbara (2004). La educación primaria peruana: aún necesita mejorarse. En GRADE (Ed.), ¿Es posible mejorar la educación peruana? Evidencias y posibilidades, 13-66. Lima: GRADE.
- IEP – Instituto de Estudios Peruanos (2019). Estudio cualitativo sobre el uso de materiales educativos. Informe final de consultoría. Lima: IEP.
- Llanos, Fernando y Jessica Tapia (2022). Concepciones y prácticas evaluativas de docentes rurales multigrado en contextos de prepandemia y pandemia. Serie Aportes para el Diálogo y la Acción, 25. Lima: GRADE-Proyecto CREER.
- Levin, Henry y Marlaine Lockheed (1993). Effective schools in developing countries. Falmer Press.
- León, Eduardo (2018). El fenómeno ECE y sus efectos en las prácticas docentes. Lima: EnAcción, GRADE, Tarea.
- Lockheed, Marlaine y Eric Hanushek (1988). Improving educational efficiency in developing countries: What do we know? Compare, 18(1), 21-38.
- Mateus, Julio César (2015). Abrumados y fascinados: las TIC en la subjetividad de los docentes peruanos. Redes. com: Revista de Estudios para el Desarrollo Social de la Comunicación, 12, 170-192.
- Minedu – Ministerio de Educación del Perú (2013). Marco de buen desempeño docente. Lima: Minedu.
- Minedu – Ministerio de Educación del Perú (2016). Currículo Nacional de la Educación Básica. Lima: Minedu.
- Miranda, Liliana (2020). La educación multigrado: debates, problemas y perspectivas. Lima: GRADE-Proyecto CREER.
- Montero, Carmen y otros (2002). Propuesta metodológica para el mejoramiento de la enseñanza 68 La educación multigrado: debates, problemas y perspectivas y el aprendizaje en el aula rural multigrado. Lima: Minedu.
- Muñoz, Fanni (Coordinadora) (2017). Diagnóstico sobre la gestión de materiales y recursos educativos en la provincia de Coronel Portillo, Ucayali. Cuadernos de Trabajo, 45. Lima: PUCP.

- Santiago, Ana y otros (2010). Evaluación experimental del Programa "Una Laptop por Niño" en Perú. Aportes, 5.
- Sempé, Lucas (2017). Balance de la implementación del mecanismo de los compromisos de desempeño como impulsor de mejoras en la gestión educativa descentralizada. Lima: GRADE-Proyecto FORGE.
- Snilstveit, Birte y otros (2015). Interventions for improving learning outcomes and access to education in low- and middle- income countries: a systematic review. 3ie Systematic Review 24. International Initiative for Impact Evaluation (3ie).
- Soto Rosales, Antonio y Gabriel Travé González (2018). Las representaciones y prácticas docentes acerca de los materiales curriculares. Cambios y permanencias. Universitas Psychologica, vol. 17, no 5. Pontificia Universidad Javeriana, Colombia.
- Thorne, Cecilia, Diana Cordano y Sheyla Blumen (1993). Los textos escolares de primaria en el Perú. Documento de trabajo. Lima: PUCP-Cisepa.
- Unesco (2004). Las tecnologías de la información y la comunicación en la formación docente. Lima: Unesco.
- Unesco (2017). Revisión de las políticas educativas 2000-2015. Continuidades en las políticas públicas en educación en Perú: aprendizajes, docentes y gestión descentralizada. Lima: Unesco-CNE.
- Unicef (2020). Structured pedagogy: For real-time equitable improvement in learning outcomes. Working Paper.

ANEXOS

Anexo 1. Especificaciones de la muestra de docentes encuestados

Para determinar el marco muestral se utilizó la base de datos del Censo Educativo 2019, que está disponible en la página web de la Unidad de Estadística del Minedu.³⁷ El cálculo del número de docentes en instituciones educativas a muestrear se hizo excluyendo a las instituciones educativas que eran de área urbana, gestión privada, polidocentes completas, estaban inactivas o que proveían Educación Intercultural Bilingüe.

De esta manera, el marco muestral se conformó de un total de 9708 docentes de 5186 instituciones educativas. Del marco muestral, se calculó el tamaño esperado de la muestra para poder obtener estimados al 95% de confianza y con 5% de margen de error, resultando ser dicha cantidad 370 docentes. Luego se realizó un muestreo proporcional al estrato, habiendo determinado que cada región conformaría un estrato, y que el tamaño de su población determinaría proporcionalmente el número de docentes a ser seleccionados aleatoriamente. De esta manera, se seleccionó una muestra aleatoria de 214 docentes en Cajamarca, 62 en Loreto y 94 en Piura. Con este procedimiento se obtiene una mejor precisión de la muestra, reduciendo el error de muestreo de una muestra aleatoria simple.

Asimismo, se consideró una tasa de no respuesta de 14%, por lo que se inició el trabajo de campo con un tamaño planeado de muestra de 430 docentes. Durante la aplicación de las encuestas se confrontó limitantes, como la conectividad telefónica, números telefónicos equivocados, entre otros, por lo cual el tamaño final de la muestra fue de 377 docentes, cantidad esperada de acuerdo a los cálculos anteriores. Cabe resaltar que la muestra fue calculada para tener inferencia de las tres regiones en conjunto, por ello los estimados a nivel de cada región presentan un mayor margen de error.

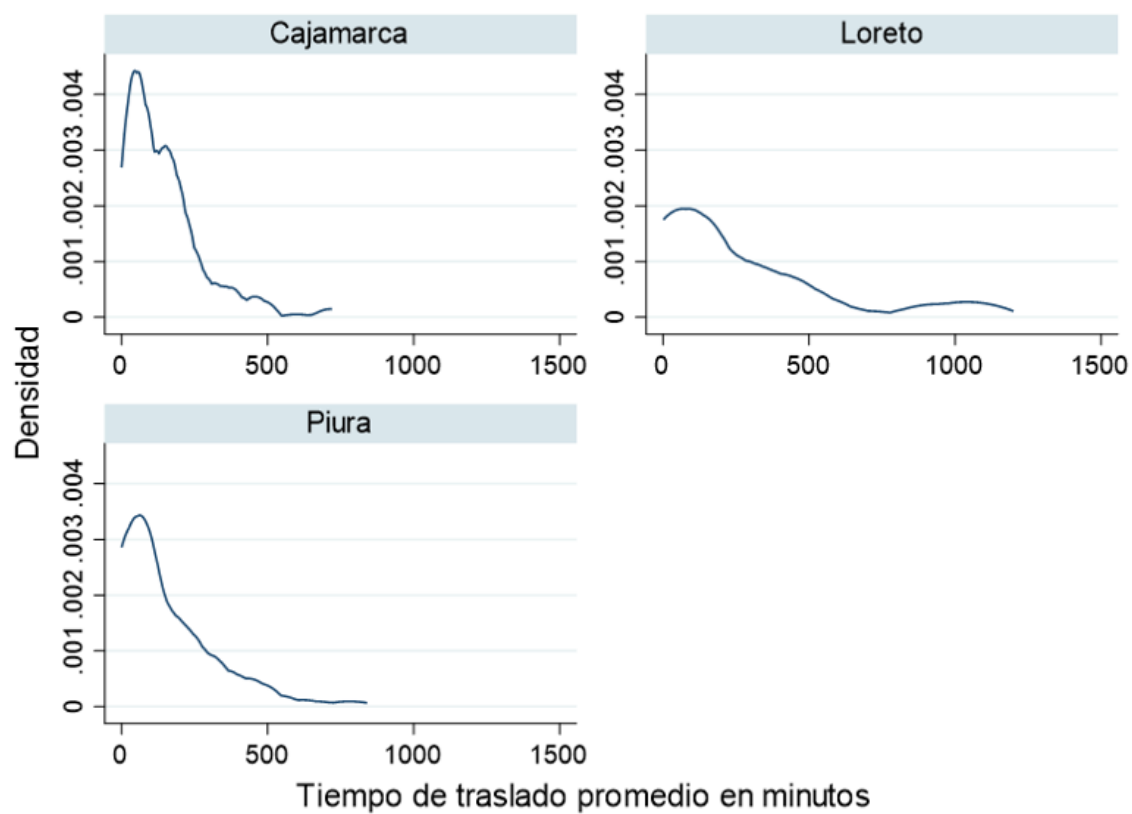
37 Ver: escale.minedu.gob.pe

Anexo 2. Características de los docentes entrevistados

Región	Sexo	Lengua materna	Edad	Cargo	Condición laboral	Grados que atendió en 2020
Cajamarca	Hombre	Castellano	60	Docente y director	Nombrado(a)	1ero, 2do, 3ero, 4to, 5to y 6to
Cajamarca	Hombre	Castellano	47	Docente y director	Nombrado(a)	5to y 6to
Cajamarca	Mujer	Castellano	54	Docente y director	Nombrado(a)	4to, 5to y 6to
Piura	Hombre	Castellano	37	Docente	Contratado(a)	1ero, 2do, 3ero, 4to, 5to y 6to
Piura	Mujer	Castellano	54	Docente y director	Nombrado(a)	3ero, 4to, 5to y 6to
Piura	Mujer	Castellano	41	Docente y director	Nombrado(a)	1ero y 2do
Loreto	Hombre	Castellano	53	Docente y director	Nombrado(a)	1ero, 2do, 3ero, 4to, 5to y 6to
Loreto	Hombre	Castellano	54	Docente y director	Nombrado(a)	3ero y 4to
Loreto	Mujer	Castellano	56	Docente	Nombrado(a)	1ero, 2do y 3ero

Elaboración propia.

Anexo 3. Tiempo de traslado promedio en minutos



Elaboración propia