

Factores escolares y familiares asociados al rendimiento de Lectura en castellano como segunda lengua en escuelas EIB

Responsables del estudio:
David Olivo
Luz Huanca
Edgar Sanga
Martín Talancha

En caso de consultas sobre
este artículo, escribir a:
medicion@minedu.gob.pe

Ministerio de Educación del Perú
Calle del Comercio 193, San Borja
Hecho el Depósito Legal en la
Biblioteca Nacional del Perú
N.º 2024-03049
Primera edición digital
Marzo, 2024

Resumen: El Perú se caracteriza por su gran diversidad cultural y lingüística. Esta se refleja en sus 48 lenguas y 55 pueblos originarios, cuyos niños y niñas tienen el derecho a recibir una educación en su lengua materna y en castellano, que se implementa a través del servicio de atención de Educación Intercultural Bilingüe (EIB). Este servicio enfrenta dificultades en cuanto a la infraestructura, facilidad de acceso a las escuelas y la disponibilidad de docentes con formación para la enseñanza bilingüe y dominio de la lengua originaria. Por ello, este estudio tuvo como objetivos describir las características de los contextos escolares y familiares de las escuelas EIB de lengua andina y amazónica, e identificar la relación entre estos factores y el rendimiento de Lectura en castellano como segunda lengua. Para ello, se utilizaron los datos provenientes del Estudio EIB 2022, en el que se aplicó una prueba de Lectura en castellano como segunda lengua a una muestra representativa de 5314 estudiantes de 4.º, 5.º y 6.º grados de primaria, así como cuestionarios a estudiantes de 6.º grado de primaria, y a las familias, docentes y directores de los tres grados evaluados. Los resultados mostraron diferencias notables en las características escolares y familiares entre escuelas de lengua andina y amazónica, evidenciando condiciones menos favorables para el aprendizaje en las de lengua amazónica. Asimismo, tanto en escuelas de lengua andina como amazónica, se encontró que el rendimiento de los estudiantes en Lectura en castellano como segunda lengua se asocia positivamente con factores como la asistencia escolar, la exposición de los estudiantes a diferentes tipos y formatos textuales, el acompañamiento familiar, el acceso a los servicios básicos de la familia, el nivel educativo de padres y madres, entre otros. Se discuten las implicancias de estos hallazgos para implementar políticas públicas de educación en estos contextos.

Palabras clave: educación intercultural bilingüe, castellano como segunda lengua, lenguas originarias, contexto escolar, contexto familiar.

Citar esta publicación de la siguiente manera:

Ministerio de Educación del Perú. (2024). *Factores escolares y familiares asociados al rendimiento de Lectura en castellano como segunda lengua en escuelas EIB* (Estudios Breves N.º 13). Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes.

Introducción

En el Perú, la educación intercultural bilingüe (EIB) busca formar estudiantes capaces de desenvolverse adecuadamente en diversos contextos socioculturales y comunicarse con solvencia en dos o más lenguas: en su lengua originaria y en castellano, según la necesidad comunicativa. La educación intercultural bilingüe constituye a su vez un derecho fundamental de las poblaciones de los pueblos indígenas reconocido en distintos instrumentos de la legislación nacional, como la Ley para la Educación Bilingüe Intercultural (Ley N.º 27818-2002), la Ley General de Educación (Ley N.º 28044-2003) y la Ley que regula el uso, preservación, desarrollo, recuperación, fomento y difusión de las lenguas originarias del Perú (Ley N.º 29735-2011). Estos derechos también son reconocidos a nivel internacional a través del convenio 169 con la OIT y la Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas (Defensoría del Pueblo, 2011).

En conjunto, estas leyes ponen de manifiesto la obligación del Estado de proveer una Educación Intercultural Bilingüe de calidad en todos los niveles educativos, garantizar el aprendizaje en la lengua materna y del castellano como segunda lengua, asignar docentes con dominio de la lengua originaria y del castellano, elaborar planes y contenidos curriculares que respondan a la diversidad cultural y lingüística del país e incorporar a las poblaciones indígenas en el planeamiento y desarrollo del servicio educativo. En ese sentido, la política sectorial del Estado busca garantizar un aprendizaje de calidad, que sea relevante para el contexto de los estudiantes y que pueda incidir en una mayor valoración de la diversidad cultural, lingüística y social (Ministerio de Educación del Perú [Minedu], 2018c).

A pesar de los avances en su implementación, la EIB aún enfrenta numerosos desafíos que deben ser abordados para garantizar una educación de calidad para todos los estudiantes. Con la finalidad de analizar algunos de ellos, en el presente estudio se describen las características del servicio educativo de las escuelas EIB, el contexto lingüístico, el contexto escolar, el contexto familiar y de los estudiantes, así como una serie de factores asociados al rendimiento en estas poblaciones.

Servicio educativo de las escuelas EIB

El Modelo de Servicio Educativo Intercultural Bilingüe (MSEIB) está propuesto para brindar una educación pertinente y de calidad a los estudiantes de los pueblos originarios según su contexto sociocultural y lingüístico (Minedu, 2018b). Este modelo dispone tres formas de atención diseñadas para atender los cinco escenarios sociolingüísticos determinados sobre la base de las características comunitarias y de los estudiantes que atiende la escuela.

La caracterización de estos escenarios se realiza en dos instancias. En primer lugar, se encuentra la caracterización sociolingüística, mediante la cual se recoge información sobre el uso de la lengua originaria y el castellano en la comunidad y en la escuela. Asimismo, se identifican las actitudes de valoración y expectativas de mantenimiento de las lenguas (Minedu, 2021b).

En segundo lugar, se realiza la caracterización psicolingüística con los estudiantes, con el fin de establecer cuál es su lengua materna y su segunda lengua. Además, se identifica el nivel de dominio de cada una (Minedu, 2021b).

Esta caracterización permite clasificar a la escuela en uno de cinco escenarios. En el escenario 1, los estudiantes comprenden y hablan de manera predominante la lengua originaria en el contexto escolar y comunitario; esta lengua originaria suele ser la lengua materna y pocos hablan castellano (Minedu, 2018b). Por otro lado, en el escenario 2, la mayoría de estudiantes comprenden y hablan tanto la lengua originaria como el castellano por igual en diversos contextos; algunos estudiantes han sido criados en ambas lenguas, aunque con mayor dominio de la lengua originaria (Minedu, 2018b). Los escenarios 3 y 4 corresponden a escenarios bilingües en los que predomina el castellano, mientras que el escenario 5 se da en un contexto urbano en el que el uso lingüístico fuera del aula suele ser en castellano, a la vez que confluyen estudiantes de distintos pueblos originarios, razón por la cual hay un contexto multilingüístico con niveles de bilingüismo variados¹.

El servicio educativo responde a cada uno de estos escenarios mediante tres formas de atención. La forma de atención de Fortalecimiento Cultural y Lingüístico, dirigida a atender a los estudiantes de escuelas que pertenecen a los escenarios 1 y 2; la EIB de Revitalización Cultural y Lingüística, que atiende a los estudiantes que pertenecen a los escenarios 3 y 4; y la EIB en ámbitos urbanos, que atiende a los estudiantes del escenario 5. Una adecuada identificación de los escenarios permite desarrollar una metodología de tratamiento de lenguas pertinente para los procesos de enseñanza y aprendizaje de las áreas curriculares (Minedu, 2021b). Este tratamiento implica establecer horarios para el uso y la enseñanza de las lenguas, así como para planificar la enseñanza de otras áreas curriculares en la lengua de mayor dominio de los estudiantes (Minedu, 2018b).

Asimismo, el modelo de servicio EIB plantea para todos los escenarios un enfoque de desarrollo del bilingüismo basado en el mantenimiento y desarrollo de lenguas, el cual implica “adicionar a la primera lengua una segunda lengua para desarrollarlas y hacer uso de estas como instrumento de comunicación y aprendizaje” (Minedu, 2018b, p. 17). Desde este enfoque, el desarrollo de las habilidades comunicativas en lengua materna (L1) originaria permite construir un soporte cognitivo que le servirá para aprender una segunda lengua (L2) (Koike y Klee, 2003).

La presente investigación fue realizada en las escuelas de Fortalecimiento Cultural y Lingüístico debido a diversas características que la diferencian de otras formas de atención. Una de las principales características de esta modalidad es que atiende a estudiantes bilingües que predominantemente hablan una lengua originaria; por ende, se fomenta el desarrollo de competencias en lengua materna originaria y en castellano como segunda lengua. En consecuencia, el Currículo Nacional de Educación Básica contempla las competencias de

¹Para mayor detalle, consultar Minedu (2018b, 2021b)

lectura, escritura y oralidad en lengua materna² y castellano como segunda lengua, cada una con sus propios estándares de aprendizaje. Por lo tanto, el desarrollo de las competencias comunicativas en las escuelas de Fortalecimiento requiere de docentes que dominen tanto la lengua originaria de los estudiantes como el castellano. Asimismo, implica la necesidad de desarrollar estrategias, metodologías y materiales educativos pertinentes a las habilidades lingüísticas de los estudiantes. Adicionalmente, para responder de forma pertinente a las características específicas de la modalidad de Fortalecimiento, las pruebas de las evaluaciones educativas a gran escala deben ser diseñadas y construidas teniendo en cuenta sus estándares y enfoques metodológicos. Por último, cabe destacar que la forma de atención de Fortalecimiento es cuantitativamente la más representativa de la EIB, en comparación a las otras dos formas de atención.

Contexto lingüístico y actitudes hacia la lengua originaria

En el Perú, se tiene registro de 48 lenguas originarias (Ministerio de Cultura del Perú [Mincul], 2021), cuyos alfabetos han pasado por un proceso gradual de normalización. Desde el Estado, la normalización de la escritura alfabética en las lenguas originarias andinas y amazónicas se ha implementado en distintos tiempos a lo largo de los años. Por ejemplo, la normalización oficial de los alfabetos del quechua y del aimara se realizó en 1985, mientras que las lenguas amazónicas atravesaron este proceso del 2006 (Minedu, 2013) al 2020 (Minedu, 2020). Estas diferencias en tiempo impactan en el ámbito educativo, pues el reconocimiento oficial de un alfabeto permite la elaboración de materiales educativos por parte del Estado y establece una base para la producción bibliográfica en estas lenguas.

En el contexto del multilingüismo, un aspecto relevante es el uso de la lengua y las actitudes lingüísticas hacia ella, ya que si estas son positivas, se asocian a una mayor motivación, lo cual puede llevar a un mayor rendimiento y predisposición para aprender dicha lengua (Tódor y Dégi, 2016). La actitud lingüística puede ser entendida como un sistema de creencias que orienta el pensamiento, el afecto y el comportamiento hacia la lengua, el uso que hace de ella la sociedad y la identidad de quienes manejan dicha lengua (Agheyisi y Fishman, 1970; Moreno, 2009), en ese sentido se relaciona con las actitudes sociales hacia los grupos que manejan las distintas lenguas (Moreno, 2009).

En investigaciones previas sobre actitudes lingüísticas en el Perú, se ha encontrado resultados diversos según el contexto cultural y lingüístico. Por ejemplo, los jóvenes asháninkas muestran una alta valoración tanto del castellano como de la lengua originaria. Asimismo, se encontró que el uso de esta última se asocia principalmente con los antepasados o ancianos (Falcón y Mamani, 2017). En los yaneshas se encuentra algo similar, aunque no asocian el uso de la lengua originaria con los antepasados (Falcón, 2018).

²En el CNEB, los estándares de aprendizaje en lengua materna son los mismos tanto para los estudiantes que tienen como lengua materna el castellano, como para los que tienen como lengua materna una lengua originaria.

Por otro lado, las dos comunidades nomatsigengas del estudio de Falcón (2018) mostraron una mayor identificación con la lengua originaria, una valoración más positiva y un mayor uso en diversos contextos. Sin embargo, en la comunidad nomatsigenga del estudio de Jiménez (2017) se encuentran actitudes más negativas hacia la lengua originaria en el componente cognitivo, el cual comprende las creencias o estereotipos sobre el éxito o la inteligencia de los hablantes de dicha lengua. A pesar de estas diferencias, en las comunidades asháninkas, yaneshas y nomatsigengas abordadas por Falcón (2018), el castellano es considerado como la lengua de uso predominante en los ámbitos institucional y educativo. Adicionalmente, las personas asháninkas y yaneshas con nivel educativo de primaria o secundaria consideran que la lengua originaria dificulta el desarrollo académico y laboral, así como la comunicación con personas fuera de la comunidad (Falcón, 2018). Esto puede deberse a que las comunidades perciben la utilidad de la lectoescritura en castellano como una herramienta indispensable para educarse y acceder a oportunidades profesionales y laborales más allá de la agricultura y la ganadería a la que se dedican la mayor parte de las familias (Eguren *et al.*, 2016).

En contextos andinos, también se observan actitudes positivas y negativas hacia la lengua originaria (Kenfield *et al.*, 2018; Ramírez, 2022; Vizcarra y Vizcarra, 2022). En un estudio realizado con estudiantes de secundaria bilingües quechua-castellano en Huánuco, se encuentra que el quechua es principalmente usado de manera oral, ya que tienen menos conocimientos para leer o escribir en esta lengua (Ramírez, 2022). En ese sentido, su uso se da principalmente con amigos o familiares, mientras que el castellano tiene un empleo menos íntimo. En lo actitudinal, los estudiantes de 1.º y 2.º grados de secundaria tuvieron actitudes más negativas hacia un uso más extendido del quechua, mientras que los estudiantes de grados superiores deseaban que el quechua llegue a todas las personas y la reconocen como su lengua originaria (Ramírez, 2022).

Por otro lado, en padres de familia y docentes de dos escuelas EIB de Huaraz en las que había un predominio del castellano como lengua materna de los estudiantes, se encontró una actitud principalmente negativa por parte de los padres de familia frente al uso de la lengua originaria quechua, mientras que en los docentes predominó la actitud positiva (Morales, 2020). Sin embargo, tanto en padres como en docentes hubo mayor prevalencia de actitudes negativas entre aquellos más jóvenes en comparación a los de mayor edad (Morales, 2020).

En un estudio realizado en comunidades de lengua andina (quechua y aimara) y amazónica (awajún y shipibo-konibo) por Eguren *et al.* (2016), se constata que un rasgo común entre estas comunidades es que el castellano se posiciona en el mundo institucional y del trabajo, mientras que las lenguas originarias se restringen principalmente a la familia y la comunidad, lo cual es congruente con lo señalado por Falcón (2018) y Ramírez (2022). Sin embargo, se evidencia que existen diferencias respecto del bilingüismo en lengua originaria. En contextos awajún y shipibo-konibo el castellano es percibido como un idioma utilitario, es decir solo como una herramienta para la educación y el trabajo, mientras que en comunidades

de lengua andina (quechua y aimara) se valora el castellano como un medio frente a la discriminación que puede sufrir una persona que habla en quechua o aimara y que no domina la lengua hegemónica.

Las actitudes hacia la lengua originaria son influenciadas por la discriminación lingüística dirigida hacia sus hablantes. La discriminación lingüística se caracteriza por un trato diferenciado negativo hacia ciertas personas o grupos sobre la base de prejuicios étnicos, raciales o de otra índole (Defensoría del Pueblo, 2016). Esto afecta el ejercicio de sus derechos y sus posibilidades de desarrollo. En esta línea, un estudio realizado por Kvietok (2021) en Cusco advierte que jóvenes hablantes de quechua-castellano tienden a encubrir su repertorio lingüístico como una manera de protección frente a la discriminación que experimentan o anticipan por parte de sus compañeros. Esta discriminación, así como las actitudes mencionadas de un mayor valor del castellano para la educación y el trabajo, ponen en riesgo la continuidad generacional de las lenguas originarias. De esta manera, en los censos nacionales se encuentra que, al 2007, entre los hogares donde el padre o la madre tienen una lengua materna originaria, solo el 28,7% tenía al menos un hijo que siguiera hablando esta lengua originaria, lo cual disminuyó a 23,1% en el 2017 (Instituto Nacional de Estadística e Informática [INEI], 2019).

Contextos comunitario, familiar y de los estudiantes de la EIB

En relación con la población que atiende la EIB, es importante considerar el nivel educativo y de alfabetización presente en el contexto comunitario y familiar. La información presente en el Censo Nacional del 2017 permite analizar estos aspectos de acuerdo a la lengua materna, así como a la autoidentificación étnica de las personas.

En cuanto al nivel educativo, en la población mayor a 15 años, solo el 14,8% de aquellos cuya lengua materna es una lengua andina (quechua, aimara, entre otros) alcanza la educación superior, mientras que entre aquellos cuya lengua materna es una lengua amazónica (shipibo-konibo, asháninka, awajun, entre otras) este porcentaje es el 8,5%, en comparación con el 38,4% de aquellos cuya lengua materna es el castellano (INEI, 2018). Según la autoidentificación étnica, se observa un patrón similar: entre aquellos que se identifican como quechuas o aimaras, el 26,4% tiene educación superior, mientras que entre los que se identifican como nativos o indígenas de la Amazonía, este porcentaje alcanza el 12,3%. Por otro lado, entre aquellos que se identifican como pertenecientes a grupos étnicos no originarios, el 37% tiene educación superior (INEI, 2018).

Respecto de la alfabetización, se evidencia que el porcentaje de personas mayores de 15 años que no logró adquirir el sistema formal de lectura y escritura, es similar entre aquellos cuya lengua materna es una lengua andina (16%) o una lengua amazónica (17,9%), siendo ambos porcentajes superiores a aquellos cuya lengua materna es el castellano (3,5%) (INEI, 2018). Además, esta tendencia se refleja en la autoidentificación étnica. Específicamente, se destaca

que el 10,8% de las personas mayores de 15 años que se identifican como quechuas o aimaras no lograron adquirir el sistema de lectura y escritura, mientras que este porcentaje es mayor (16%) en aquellos que se identifican como nativos o indígenas de la Amazonía. En contraste, se observa un bajo porcentaje de analfabetismo (4%) entre las personas que se identifican como pertenecientes a grupos étnicos no originarios (INEI, 2018). En conjunto, estos datos reflejan las amplias brechas educativas que afectan a las personas de procedencia indígena.

Contexto escolar en las escuelas EIB

Retos de la gestión en las escuelas EIB

La implementación de la EIB enfrenta diversos retos tanto a nivel de escuelas como de instancias de gestión educativa descentralizada y del gobierno central (Ministerio de Educación). En primer lugar, se encuentra el contexto de ruralidad, que caracteriza a la totalidad de las escuelas EIB de Fortalecimiento, en el cual hay poca presencia institucional del Estado, y una menor disponibilidad de bienes, servicios básicos, transporte y vías de conexión con áreas urbanas (Montero y Ucceli, 2020). Todo ello implica mayores costos y dificultades para la distribución de material educativo, así como para la mejora y mantenimiento de la infraestructura, la cual es más precaria en las escuelas rurales (Minedu, 2017b; Montero y Ucceli, 2020). Esto se ve reflejado en la tipología de UGEL elaborada por el Minedu (2016a), la cual encontró que estas instancias presentan mayores desafíos territoriales³ en regiones de la sierra y selva, con una mayoría de escuelas rurales. El 27,3% de las UGEL en departamentos de la selva muestran una capacidad operativa limitada frente a entornos de alto desafío territorial, mientras que lo mismo sucede en 8,0% de UGEL ubicadas en departamentos de la sierra (Minedu, 2016a).

Por otro lado, se han realizado importantes avances, como la delimitación de la población atendida y la definición de las formas de atención en esta modalidad según las características sociolingüísticas de la población (Defensoría del Pueblo, 2016). Sin embargo, permanecen las dificultades de accesibilidad y transporte mencionadas anteriormente, junto con la escasez de especialistas en EIB para atender la gran cantidad de escuelas, todo esto sumado al traslape de funciones que puede darse entre instancias de gestión descentralizada (como las DRE y UGEL), constituyen importantes retos que estarían provocando dificultades en la realización de visitas de monitoreo y acompañamiento al docente (Defensoría del Pueblo, 2016).

Otro gran reto en la gestión de la EIB es la disponibilidad de docentes, la cual está relacionada con la oferta disponible de formación docente en EIB, la cantidad de docentes que dominan la lengua originaria, la contratación de docentes que cumplen con el perfil de atención del modelo educativo EIB y los mecanismos e incentivos para promover la retención docente. En este aspecto, se observan avances importantes en la disponibilidad de formación

³El desafío territorial refiere a la demanda educativa, en cuanto al volumen de población real y potencial a atender, así como a su caracterización (Minedu, 2016a)

de carrera en EIB, ya que hasta el 2010 solo cinco institutos de educación superior pedagógica (IESP) y cuatro universidades ofrecían carreras de EIB (Defensoría del Pueblo, 2011). Mientras que, en el 2015, había 32 IESP y 9 universidades (Defensoría del Pueblo, 2016).

En cuanto al dominio de la lengua originaria de los docentes, la creación del Registro Nacional de Docentes Bilingües en Lenguas Originarias y sus certificaciones periódicas en dominio oral y escrito representan un logro importante aunque de avance gradual. Al 2015, cerca del 40,0% de docentes de escuelas EIB no tenía dominio de la lengua originaria (Defensoría del Pueblo, 2016). Mientras que al 2021, se reportó que 48,3% alcanza un nivel avanzado en el dominio oral de lengua originaria, y un 19,2% logra el nivel avanzado en la escritura (Dirección de Educación Intercultural Bilingüe, 2020).

En relación con la cantidad de docentes que enseñan en escuelas EIB, en el 2021 se estimó que había una brecha de 25 796 docentes para atender a todas estas escuelas (Defensoría del Pueblo, 2021). Esta brecha no solo está compuesta por la falta de docentes para cubrir plazas por sobrecarga docente, sino también por las plazas ocupadas por docentes que no cumplen con los requisitos requeridos, como los docentes monolingües que solo hablan castellano y los bilingües sin título pedagógico (Dirección General de Educación Básica Alternativa, Intercultural Bilingüe y de Servicios Educativos en el Ámbito Rural [DIGEIBIRA], 2021). En el 2020, esta brecha estaba compuesta principalmente por los docentes monolingües castellanohablantes (Trapnell, 2021).

Respecto de la retención docente y los mecanismos de incentivos, se han desarrollado políticas de estímulos económicos para docentes que enseñan en escuelas rurales y escuelas EIB con dominio certificado de la lengua originaria. Medidas como estas son importantes, sobre todo si se considera la dificultad para sostener la motivación docente para trabajar en zonas alejadas bajo las condiciones y características de la ruralidad en el Perú. Es importante considerar que, además de la remuneración, el acceso a servicios básicos y la disponibilidad de transporte a la escuela son claves para la retención de docentes capacitados (Montero y Ucceli, 2020).

Además de la disponibilidad de docentes, otro aspecto clave en la gestión de la EIB es la capacitación y el apoyo que reciben los docentes. En este aspecto, también inciden las dificultades antes mencionadas de las instancias educativas de gestión descentralizada para la accesibilidad a las escuelas, así como para disponer del personal necesario, pues ambas circunstancias limitan la posibilidad de una adecuada capacitación docente. Al respecto, en dos muestras, una de 773 escuelas y otra de 1533, se encontró un efecto entre pequeño y moderado del programa de acompañamiento pedagógico en el rendimiento en Lectura y Matemática (Rodríguez *et al.*, 2016), mientras que el Soporte Pedagógico Intercultural fue percibido como práctico y útil por la mayoría de docentes de las 18 escuelas EIB que recibieron esta intervención (Balarín y Escudero, 2018). Pese a las dificultades de implementación en ambos programas, se recomendó un mayor despliegue de estas iniciativas (Defensoría del Pueblo, 2016); sin embargo, estas intervenciones se vieron debilitadas debido a la disminución de presupuesto para la EIB en el 2018 (Defensoría del Pueblo, 2018). En el 2020, se mantuvo un

acompañamiento pedagógico que, si bien fue menor que en el 2016, atendió a poco más de 2400 escuelas. Además, se promovieron diversos cursos virtuales para la formación en servicio sobre evaluación y escritura en diversas lenguas originarias, planificación curricular y evaluación formativa en EIB (Dirección de Educación Intercultural Bilingüe, 2020).

Retos de la enseñanza multigrado

Otro aspecto que añade la complejidad de las escuelas EIB, además de su naturaleza bilingüe, es que muchas de ellas presentan la característica de ser multigrado, lo que implica que un solo docente atiende a más de un grado en una misma aula. De acuerdo con el padrón de instituciones educativas EIB de ESCALE (Estadística de la Calidad Educativa) 2023, 86 % de las escuelas EIB de Fortalecimiento son multigrado o unidocentes.

En las escuelas multigrado, la organización de los distintos grados, ciclos y edades supone la existencia de aulas con diferentes niveles de complejidad (Miranda, 2020; Montero *et al.*, 2002). Su complejidad se incrementa a medida que el docente atiende a estudiantes de distintos ciclos o una mayor cantidad de grados en una sola aula (Montero *et al.*, 2002). Esta condición requiere la puesta en práctica de distintas estrategias de atención para manejar la asignación de actividades y las necesidades de los estudiantes (R.S.G. 332-2017-MINEDU). Sin embargo, los docentes de escuelas multigrado suelen ingresar al servicio con poca capacitación sobre aquellas estrategias, por lo que tienden a manejar la complejidad priorizando los aprendizajes de algún grado o atendiendo de manera similar a todos los estudiantes (Miranda, 2020).

Un estudio cualitativo realizado en escuelas rurales multigrado de Piura, Cajamarca y Loreto indica que, a diferencia de evidencias de años anteriores donde las aulas multigrado se caracterizaban por un desorden de la organización secuencial relacionada con los objetivos pedagógicos, en las aulas observadas, las sesiones presentaron una secuencia clara y ordenada de acciones (Llanos y Tapia, 2021). Sin embargo, se revela que la complejidad de los desempeños planificados no es concretada en las clases. Dicho estudio reporta que, en varias planificaciones observadas, se planteó trabajar desempeños centrados en habilidades como reflexión, análisis, ampliación de la información, participación en un debate intercambiando ideas, deducción y estrategias heurísticas. Sin embargo, al momento de la clase, se advirtió el predominio de actividades como copiado de texto o dictado, respuestas literales y superficiales, listado de ideas, procedimientos mecánicos y otras actividades de baja demanda cognitiva (Llanos y Tapia, 2021). Además, las tareas propuestas diferenciadas por grado no se distinguían claramente por su mayor o menor complejidad.

Los desafíos pedagógicos mencionados se ven exacerbados por dificultades en la organización escolar, como la reorganización de los grados ante la ausencia del director (quien asume también la labor docente) o la ausencia de otro docente; y problemas de gestión educativa como la alta rotación docente y la asignación tardía de docentes, entre otros factores que interrumpen el proceso de aprendizaje (Ames, 2004). Además, estas escuelas suelen

enfrentarse a dificultades permanentes como el difícil acceso y una infraestructura inadecuada, por lo que el trabajo docente se realiza prácticamente en condiciones de aislamiento y con escasez de materiales pedagógicos pertinentes (Miranda, 2020).

Aprendizajes en Lectura de estudiantes EIB

Las condiciones adversas en que operan las escuelas EIB tienen un impacto directo en la calidad de los aprendizajes de los estudiantes. Desde una mirada cualitativa, un estudio realizado por Eguren *et al.* (2019) en Amazonas, Apurímac, Cusco, Puno y Ucayali con estudiantes hablantes de awajún, quechua, aimara y shipibo-konibo, evidenció que las actividades realizadas en las clases de Comunicación eran repetitivas y de baja demanda cognitiva; las preguntas solo apuntaban a recoger información literal de un texto; y no se evidenciaron preguntas que induzcan a la inferencia ni a la reflexión sobre lo leído. De manera similar, en escuelas rurales monolingües de Amazonas, Huánuco y Puno se encontró que se realizaban actividades no alineadas con el enfoque comunicativo, tales como dictado, ejercicios de caligrafía o análisis sintáctico de oraciones, junto con actividades que sí están alineadas con el enfoque comunicativo, el cual se caracteriza por usar el lenguaje en situaciones reales de comunicación (Minedu, 2023a).

Esto también se ve reflejado en los resultados de aprendizaje de las evaluaciones nacionales implementadas por el Minedu. La última evaluación censal implementada en el 2018, antes de la pandemia, reveló que únicamente el 10,4 % de estudiantes de 4.º grado de primaria en escuelas EIB lograron el nivel esperado de lectura en castellano como segunda lengua (Minedu, 2019c). Además, dicha evaluación mostró que los estudiantes en escuelas de lengua amazónica presentan mayores dificultades; específicamente, se observó que entre el 18,0 % y 26,3 % de los estudiantes de 4.º grado de primaria en escuelas de lengua andina lograron alcanzar el nivel esperado, mientras que solo entre el 2,1 % y 6,9 % de los estudiantes en escuelas de lengua amazónica alcanzaron dicho nivel.

Esta evaluación evidenció, además, que los desempeños en lectura en lengua originaria son aún más desafiantes que en castellano como segunda lengua. En los resultados se mostró que ningún estudiante de lengua aimara logró el nivel satisfactorio en lectura; mientras que en quechua chanka lo consiguió solo el 3,1 %, y en quechua Cusco-collao, solo lo hizo el 18,9 %. Por otro lado, en los ámbitos de lengua amazónica, el 2,9 % de los estudiantes de escuelas asháninkas alcanzaron el nivel satisfactorio, el 10,1 % lo logró en shipibo-konibo y el 18,9 % en awajún (Minedu, 2019c). En conjunto, los resultados evidencian que un porcentaje importante de los estudiantes de escuelas EIB muestran serias dificultades para alcanzar los logros esperados tanto en su lengua materna como en castellano como segunda lengua.

En esta línea, el 2022, el Minedu implementó un estudio para examinar los logros educativos de los estudiantes de 4.º, 5.º y 6.º grados de primaria en escuelas EIB de Fortalecimiento. Este estudio contó con una muestra de 237 escuelas y reveló que el 21,4 % de los estudiantes de 4.º grado y el 26,7 % de los estudiantes de 6.º grado alcanzaron un nivel de

comprensión de textos adecuado para su grado en castellano como segunda lengua (Minedu, 2024). Si las evaluaciones anteriores ya indicaban un rezago en los aprendizajes de estas escuelas, el nuevo estudio evidenció que las brechas educativas son más pronunciadas en los estudiantes que asisten a escuelas de lengua amazónica. En este sentido, el estudio revela que el 49,4% de los estudiantes de 4.º grado en escuelas de lengua amazónica no lograron leer ni oraciones ni palabras (Minedu, 2024).

En relación con estos últimos resultados, se debe considerar que las brechas detectadas se habrían agudizado por el cierre de escuelas debido a la emergencia sanitaria de COVID-19, pese a los esfuerzos del Minedu. En este contexto, se implementó la iniciativa de Cierre de Brecha Digital, que implicó la distribución de tablets a estudiantes y docentes principalmente de escuelas rurales (Minedu, 2021c). Estas incluían acceso al material de Aprendo en Casa, así como a diversas aplicaciones educativas precargadas, incluyendo algunas relacionadas con el aprendizaje de Castellano como segunda lengua, así como el de algunas lenguas originarias.

Las escuelas rurales, especialmente las de EIB, enfrentaron problemas adicionales al implementarse estas iniciativas, tales como dificultades de conectividad e infraestructura (Miranda *et al.*, 2022; Vigil, 2022). En tales situaciones, la difusión radial se convirtió en el modo más viable de acceder a Aprendo en Casa en áreas rurales (Miranda *et al.*, 2022). No obstante, se encontraron limitaciones en su eficacia como medio para un aprendizaje efectivo y autónomo (Back *et al.*, 2022). Frente a estas dificultades, los docentes pusieron en práctica diversas estrategias como repartir material impreso, realizar clases o visitas presenciales, repartir materiales digitales por USB (Miranda *et al.*, 2022) y buscar aliados en la comunidad para mantener la comunicación con los estudiantes ante la falta de conectividad (Vigil, 2022).

Factores asociados a los aprendizajes en la educación bilingüe

Si bien existen diversos estudios acerca de los factores asociados al rendimiento en Lectura, hay pocas investigaciones que exploren esta relación en contextos de bilingüismo, específicamente con comunidades originarias. Por ello, se ha recurrido a estudios que relacionaron estas variables con el rendimiento en poblaciones rurales o que asociaron estas variables al rendimiento en una segunda lengua. Los factores pueden ser encontrados a continuación.

Ruralidad, infraestructura y nivel socioeconómico. Una característica del contexto rural es que tiende a tener menos infraestructura en buenas condiciones y vías de transporte adecuadas en comparación con las zonas urbanas (Minedu, 2017b; Montero y Ucceli, 2020). A su vez, estas características afectan el servicio educativo que brindan las escuelas a los estudiantes de estas zonas, ya que pueden incidir en la motivación, actitud y satisfacción de estudiantes y docentes (Minedu, 2017b). Asimismo, las dificultades de acceso llevan a que estudiantes y docentes se trasladen por largos tramos para llegar a sus escuelas (Montero y Ucceli, 2020), lo que se puede relacionar con un incremento en las tardanzas y/o

inasistencias y con menos horas de clases recibidas, reduciendo las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes.

Estas dificultades implican situaciones más adversas no solo en el contexto escolar, sino también en el familiar, dado el menor acceso a servicios básicos y de salud. De esta manera, se encuentra que un importante porcentaje de hogares no cuenta con un sistema de abastecimiento de agua en la vivienda, la mayoría carece de red pública de desagüe y tiene menor acceso a alumbrado eléctrico público comparado con la población urbana (Montero y Ucceli, 2020). Asimismo, existen mayores niveles de pobreza monetaria en áreas rurales (Montero y Ucceli, 2020).

En ese sentido, una investigación realizada con la muestra de Niños del Milenio encontró una brecha de desempeño entre escuelas urbanas y rurales tanto en vocabulario como matemática en estudiantes de 8 años (Castro y Rolleston, 2015). El porcentaje de esta brecha atribuible a las características de la escuela y de los docentes fue similar al que se puede atribuir a variables del ambiente familiar antes de los 5 años, tales como el gasto por hogar en el niño y el acceso a servicios de salud perinatal (Castro y Rolleston, 2015). Dado que esta brecha no solo estaba presente a los 8 años, sino también desde los 5 años, este hallazgo implica que las diferencias entre escuelas urbanas y rurales mantienen los aspectos de inequidad presentes de manera previa (Castro y Rolleston, 2015). Esto se relaciona con la segregación económica presente en escuelas rurales, ya que estas suelen agrupar a un gran número de estudiantes de un nivel socioeconómico muy bajo (Minedu, 2021a).

Lengua materna distinta a la usada en la evaluación. Tener una lengua materna distinta de aquella usada en las pruebas es un factor que generalmente se asocia a un menor rendimiento en diversas pruebas estandarizadas (Delprato, 2021; Mulis *et al.*, 2020). Esta variable suele estar asociada a la pertenencia a una escuela rural y a un menor nivel socioeconómico (Delprato, 2021). En el caso de la educación monolingüe, su efecto sobre el rendimiento se suele atribuir a mayores barreras para la adquisición de la lengua de la prueba, como al menor acceso a recursos y servicios educativos, y menores expectativas educativas parentales (Delprato, 2021).

En las escuelas EIB, sin embargo, el modelo educativo se plantea para que los estudiantes aprendan y sean evaluados en su lengua materna, para reducir las desigualdades educativas. En ese sentido, Delprato (2021) encuentra en un estudio a gran escala en varios países que la instrucción en primaria en la lengua originaria o que esta sea la lengua en la que se aprende a leer, es un factor importante para reducir la brecha de aprendizajes en relación con el resto de los estudiantes. En el contexto nacional, en la muestra del estudio de Niños del Milenio se encuentra que, entre los niños con lengua materna quechua, aquellos que asisten a escuelas bilingües EIB tienen un rendimiento más alto en matemática y similar en lenguaje en comparación a los que asisten a escuelas no EIB (Hynsjö y Damon, 2015). Esto es notable, ya que los estudiantes de escuelas EIB comienzan la primaria con puntajes menores respecto de sus pares en escuelas no EIB, particularmente en Lectura (Hynsjö y Damon, 2015). Cabe destacar que la muestra de

este estudio tiene ciertas diferencias con la población nacional (Escobal y Flores, 2008) y no es representativa de las escuelas EIB y no EIB.

Exposición a textos. Teniendo en cuenta que en escuelas EIB debería haber materiales de texto en lengua originaria y castellano, es relevante conocer en qué medida los estudiantes son expuestos a estos textos y a qué variedad de tipos y formatos textuales tienen acceso. En ese sentido, la variedad en el uso de textos se suele asociar a mejoras en la lectura y comprensión, en la medida en que se suele aprender de distintos temas según el tipo textual, así como de las convenciones y reglas que sigue cada tipo (Mulis y Martin, 2019).

La variedad textual también puede incidir en la motivación de los estudiantes para la lectura, ya que se encuentra un rango importante de motivos por los cuales los estudiantes prefieren diversos tipos y formatos textuales (McGeown *et al.*, 2020). En ese sentido, la exposición a múltiples textos es importante para entender temas complejos, ya que al leer diversos textos sobre un tema se desarrolla, por un lado, un modelo mental integrado que unifica la noción sobre dicho tema y, por otro lado, un modelo intertextual en el que se considera el entendimiento teniendo en cuenta que la información proviene de diversas fuentes, así como las conexiones entre las mismas (List, 2021).

Expectativa educativa. Las expectativas se entienden como la capacidad de usar información de experiencias pasadas para organizar y dirigir conductas futuras (Tolman, 1932, en J. León y Sugimaru, 2017). Las expectativas no solo son un producto cognitivo individual, sino que están influenciadas por la familia, el grupo de pares, la escuela y la sociedad (J. León y Sugimaru, 2017).

Estudios previos realizados en Perú indican que tanto las familias como los hijos suelen tener altas expectativas al inicio de la educación secundaria (Guerrero, 2014), pues la mayoría espera que los jóvenes accedan a la educación superior. En esta línea, un estudio centrado específicamente en estudiantes de quinto de secundaria en regiones de la selva, confirma esta tendencia (J. León y Sugimaru, 2017). Sin embargo, las expectativas de los docentes y otros actores educativos tienden a ser menores, especialmente en zonas rurales (Guerrero, 2014). Además, entre los factores asociados a la formulación de expectativas, J. León y Sugimaru (2017) identifican que las variables de nivel socioeconómico de la familia, el trabajo adolescente, el sexo y la edad se encuentran vinculadas a las decisiones que los estudiantes toman sobre su futuro.

Las altas expectativas educativas que tienen las familias suelen ser transmitidas por los padres a sus hijos (Guerrero, 2014). En un metaanálisis realizado por Piquart y Ebeling (2020), se encontró que las expectativas parentales mostraron una asociación entre pequeña y moderada con el rendimiento, la cual se mantuvo después de controlar por nivel socioeconómico, tanto de manera transversal como longitudinal. Esta relación está parcialmente mediada por las expectativas educativas del estudiante, su compromiso académico, su autoconcepto académico y el apoyo de los padres para el desempeño (Piquart y Ebeling, 2020). Se ha encontrado también que las expectativas de los estudiantes están

relacionadas con el nivel educativo de los padres (Choi, 2018), y que las expectativas de los padres pueden mediar la relación entre su nivel educativo y el rendimiento de sus hijos (Guo *et al.*, 2018).

Una forma de entender esta relación sería bajo el modelo de Expectativa-Valor de Eccles, en el cual las creencias de los padres generan un comportamiento en ellos mismos para promover el compromiso en alguna disciplina, lo cual a su vez promueve la autoeficacia y valoración con relación a dichas tareas (Pinquart y Ebeling, 2020). Algunas de estas conductas parentales pueden ser el modelado de roles, dar refuerzos, promover comportamientos, proveer de experiencias relacionadas con dicha actividad y aprender junto con el estudiante (Pinquart y Ebeling, 2020).

Esta variable resulta relevante en el estudio de escuelas EIB dado el menor acceso que la población con lengua materna originaria tiene a la educación superior. Esto podría incidir no solo en el rendimiento, sino también en la deserción escolar, ya que un estudiante con menores expectativas podría abandonar la escuela para trabajar, al no considerar en sus planes de vida la educación superior (Espinosa y Ruiz, 2017). Este menor acceso no solo se observa en el porcentaje de población que alcanza la educación superior, sino también en la oferta limitada de educación superior en estos lugares, la cual tiende a concentrarse en zonas urbanas. En cuanto a universidades, la mayoría se encuentra en departamentos de la costa, con un 33 % en la sierra y 8,2 % en la selva (Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria [Sunedu], 2023). Respecto de los institutos públicos, si bien el 53,2 % se encuentra en departamentos de la sierra, solo el 12 % se ubica en departamentos de la selva (Minedu, 2023b).

Apoyo familiar. El apoyo familiar al aprendizaje se suele asociar positivamente al rendimiento de los estudiantes. Entre las conductas parentales que forman parte de este apoyo, aquellas relacionadas con el monitoreo se asocian a un mayor logro de aprendizaje en Lectura, en parte por su relación con un mayor tiempo de estudio y actividades de lectura (Minedu, 2017a). Esta asociación positiva ha sido encontrada en el Perú así como en diversos países de latinoamérica en el Estudio Regional Comparativo y Explicativo del 2019, disminuyendo ligeramente, pero manteniendo relevancia tras considerar el nivel socioeconómico de las familias (Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación/UNESCO [LLECE/UNESCO], 2021). Asimismo, se encuentra que este efecto positivo es mayor en 3.º grado de primaria que en 6.º grado de primaria, lo cual podría atribuirse a una menor autonomía para el aprendizaje en los estudiantes menores (LLECE/UNESCO, 2021). En contextos rurales de otros países, el involucramiento de la familia con la escuela también tiene diversas asociaciones positivas con el rendimiento (Semke y Sheridan, 2012).

Brechas de género. A pesar de los avances en el cierre de las brechas de género, subsisten desigualdades que afectan de manera significativa a las mujeres de origen indígena y de contextos rurales (Montero, 2006, en Cuenca y Reátegui, 2018). Por un lado, las cifras muestran que la tasa de analfabetismo es considerablemente más elevada entre mujeres de

zonas rurales con lengua materna indígena (33 %), que entre sus pares varones (9,3 %) (INEI, 2018).

Por otro lado, se evidencian brechas en relación con la cantidad de años de escolaridad. Cuenca y Reátegui (2018) muestran que existen desigualdades entre las trayectorias educativas de las mujeres indígenas, y las no indígenas, y que estas son incluso mayores que aquellas entre hombres y mujeres. Así, se constata que solo el 31 % de las mujeres indígenas alcanzan en promedio al menos un año de educación, en contraste con el 78 % de las mujeres no indígenas. Esta diferencia entre los años de escolaridad alcanzados entre las mujeres indígenas y las no indígenas resulta más significativa y prolongada que aquella entre hombres y mujeres no indígenas.

En cuanto a los logros de aprendizaje en escuelas EIB, sin embargo, las evaluaciones de aprendizaje en Lectura en castellano como segunda lengua en 4.º grado de primaria muestran que las diferencias entre estudiantes hombres y mujeres no fueron estadísticamente significativas en las evaluaciones censales de los años 2016 y 2018 (Minedu, 2017d, 2019c).

Actividades fuera de la escuela. El tema de las actividades domésticas y laborales fuera de clase de los estudiantes es complejo, en la medida en que varía según el ámbito rural o urbano, así como según los valores culturales de las comunidades. Por un lado, el involucramiento en estas actividades es parte de la integración del niño a la familia y a la comunidad. En áreas rurales, este involucramiento se da en mayor medida y desde más temprana edad que en áreas urbanas, aunque en ambas suele ser en gran medida dentro del ámbito familiar y no remunerado (Rojas y Cussianovich, 2013).

El involucramiento en actividades laborales en el ámbito familiar también se da cuando los padres trabajan de forma independiente o en actividades agropecuarias, comerciales o textiles (Rojas y Cussianovich, 2013). Sin embargo, hay que tener en cuenta que, de acuerdo a la percepción de los niños, las actividades de ocio y juego son incorporadas transversalmente durante las actividades domésticas y laborales a temprana edad, habiendo poca distinción entre las mismas (Rojas y Cussianovich, 2013).

Asimismo, muchos niños sienten que hay un balance entre las actividades escolares, domésticas y laborales en la familia, pero que son prioritarias las tareas escolares (Rojas y Cussianovich, 2013), por lo que realizar estas actividades no necesariamente influiría negativamente en el rendimiento, a menos que haya una sobreexigencia. Sin embargo, cabe resaltar la influencia del género sobre cómo se reparten estas actividades en el hogar, ya que, en estudiantes de 4.º grado de primaria de escuelas beneficiarias de la iniciativa de tablets, se encontraron menores niveles de rendimiento en Lectura y Matemática en mujeres que realizaron con mayor frecuencia actividades domésticas (Minedu, 2022).

En cuanto a las actividades de trabajo remunerado, estas tienen una relación negativa con el rendimiento en Matemática y Lectura en diversos países de América Latina (Post, 2018). Este efecto negativo podría atribuirse a distintas razones, como la reducción del tiempo disponible de los estudiantes para hacer tareas (Emerson *et al.*, 2013) y el incremento del cansancio y

exposición a riesgos físicos y psicológicos en los estudiantes, particularmente fuera del contexto familiar (Ponce, 2012). Asimismo, es un motivo importante de abandono escolar (Cueto *et al.*, 2020; Espinosa y Ruiz, 2017). Además, en ciertas zonas en las que se brinda la atención EIB, el tema del trabajo es afectado por las economías ilegales de la zona, particularmente en la región amazónica (Espinosa y Ruiz, 2017), lo que supone mayores riesgos físicos y psicológicos.

Objetivos de investigación

Considerando las características de las escuelas y la población que atienden, es claro que las escuelas EIB se encuentran en contextos más desafiantes en diversos aspectos. A nivel de gestión, se enfrentan a dificultades como la accesibilidad de materiales educativos, problemas de infraestructura y conectividad, y una brecha de docentes con formación para la enseñanza bilingüe y dominio de la lengua originaria. En términos pedagógicos, enfrentan el reto de implementar prácticas pedagógicas específicas para la enseñanza bilingüe, así como adaptarse a las particularidades de la enseñanza multigrado o unidocente. Todo ello ocurre en contextos con mayor incidencia de pobreza monetaria y menor nivel educativo en las familias, exacerbados recientemente por los efectos de la pandemia. Esta combinación de factores sociales y educativos parece tener un impacto significativo en los bajos niveles de logros de aprendizaje en Lectura.

En tal sentido, el presente estudio plantea los siguientes objetivos de investigación, teniendo en cuenta las diferencias que puede haber entre estas relaciones de acuerdo al tipo de lengua de la escuela.

- Describir las características de los contextos escolares y familiares de los estudiantes de 4.º, 5.º y 6.º grados de primaria de escuelas de lengua andina y amazónica.
- Identificar qué características del contexto escolar y familiar de las escuelas EIB se asocian al rendimiento en Lectura en castellano como segunda lengua en los estudiantes de 4.º, 5.º y 6.º grados de primaria.

Para responder a estos objetivos, se utilizaron datos provenientes de un estudio muestral realizado el 2022 en escuelas EIB.

Método

Participantes

La muestra estuvo conformada por 5314 estudiantes de 4.º, 5.º y 6.º grados de primaria, pertenecientes a 237 escuelas EIB de la modalidad de Fortalecimiento Cultural y Lingüístico. Esta muestra es representativa de los estudiantes de escuelas EIB de esta modalidad a nivel nacional y por los siguientes estratos: sexo del estudiante, grado, característica de escuela (polidocente, multigrado) y según tipo de lengua de la escuela (andina, amazónica). La clasificación del tipo de lengua de la escuela se basa en el Documento Nacional de Lenguas Originarias (Minedu, 2018a), el cual considera el ámbito de origen en el que se desarrollaron dichas lenguas. Esta clasificación se usó para categorizar a las escuelas de la muestra según su lengua principal de enseñanza en el Registro Nacional de Instituciones Educativas EIB (Minedu, 2019a). En las escuelas del presente estudio, aquellas con lengua principal de enseñanza quechua y aimara han sido clasificadas como escuelas de lengua andina, mientras que las que enseñaban principalmente shipibo-konibo, ashaninka, awajún, matsigenka, asheninka, nomatsigenga, kakataibo, yanesha y yine, fueron clasificadas como escuelas de lengua amazónica.

Los estudiantes fueron evaluados en Lectura en castellano como segunda lengua. Además, se recogieron datos sobre diversos factores asociados al rendimiento mediante cuestionarios a directores, docentes, estudiantes de 6.º grado de primaria y padres de familia o apoderados. La distribución de los actores educativos evaluados por grado y tipo de lengua de la escuela (andina y amazónica) puede ser observada en la tabla 1.

Tabla 1

Cantidad de directores, docentes, familias y estudiantes por tipo de lengua de la escuela y grado

Tipo de lengua	Participaron en cuestionarios de Factores Asociados					Participaron en evaluación de rendimiento
	Directores	Docentes	Grado	Familias	Estudiantes	Estudiantes
Andina	158	442	4.º P	1105		1171
			5.º P	1188		1236
			6.º P	1234	1260	1260
Amazónica	78	162	4.º P	740		786
			5.º P	409		440
			6.º P	414	421	421
Total	236	604		5090	1681	5314

En cuanto a las escuelas de la muestra del estudio, cabe resaltar que, tanto en escuelas de lengua andina como amazónica, cerca del 73,0% es multigrado/unidocente. Asimismo, dado que todas las escuelas se ubicaron en zonas rurales, se tuvo en cuenta los niveles de ruralidad obtenidos a partir del padrón de escuelas rurales publicado anualmente, en los que el nivel de ruralidad es calculado por el INEI sobre la base de la distancia de la capital de provincia. En esta

clasificación existen los niveles 1, 2 y 3 de ruralidad, siendo 1 el más alejado y 3 el más cercano a la capital de provincia. De las escuelas andinas de la muestra, 79 escuelas pertenecieron al nivel 1, 66 al nivel 2 y 13 al nivel 3. De las escuelas amazónicas, 60 estuvieron en el nivel 1, 17 en el nivel 2 y solo 2 escuelas en el nivel 3.

Con relación a la familia, se solicitó que el cuestionario fuera resuelto por un familiar del estudiante. Por lo general, este fue respondido por los padres (48,0 % madre y 36,6 % padre), seguido por el hermano o hermana (9,7 %). Además, se le preguntó al familiar si resolvió por sí mismo el cuestionario o con ayuda de otra persona, encontrándose que el 54,5 % lo resolvió con ayuda, mayoritariamente de su hijo o hija.

Dado que solo se evaluó un aula por grado en cada escuela de la muestra, la cantidad de docentes de cada grado es igual a la cantidad de escuelas evaluadas en cada grado. Solo en 22 casos hubo más de un docente por aula, por lo que se seleccionó aleatoriamente a un solo docente.

Medición

Para medir el rendimiento en Lectura en castellano como segunda lengua se diseñó una evaluación basada en las expectativas curriculares, así como los aprendizajes más básicos de la lectura. Para ello, se contó con una amplia escala de ítems para medir un gran rango de habilidad de los estudiantes de 4.º, 5.º y 6.º grados de primaria EIB. Para facilitar la interpretación de los resultados, se elaboró una escala de habilidad de los evaluados, cuya media aritmética fue 500 y su desviación estándar fue 100. Esta escala fue usada como la variable criterio en el presente estudio.

Para recoger información sobre los factores asociados, se utilizaron las respuestas de estudiantes, familiares, docentes y directores recogidas mediante cuestionarios. Los participantes respondieron diversas preguntas dicotómicas, en escala de respuesta Likert o de opción múltiple.

Variables del estudiante. Se preguntó a los estudiantes de 6.º grado de primaria por su lengua materna, la lengua en que aprendió a leer y escribir, si había leído diversos tipos de textos en clase, sus dificultades para comprender las clases en castellano, sus expectativas educativas y las actividades que realiza fuera de clase.

Variables de la familia. Se preguntó a las familias de los estudiantes de 4.º, 5.º, y 6.º grados de primaria sobre su acceso a los servicios de electricidad e internet, el nivel educativo del padre y de la madre, las actitudes hacia la lengua originaria y el castellano, su lengua materna, el uso de la lengua (originaria, castellano o ambas por igual) en familia y si tenían dificultades para leer en castellano. Para construir la variable de nivel educativo de los padres, se categorizó en dos opciones: si tienen o no secundaria completa, y luego se seleccionó el valor más alto entre padre o madre para representar el nivel educativo general de los padres.

Asimismo, se desarrolló una escala de puntaje continuo a partir de las respuestas de familiares denominada Escala de Acompañamiento Familiar en los Aprendizajes. Se midió esta variable a través de una escala de 7 ítems. Estos ítems respondieron a la pregunta: “En su casa, ¿de qué manera ayuda a su hijo o hija para que siga aprendiendo?”, en la cual los participantes podían responder a ítems, como por ejemplo: “Me aseguro de que mi hijo o hija está avanzando con sus cursos”, “Reviso sus cuadernos para asegurarme de que cumpla sus tareas”, “Lo animo a que cumpla sus tareas y metas”, entre otros. Se les dio la opción de que marcaran todas las respuestas, tomando, en el análisis, la ausencia de respuesta como una respuesta negativa. En esta escala, un mayor puntaje indica un mayor nivel de acompañamiento. Se encontraron adecuadas propiedades psicométricas y cargas factoriales mediante un análisis factorial confirmatorio (AFC), el cual puede ser encontrado en el anexo A.1.

Variables del docente. Se preguntó al docente por variables del contexto lingüístico de los estudiantes de los grados evaluados tales como la lengua materna de la mayoría de los estudiantes, y la lengua que más usan los estudiantes para leer y escribir en la clase de Comunicación. Asimismo, se le plantearon dos situaciones pedagógicas al docente. La primera consistió en identificar, entre varias opciones, dos preguntas que desarrollen la capacidad de inferencia a partir de un texto breve (Anexo B). La segunda situación consistió en seleccionar una forma de retroalimentación (por descubrimiento, formal, descriptiva o de refuerzo) frente a un trabajo realizado por un estudiante.

Variables del director. Se preguntó al director o directora por la forma en que accedió a su cargo, la asistencia de los estudiantes y los motivos de inasistencia.

Variables de la escuela. La información sobre la lengua principal de enseñanza de la escuela y el escenario lingüístico (1 o 2) al que pertenecen las escuelas EIB se obtuvo del Registro Nacional de Instituciones Educativas EIB al 2019 (RVM N.º 185-2019) (Minedu, 2019a).

También se elaboró una escala de puntaje continuo a partir de la base de datos del Censo Educativo 2022 (Minedu, 2022) denominada Índice de Contexto de la Institución Educativa (ICIE). Se seleccionaron todas las escuelas de primaria EIB de Fortalecimiento en el Censo Educativo y se realizaron análisis de componentes principales (PCA⁴) a los elementos de tres grupos de preguntas: las referidas a los servicios básicos en la IE, el material de las aulas y los servicios en el centro poblado. Luego, se realizó un segundo PCA con estos tres factores, y se obtuvo un factor que explicó más del 50 % de varianza. En esta escala, un mayor puntaje indica mejores condiciones de infraestructura y servicios. Las cargas en los componentes y descriptivos de la escala pueden ser encontradas en los anexos A.2 y A.3. Se seleccionaron los puntajes de las escuelas presentes en la muestra para los análisis de este estudio.

⁴Por su nombre en inglés, Principal Component Analysis

Análisis de datos

Para la escala de acompañamiento familiar en los aprendizajes, se empleó el análisis factorial confirmatorio (AFC) para evaluar la estructura interna y estimar puntajes factoriales. Se usó como estimador el método de mínimos cuadrados ponderados ajustados por media y varianza (WLSMV⁵), debido a la naturaleza ordinal de las variables (DiStefano y Morgan, 2014). Para evaluar el ajuste se utilizó el Índice de Ajuste Comparativo (CFI⁶), el Índice de Tucker-Lewis (TLI⁷), el Error Cuadrático Medio de Aproximación (RMSEA⁸) y la Raíz Cuadrada Media del Residual Estandarizado (SRMR⁹). En el caso del ICIE, se realizó un análisis de componentes principales (PCA) para los indicadores de cada dimensión y un segundo PCA de las tres dimensiones que lo conforman.

En cuanto a los porcentajes o medias, se presentan las cifras expandidas para la población nacional en el caso de los datos de estudiantes (incluyendo el rendimiento) y familias. Sin embargo, para los datos de docentes, directores y escuelas se presenta lo encontrado en la muestra. Esto responde a que, como fue descrito anteriormente, la muestra es representativa de las escuelas EIB de fortalecimiento a nivel de los estudiantes, mas no a nivel de los docentes o directores.

Finalmente, en el caso de las regresiones, se realizaron por cada grado un modelo multinivel nacional y uno multigrupo, para identificar las diferencias en un modelo de regresión entre escuelas de lengua andina y amazónica. En la regresión multinivel es importante que el modelo incorpore el diseño muestral, el cual considera que los estudiantes se encuentran agrupados en escuelas. De esta manera, el modelo multinivel nacional consideró en un primer nivel las variables reportadas a nivel individual de familia y estudiante. En un segundo nivel, se encuentran las variables a nivel escuela, que representan al grupo de estudiantes en cada institución educativa e incluyen lo reportado por el docente y director, así como las características de la escuela. El ajuste de este modelo fue evaluado mediante el Criterio de Información Akaike (AIC¹⁰) y el Criterio de Información Bayesiano (BIC¹¹) y su disminución en comparación a un modelo nulo en el que solo se consideran las diferencias entre las escuelas sin ninguna otra variable.

En el modelo multigrupo se evalúan las mismas variables que en el multinivel y de la misma forma, distinguiendo entre los grupos de escuelas de lengua andina y amazónica. Para ello, se construye un modelo restringido, el cual supone que ambos grupos son iguales en cómo las variables se relacionan con el rendimiento; luego se liberan las variables una por una permitiendo que se relacionen de manera distinta con el rendimiento entre ambos grupos. En

⁵Por su nombre en inglés, Weighted Least Squares Mean and Variance adjusted.

⁶Por su nombre en inglés, Comparative Fit Index.

⁷Por su nombre en inglés, Tucker-Lewis Index.

⁸Por su nombre en inglés, Root Mean Square Error of Approximation.

⁹Por su nombre en inglés, Standardized Root Mean Square Residual.

¹⁰Por su nombre en inglés, Akaike Information Criterion.

¹¹Por su nombre en inglés, Bayesian Information Criterion.

cada paso de este proceso, se analiza si hay una mejora en los indicadores de ajuste como el AIC, BIC, CFI, TLI y RMSEA mencionados anteriormente, así como el SRMR a nivel del estudiante y a nivel de la escuela. Los resultados de todas las regresiones son presentados con una estandarización STDY, debido a la presencia de diversas variables categóricas en el modelo.

Los análisis descriptivos fueron realizados con R versión 4.2.2 (R Core Team, 2022), y los análisis psicométricos mediante el uso del paquete lavaan 0.6-12 (Rosseel, 2012). Los análisis multinivel y multigrupo fueron realizados con Mplus 7.2 (Muthén y Muthén, 2014).

Resultados

En esta sección, se muestran los resultados del estudio. En una primera parte, se presentan los resultados descriptivos de los contextos escolares, lingüísticos, pedagógicos y familiares, diferenciando entre escuelas de lengua andina y amazónica. En la segunda parte, se presentan los modelos multinivel y multigrupo del rendimiento en castellano como segunda lengua de acuerdo a los grados evaluados.

Características del contexto escolar

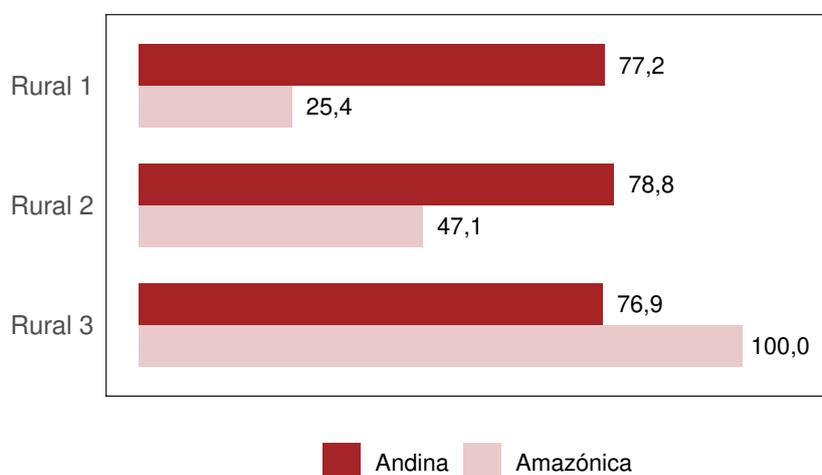
En los contextos escolares, se considera el nivel de ruralidad del lugar donde se sitúa la escuela, la asistencia de los estudiantes, el ICIE, la forma en que el director accede al cargo, el escenario lingüístico de la escuela y el contexto pedagógico.

Como todas las escuelas que conformaron la muestra del estudio se encuentran en áreas rurales, se recurrió a la clasificación por niveles de ruralidad, basada en la lejanía respecto de la capital de provincia. Estos niveles comprenden del Rural 1 (mayor nivel de ruralidad) al Rural 3 (menor nivel de ruralidad). Bajo este criterio, casi tres cuartas partes de las escuelas de lengua amazónica y la mitad de las de lengua andina se encuentran en el nivel Rural 1.

Asimismo, se preguntó al director por el porcentaje de estudiantes matriculados que asistían a clases durante el año escolar (figura 1). En escuelas de lengua andina con distinto nivel de ruralidad, la gran mayoría de directores refiere que los estudiantes asisten al 100%; mientras que, en las escuelas de lengua amazónica este porcentaje solo es del 25,4% de directores en escuelas de Rural 1, ascendiendo a 47,1% en Rural 2. Cabe mencionar que el 100% de las escuelas de lengua amazónica de Rural 3 (menor ruralidad) representa solo a 2 escuelas; por tal motivo, debe ser tomado solo como referencia.

Figura 1

Porcentaje de directores que reportan que el 100% de los estudiantes matriculados asisten a sus clases según nivel de ruralidad de la escuela y tipo de lengua

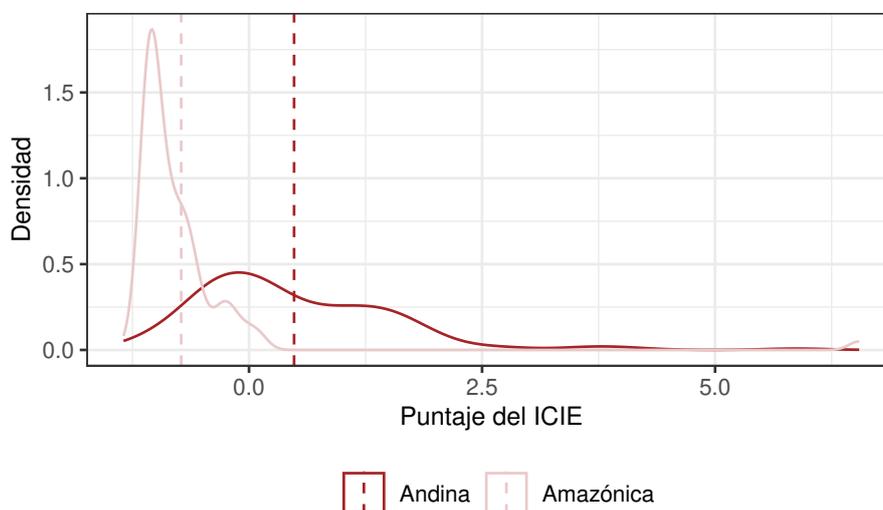


En línea con lo anterior, según los directores, los motivos principales por los cuales los estudiantes no asisten a clases son el trabajo remunerado fuera de su casa, la lejanía entre sus viviendas y la escuela, y los problemas de salud del estudiante o de algún familiar.

Otro aspecto a tomar en cuenta es el índice de contexto de la escuela (ICIE). Se pueden observar diferencias en cómo se distribuye este índice en la figura 2: la mayoría de escuelas de lengua amazónica se concentra hacia la izquierda con puntajes bajos, lo cual indica una infraestructura más precaria en la mayoría de estas escuelas. Mientras que, en escuelas de lengua andina, si bien una parte importante tiene puntajes bajos, hay mayor variabilidad en la distribución, lo cual indica que algunas escuelas tienen mejores condiciones de infraestructura que otras.

Figura 2

Distribución de los puntajes y media aritmética del ICIE por tipo de lengua



Por otro lado, se recogió información sobre las condiciones de acceso al cargo de director. Las respuestas de los directores mostraron importantes diferencias entre las escuelas de lengua andina y amazónica. En las de lengua andina, el 23,7% de directores accede al cargo mediante concurso público, mientras que en las de amazónica solo lo hace el 12%. Esto implica que, en las escuelas EIB en general, cerca del 80% de directores acceden al puesto en calidad de encargado para el periodo del año escolar.

Características del contexto lingüístico

En relación con el contexto lingüístico, se consideraron las variables de pertenencia al escenario lingüístico, la lengua en que los estudiantes de 6.º grado de primaria aprendieron a leer y escribir, la lengua que los estudiantes utilizan con mayor frecuencia para leer en las clases de Comunicación y el uso del lengua originaria y del castellano en la familia, así como las actitudes lingüísticas.

Una variable importante del contexto de la escuela es su pertenencia a un escenario lingüístico. Según lo descrito anteriormente acerca del modelo de servicio educativo EIB,

todas las escuelas de Fortalecimiento pertenecen al escenario 1, donde predomina el uso de la lengua originaria por parte de los estudiantes, o al escenario 2, donde los estudiantes hablan indistintamente tanto la lengua originaria como el castellano. De acuerdo al Registro Nacional de Instituciones Educativas EIB (Minedu, 2019a), la mitad de escuelas de lengua andina de la muestra pertenecían al escenario 2, mientras que en las de lengua amazónica, solo el 35,9% corresponde a este escenario. Esta clasificación de los escenarios corresponde a la escuela y la comunidad a la que pertenece, por lo que podría haber diferencias con el contexto lingüístico del aula evaluada en particular.

En ese sentido, se preguntó al docente por la lengua materna de la mayoría de sus estudiantes evaluados. En la tabla 2, los resultados descriptivos muestran que, independientemente del escenario lingüístico, la mayoría de estudiantes hablan mayoritariamente una lengua originaria o manejan ambas lenguas. Si bien un menor porcentaje de docentes reporta que la principal lengua materna de los estudiantes es el castellano, se puede observar en la tabla 2 que esto sucede en menor medida en el escenario 1 en comparación con el escenario 2, tanto en escuelas de lengua andina (entre 8,1% y 21,2%) como en las de lengua amazónica (entre 1,9% y 23,6%).

Tabla 2

Porcentaje de docentes según su respuesta sobre la lengua materna de la mayoría de sus estudiantes, de acuerdo con el tipo de lengua y el escenario sociolingüístico de la IE

	Andina		Amazónica	
	Escenario 1	Escenario 2	Escenario 1	Escenario 2
Castellano	8,1	21,2	1,9	23,6
Una lengua originaria	62,9	35,0	76,0	47,3
Castellano y una lengua originaria por igual	29,0	43,8	22,1	29,1

Además, se preguntó a los estudiantes de 6.º grado de primaria sobre su lengua materna. Los resultados muestran que, en escuelas de lengua andina, el 59,9% de los estudiantes de 6.º grado de primaria manifiesta que esta fue el castellano, mientras que en escuelas de lengua amazónica este porcentaje es de 41,1%. Esta diferencia con lo reportado por el docente puede deberse a que el docente reportó de manera general por los tres grados evaluados, mientras que el estudiante de 6.º grado reportó esta característica de manera específica; por otro lado, también puede deberse a la imprecisión en el manejo de la caracterización sociolingüística por parte de los docentes, lo cual fue reportado por la Defensoría del Pueblo (2016).

En relación con la adquisición de la lectoescritura en los estudiantes de 6.º grado de primaria, se encontró que el 86,3% de estudiantes en escuelas de lengua andina aprendió a leer y escribir en castellano, mientras que en escuelas de lengua amazónica lo hizo de esa manera el 47,7%. En línea con lo anterior, se preguntó a los docentes de los grados evaluados por la lengua que más usan sus estudiantes para leer y escribir en las clases de Comunicación. Al respecto, el 44,6% de docentes de escuelas de lengua andina reportaron que la mayoría de sus estudiantes

usan el castellano para leer y escribir en sus clases de Comunicación, mientras que en las de lengua amazónica es el 23 %.

Es importante por lo tanto, analizar si predomina el uso del castellano para leer y escribir en clases de Comunicación en aquellos grados evaluados que, de acuerdo a los docentes, tienen una mayoría de estudiantes con lengua materna originaria. En ese sentido, se encuentra que en escuelas de lengua andina donde los docentes refieren que la mayoría de estudiantes tiene como lengua materna una lengua originaria, el 36,7% usa más el castellano para leer y escribir en clases de Comunicación, mientras que en las escuelas de lengua amazónica esto se da en el 19,0% de los casos. Para mayores detalles, revisar el Anexo B.1.

Estos hallazgos implican que, a pesar de que, según los docentes, la mayoría de los estudiantes tiene como lengua materna una lengua originaria o son bilingües, para una cantidad importante sus procesos de enseñanza son principalmente en castellano, incluso en contextos donde según los mismos docentes predomina la lengua originaria como lengua materna. Cabe recordar, que los estudiantes deben desarrollar las competencias comunicativas en ambas lenguas (lengua originaria y castellano) y, por tanto, deberían tener oportunidades de aprendizaje para desarrollar sus repertorios lingüísticos en ambas.

Por otro lado, se analizó el uso de la lengua en familia. Como puede observarse en la tabla 3, en general los familiares con lengua materna originaria tienden a usar más la lengua originaria o ambas por igual en familia. Esto sucede en mayor medida en las escuelas de lengua amazónica.

Tabla 3

Porcentaje familias según su uso de lenguas y lengua materna, por grado y tipo de lengua

		Andina		Amazónica	
		Lengua materna originaria	Lengua materna castellano	Lengua materna originaria	Lengua materna castellano
4.º de primaria	Hablan más lengua originaria o ambas por igual	62,4	28,1	89,9	46,7
	Hablan más castellano	37,6	71,9	10,2	53,4
5.º de primaria	Hablan más lengua originaria o ambas por igual	64,8	30,4	90,1	24,5
	Hablan más castellano	35,2	69,6	10,0	75,5
6.º de primaria	Hablan más lengua originaria o ambas por igual	68,0	34,5	82,6	33,6
	Hablan más castellano	32,0	65,5	17,4	66,4

Adicionalmente, se evaluaron las actitudes hacia la lengua originaria y el castellano en estudiantes y familias. En la tabla 4, se puede observar un alto porcentaje relacionado con actitudes que implican una alta valoración positiva de la lengua originaria (“Es importante que las personas puedan seguir usando su lengua originaria”); este porcentaje es similar en las

escuelas de ambos tipos de lengua. Sin embargo, en los estudiantes de 6.º grado de primaria, un menor porcentaje está de acuerdo con esta afirmación, a diferencia de las familias.

Respecto de las actitudes que implican una baja valoración de la lengua originaria (“En la escuela solo se debería enseñar castellano”), un menor porcentaje de familias y estudiantes está de acuerdo con esta afirmación. Pese a ello, hay un mayor porcentaje de acuerdo con esta afirmación en las escuelas de lengua amazónica en comparación con las de lengua andina, y de los estudiantes de 6.º grado de primaria en comparación con las familias.

Tabla 4

Porcentaje de acuerdo de estudiantes y familiares con las siguientes afirmaciones, según tipo de lengua

	Andina				Amazónica			
	Familia		Estudiante		Familia		Estudiante	
	4.º	5.º	6.º	6.º	4.º	5.º	6.º	6.º
Es importante que las personas puedan seguir usando su lengua originaria.	92,0	88,8	85,4	74,2	90,0	95,5	82,0	74,8
En la escuela solo se debería enseñar castellano.	20,5	18,8	24,7	34,5	24,5	34,4	42,5	60,5

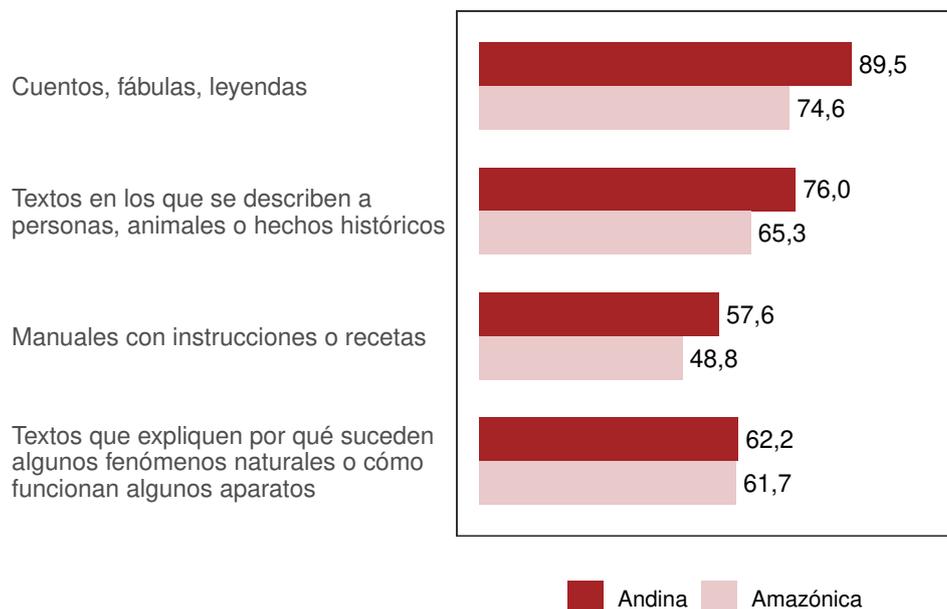
Nota: No hay datos de estudiante en 4.º y 5.º grados de primaria porque solo los de 6.º grado de primaria resolvieron el cuestionario de factores asociados.

Características del contexto pedagógico

Con relación a los procesos de enseñanza y aprendizaje del castellano como segunda lengua, se analizaron las respuestas de los estudiantes de 6.º grado de primaria acerca de la exposición a distintos tipos de textos que brindan los docentes en el aula (figura 3). Según los resultados, se encontró que la mayoría refiere haber leído en clase textos narrativos, como cuentos y fabulas, seguido de textos descriptivos referidos a personas, animales y hechos históricos. En general, se percibe una mayor exposición a la diversidad textual en escuelas de lengua andina en comparación a las de lengua amazónica. No obstante, una menor proporción de estudiantes en general, independientemente del tipo de lengua de la escuela, refiere una menor exposición a textos instructivos.

Figura 3

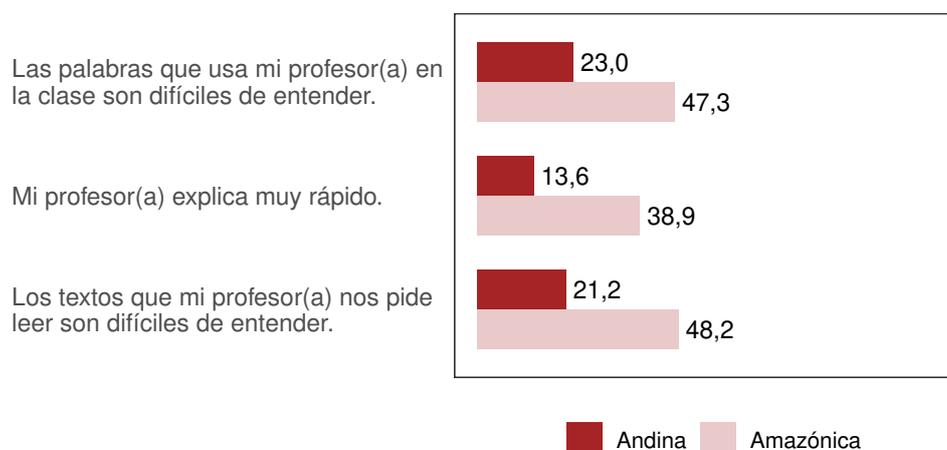
Porcentaje de estudiantes de 6.º grado de primaria que ha leído los siguientes tipos de texto en castellano durante sus clases, según tipo de lengua



Otra de las variables analizadas fueron las dificultades que los estudiantes afrontan en las clases de Castellano como segunda lengua. Según se señala en la figura 4, un mayor porcentaje de estudiantes de 6.º grado de primaria en escuelas de lengua amazónica reportó tener, con frecuencia, dificultades durante las sesiones de aprendizaje, en comparación con los de lengua andina. Estas dificultades estuvieron relacionadas con la comprensión de palabras y textos, y con la percepción de que el profesor explica muy rápido.

Figura 4

Porcentaje de estudiantes de 6.º grado de primaria que refiere que le pasa lo siguiente “Muchas veces” o “Siempre”, según tipo de lengua



Respecto de la competencia pedagógica de los docentes para la enseñanza de lectura en castellano como segunda lengua, se planteó una situación pedagógica a los docentes para que identifiquen un máximo de 2 preguntas vinculadas a la capacidad de inferencia. Los resultados

indican que el 71,7% de docentes en escuelas de lengua andina eligió alguna de las preguntas que desarrollaban dicha capacidad, mientras que en las escuelas de lengua amazónica solo lo hizo el 56,1%. La situación pedagógica y opciones de respuestas presentadas pueden ser encontradas en el anexo C.1.

Asimismo, para recoger información sobre las prácticas de retroalimentación, se planteó a los docentes otra situación pedagógica para que elijan la forma de retroalimentación más parecida a lo que harían. Se encontró que el 36,9% de docentes en escuelas de lengua andina escogen una forma de retroalimentación esperada (retroalimentación por descubrimiento); mientras que, en escuelas de lengua amazónica, el porcentaje es mucho menor, con 15,2% de docentes. La situación pedagógica y opciones de respuestas presentadas pueden ser encontradas en el Anexo C.2.

Características del contexto familiar

En el contexto familiar y de los estudiantes se consideran los servicios a los que accede la familia en el hogar, el nivel educativo de los padres y madres o apoderados, así como el acompañamiento familiar.

Con relación a los servicios a los que accede la familia en el hogar, se consideró el acceso a energía eléctrica e internet. En los grados evaluados se encuentra que, en general, entre el 85,5% y 89,1% de familias en escuelas de lengua andina accede a energía eléctrica, mientras que en escuelas de lengua amazónica este porcentaje se encuentra entre el 65,2% y 72,3%. En relación con el servicio de internet, cerca de la mitad de las familias en escuelas de lengua andina accede a este servicio, mientras que, en las de lengua amazónica, este porcentaje es menor (entre 24,8% y 32,8%).

Tabla 5

Porcentaje de familias según acceso a energía eléctrica e internet por grado y tipo de lengua

		Andina	Amazónica
4.º grado de Primaria	Tiene energía eléctrica	85,5	71,5
	Tiene internet	44,5	32,8
5.º grado de Primaria	Tiene energía eléctrica	89,1	65,2
	Tiene internet	47,4	24,8
6.º grado de Primaria	Tiene energía eléctrica	87,5	72,3
	Tiene internet	51,1	31,2

En cuanto al nivel educativo del padre, madre o apoderado, se encuentran pocas diferencias entre escuelas de lengua andina y amazónica, o entre grados. En la figura 6, resalta el porcentaje de madres y padres que no lograron acceder al sistema educativo formal, el cual se encuentra entre el 5,9% y 14,4%. Además, se puede notar que las principales diferencias se dan entre madres y padres. En el caso de las madres, el nivel educativo más frecuente es la

primaria completa o incompleta, seguido de secundaria completa o incompleta, mientras que, en el caso de los padres, los porcentajes de ambos niveles son más similares, predominando ligeramente el nivel de secundaria completa o incompleta. En cuanto a la educación superior, pese a que el acceso es algo mayor en padres que en madres, en general es bastante bajo y se encuentra entre 3,3 % y 9,1 %.

Tabla 6

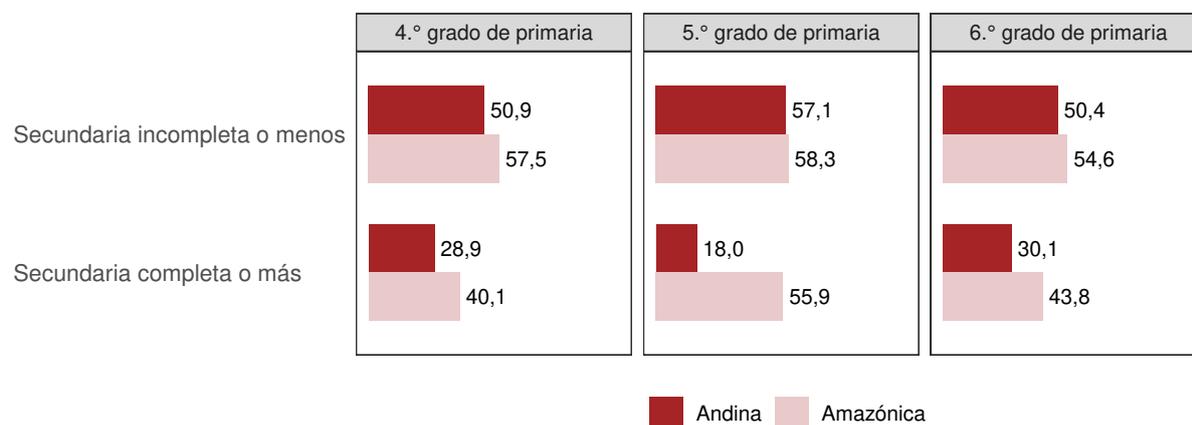
Porcentaje de familias según el nivel educativo de la madre y el padre por grado y tipo de lengua

	Andina						Amazónica					
	Madre			Padre			Madre			Padre		
	4.º	5.º	6.º	4.º	5.º	6.º	4.º	5.º	6.º	4.º	5.º	6.º
Ninguno	11,1	11,6	10,7	7,4	5,9	7,4	10,8	14,4	9,4	8,8	13,1	6,9
Primaria completa o incompleta	48,8	52,6	52,7	38,7	41,7	40,9	47,5	53,9	53,8	31,6	37,3	37,2
Secundaria completa o incompleta	35,6	30,9	30,7	45,6	42,8	43,6	37,2	26,9	30,5	48,5	38,3	46,4
Educación ocupacional o CETPRO completa o incompleta	1,2	1,0	1,1	2,6	2,4	1,5	0,9	1,3	2,9	2,0	2,4	1,1
Educación superior completa o incompleta	3,3	3,9	4,8	5,7	7,2	6,6	3,6	3,6	3,3	9,1	8,8	8,4

También se preguntó a la familia por las dificultades para la lectura en castellano. Como se puede apreciar en la figura 5, este aspecto se relaciona con el nivel educativo de los padres. Tanto en escuelas de lengua andina como amazónica, el porcentaje que tiene dificultades para leer en castellano es mayor en aquellos padres que llegaron al nivel de secundaria incompleta o menos. Sin embargo, esta diferencia es menor en escuelas de lengua amazónica, en donde, independientemente del nivel educativo alcanzado, el porcentaje con dificultades es mayor al 40 %.

Figura 5

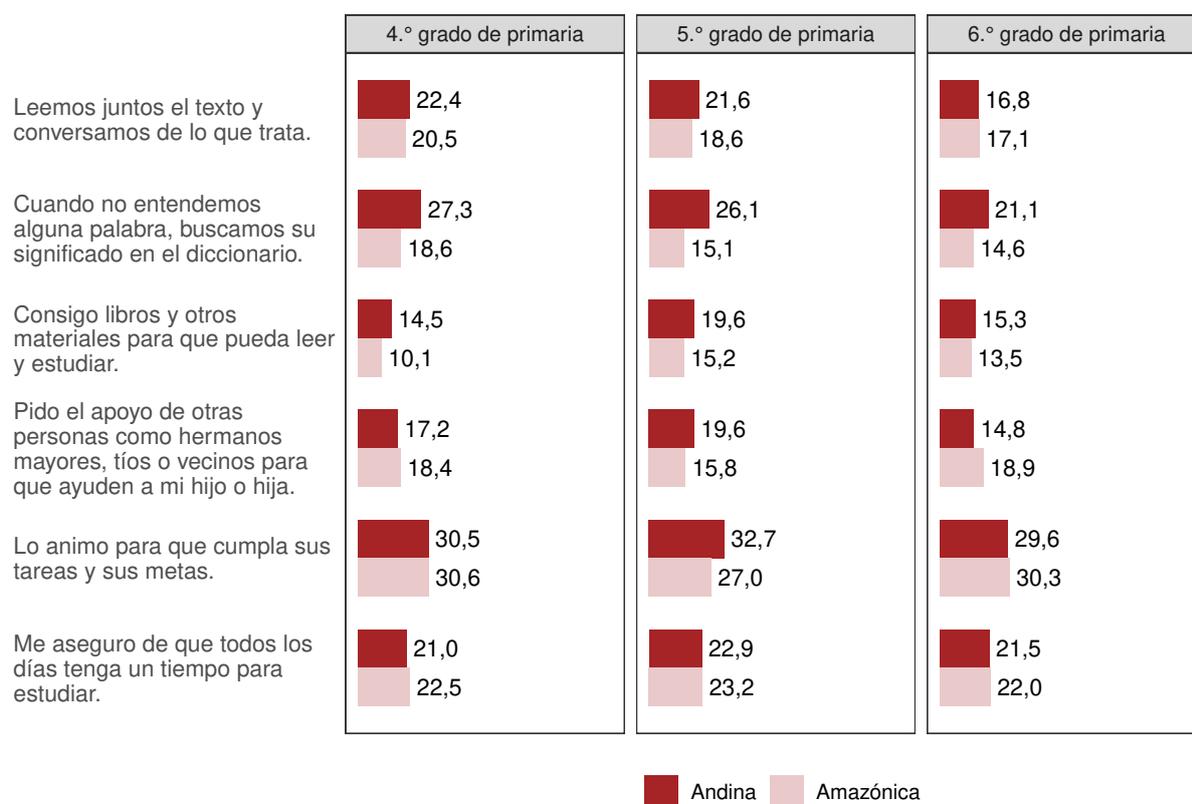
Porcentaje de familiares que refieren tener dificultades para leer en castellano, según el nivel educativo de los padres y el tipo de lengua



En cuanto al acompañamiento familiar, se puede observar en la figura 6 que un mayor porcentaje refiere realizar acciones para motivar al estudiante (“Lo animo para que cumpla sus tareas y metas”). A su vez, son muy similares los porcentajes en escuelas de lengua andina y amazónica que reportan acciones como leer juntos un texto o asegurarse de que se cumpla con el tiempo dedicado al estudio. En escuelas de lengua andina, destaca un mayor porcentaje que refiere buscar palabras que no entienden en el diccionario, en comparación con los de lengua amazónica.

Figura 6

Porcentaje de familiares que realiza alguna de las acciones de acompañamiento familiar, según tipo de la lengua



Características de los estudiantes

En relación con las características de los estudiantes, se consideró las variables de tiempo que dedican a actividades fuera del horario escolar y las expectativas educativas.

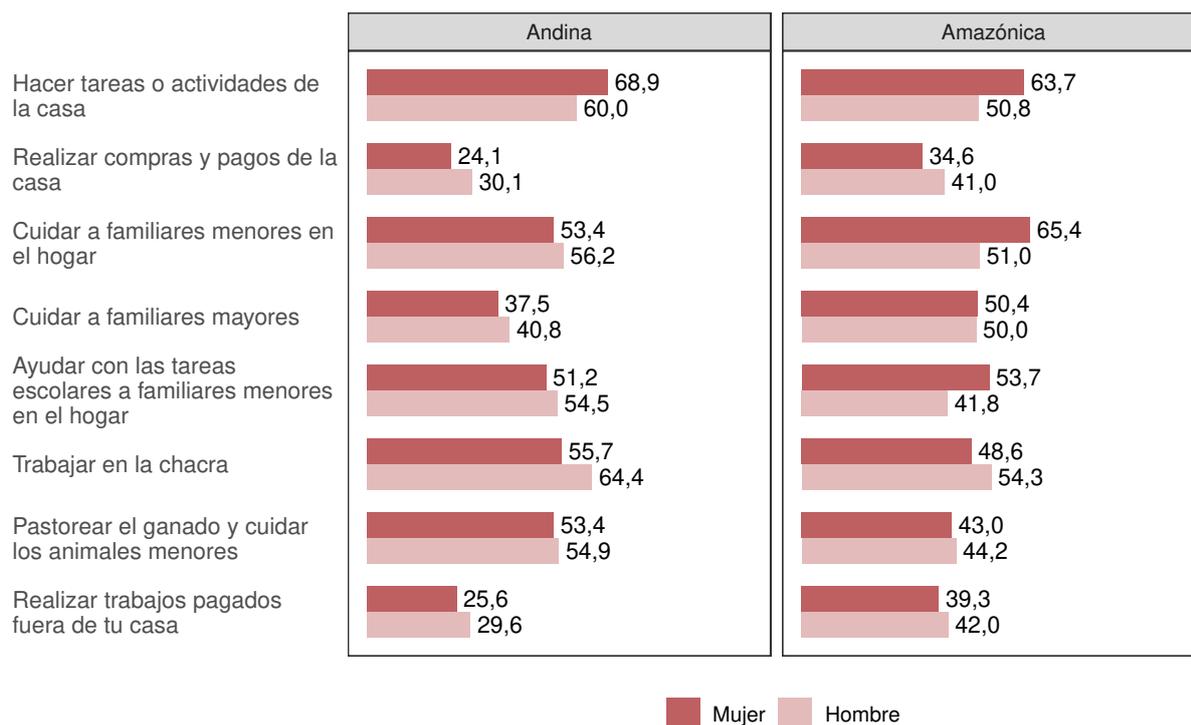
Entre las actividades fuera de la escuela, se consideraron tareas domésticas, actividades para contribuir a las labores productivas de la familia (como el trabajo en chacra o con el ganado) y el trabajo remunerado fuera de la casa. Esto se analizó solo en los estudiantes de 6.º grado de primaria debido a que solo en este grado se cuenta con datos reportados por ellos mismos.

Como se puede observar en la figura 7, se encontró que, en general, las actividades fuera de la escuela que destacan más en ambos tipos de lengua son las tareas domésticas, seguidas del cuidado de familiares menores (en escuelas de lengua amazónica) y del trabajo en la chacra

(en escuelas de lengua andina). Con relación a las diferencias por sexo, resalta la diferencia en actividades domésticas, las cuales son más realizadas por las mujeres y, en menor medida, en el trabajo pagado fuera de casa, que es más común entre los hombres. También existen diferencias en escuelas de lengua amazónica en relación con el cuidado de familiares menores, que es más realizado por mujeres.

Figura 7

Porcentaje de estudiantes de 6.º grado de primaria que realizan actividades fuera de clase “regular tiempo” o “mucho tiempo” según sexo y tipo de lengua



Finalmente, otro aspecto del estudiante de 6.º grado de primaria fueron las expectativas educativas relacionadas con el máximo nivel educativo que espera alcanzar. En la tabla 7, se muestra el porcentaje de estos estudiantes según sus expectativas de alcanzar la educación superior, de acuerdo al nivel educativo de los padres, sexo del estudiante y si realizan o no trabajos pagados fuera de casa, diferenciando estos aspectos según escuelas de lengua andina o amazónica.

En general, se observa que la mayoría de estudiantes espera alcanzar la educación superior y que, a través de las variables analizadas, la expectativa de los estudiantes en escuelas de lengua amazónica es menor que en las de lengua andina. Además, en las escuelas de lengua andina, se observan pocas diferencias en las expectativas según sexo del estudiante o nivel educativo de los padres. Sin embargo, en las de lengua amazónica, las estudiantes mujeres y aquellos con padres con secundaria completa a más, muestran mayores expectativas. En cuanto al tiempo dedicado a trabajos pagados, tanto en escuelas de lengua andina como amazónica hay una menor expectativa de alcanzar la educación superior en estudiantes que dedican “regular” o “mucho” tiempo a estas labores.

Tabla 7

Porcentaje de estudiantes de 6.º grado de primaria que espera alcanzar la educación superior según nivel educativo de los padres, sexo y tiempo dedicado a trabajo pagado, según tipo de lengua

		Andina	Amazónica
Nivel educativo de los padres	Secundaria incompleta o menos	83,5	64,0
	Secundaria completa o más	85,7	74,3
Sexo del estudiante	Hombre	82,8	61,3
	Mujer	85,0	69,2
Tiempo que dedica el estudiante al trabajo pagado	Realiza trabajos pagados fuera de casa (No lo realizo/Poco tiempo)	86,8	74,1
	Realiza trabajos pagados fuera de casa (Regular/Mucho tiempo)	77,3	64,6

Factores asociados al rendimiento

Las variables anteriormente descritas son analizadas a continuación en cuanto a su relación con el rendimiento en Lectura en castellano como segunda lengua. Este análisis fue llevado a cabo mediante modelos de regresión multinivel y multigrupo para cada grado evaluado (4.º, 5.º y 6.º grados de primaria), los cuales fueron descritos en la sección anterior de análisis de datos. Se presenta en primer lugar, en las tablas 8 y 9, los indicadores de ajuste de estos modelos y, posteriormente, los resultados de factores asociados al rendimiento.

Indicadores de ajuste del modelo

En la tabla 8, se muestran los índices de ajuste de los modelos multinivel nacionales. En ese sentido, el número de conglomerados indica la cantidad de escuelas en que se encontró datos de todas las variables usadas para cada grado, y el tamaño promedio de conglomerados indica la cantidad promedio de estudiantes por escuela para el análisis, los cuales son apropiados para análisis multinivel (Maas y Hox, 2005). Asimismo, el coeficiente de correlación intraclase (ICC por sus siglas en inglés) indica la variación del rendimiento que puede ser atribuida a las diferencias entre las escuelas. En primer lugar, se puede apreciar que el ICC tiene suficiente variabilidad, lo que indica que es apropiado realizar un modelo multinivel, el cual considera un nivel grupal que refleje la agrupación de los estudiantes en escuelas. En segundo lugar, se puede notar que el ICC disminuye en 6.º grado de primaria.

Finalmente, el AIC y el BIC indican el ajuste de los modelos multinivel nacionales, en comparación a un modelo nulo, en el que solo se consideran las diferencias entre escuelas. El AIC y el BIC son medidas de ajuste relativo, por lo que se usan para comparar modelos. En ese sentido, el modelo tiene un mejor ajuste a los datos cuanto más bajo sea su valor. De esta manera, los modelos finales mostraron mejoras importantes del AIC en comparación a los modelos nulos, particularmente en 6.º grado de primaria, en el cual se tiene una mayor cantidad de variables a nivel individual debido al reporte del estudiante.

Tabla 8

Modelos nulos e índices de ajuste multinivel nacional del rendimiento en castellano como segunda lengua en 4.º, 5.º y 6.º grados de Primaria

	4.º grado de primaria		5.º grado de primaria		6.º grado de primaria	
	Nulo	Final	Nulo	Final	Nulo	Final
Número de conglomerados	199		163		168	
Tamaño promedio de conglomerados	6,77		7,33		6,19	
ICC	0,45		0,41		0,31	
AIC	15 951,21	15 750,08	13 883,63	13 647,42	11 842,10	11 442,38
BIC	15 966,82	15 833,37	13 898,88	13 728,80	11 856,94	11 551,21

Los modelos multigrupos fueron elaborados con las mismas variables independientes que los modelos multinivel nacionales vistos previamente, con la diferencia de que el tipo de lengua de la escuela andina o amazónica ahora es usado para diferenciar ambos grupos. Como se mencionó en la sección de análisis de datos, se estimaron modelos restringidos y se fueron liberando variables una por una, viendo las mejoras en los índices de ajuste. En cuanto al AIC y al BIC, los modelos finales no muestran una mejora sustancial en comparación a los restringidos. Sin embargo, al tomar en conjunto los demás índices de ajuste, se encuentran mejoras en los modelos finales en el CFI, TLI, RMSEA y SRMR.

Como se puede observar en los grados de libertad, pocas variables pudieron ser liberadas para analizar las diferencias entre escuelas de lengua andina y amazónica sin perjudicar los índices de ajuste. Esto puede deberse a diferentes motivos. Por un lado, dado que las escuelas tienen pocos estudiantes, los tamaños de conglomerados son algo pequeños. Por otro lado, particularmente en 4.º grado de primaria, al comparar el modelo restringido con un modelo abierto en que todos los factores pudieran cargar sin restricciones en cada grupo, se observó que muy pocos factores llegaron a ser significativos en las escuelas de lengua amazónica.

Tabla 9

Índices de ajuste para los modelos multigrupo (andina y amazónica) del rendimiento en castellano como segunda lengua en 4.º, 5.º y 6.º grados de Primaria

	4.º grado de primaria		5.º grado de primaria		6.º grado de primaria	
	Restringido	Final	Restringido	Final	Restringido	Final
Ji-cuadrado	10,38	10,21	23,13	8,23	29,54	14,91
Grados de libertad	12	10	12	8	18	14
AIC	15 717,58	15 721,38	13 636,88	13 624,39	11 433,46	11 424,40
BIC	15 811,28	15 825,49	13 728,42	13 736,28	11 552,18	11 562,92
CFI	1,000	0,997	0,890	0,998	0,962	0,997
TLI	1,043	0,993	0,780	0,993	0,923	0,992
RMSEA	0,000	0,006	0,039	0,007	0,035	0,011
SRMR nivel estudiante	0,015	0,015	0,030	0,008	0,018	0,013
SRMR nivel escuela	0,039	0,039	0,046	0,045	0,032	0,030

En la tabla 10, se presentan los resultados del modelo multinivel nacional y multigrupo para 4.º y 5.º grados de primaria. Se presentan juntos debido a que se usan las mismas variables en ambos grados. Por lo tanto, en la columna Nacional se encuentran los coeficientes del modelo multinivel, mientras que en las columnas Andina y Amazónica se encuentran los coeficientes del modelo multigrupo. Dado que el acompañamiento familiar es una variable a nivel individual (Nivel 1), se realizó el centrado en la media aritmética de la escuela, mientras que el ICIE fue centrado a la gran media nacional por ser una variable de nivel de escuela (Nivel 2). Hacia el final de la tabla, el R^2 es un Pseudo R^2 que puede interpretarse como la varianza explicada en el nivel 1 individual y en el nivel 2 entre las escuelas.

En cuanto a los efectos de cada variable en el rendimiento, estos se pueden observar en los coeficientes¹², que se interpretarían como el porcentaje promedio en el que aumenta o disminuye el rendimiento de Lectura en castellano como segunda lengua medido en unidades de desviación estándar. Si bien tras la estandarización esta desviación estándar es 1, como se mencionó en el apartado de medición, una desviación estándar equivale a 100 puntos en el puntaje de la prueba.

Análisis de los modelos de regresión

En primer lugar, se procede a analizar el modelo final a nivel nacional (tabla 10). Tal como se aprecia en dicho modelo, la variable de nivel escuela que tiene mayor efecto es el tipo de lengua de la escuela, observándose un mayor rendimiento en las de lengua andina. Luego, se encuentra el escenario sociolingüístico de la escuela, encontrándose un mayor rendimiento en las escuelas de contextos con mayor predominancia de estudiantes que hablan la lengua originaria y el castellano por igual. Cabe resaltar que la característica multigrado/unidocente y polidocente fue considerada para la regresión a nivel escuela, al haber un mayor rendimiento en lectura en

¹²Los coeficientes de todas las variables provienen de una estandarización STDY, debido a que la mayoría de variables independientes fueron categóricas.

escuelas polidocentes. Sin embargo, dejó de ser significativa al incorporar las variables a nivel de escuela mencionadas líneas atrás.

A nivel escuela, también resulta importante la variable de uso del castellano para leer y escribir por parte de los estudiantes, la cual tiene un efecto positivo en 4.º y 5.º grados de primaria. Sin embargo, es importante tener en cuenta lo visto anteriormente a nivel descriptivo, donde se encuentra que, aunque la mayoría de estudiantes tenga como lengua materna la lengua originaria, en las clases de Comunicación predomina el uso del castellano. Estos modelos, al tener como objetivo analizar las variables relacionadas al rendimiento a nivel nacional o según tipo de lengua de la escuela, no llegan a considerar el efecto que el uso predominante del castellano pueda tener en ciertos contextos sociolingüísticos del aula.

Otra variable del contexto escolar, reportada por el director, que tuvo un efecto positivo en 4.º grado de primaria fue la asistencia de los estudiantes, tanto en escuelas de lengua andina como amazónica.

Asimismo, respecto de las variables del docente, las que también se encuentran a nivel de la escuela, la capacidad del docente de identificar preguntas que desarrollan la capacidad de inferencia tiene un efecto positivo en el rendimiento de estudiantes de 5.º grado de primaria en escuelas de ambos tipos de lengua. Aquí también se consideró la situación pedagógica de retroalimentación. Pese a que esta variable, de manera independiente, tenía una relación positiva con rendimiento en el mismo grado, dejó de ser significativa al introducir las demás variables del docente. Por ello, dicha variable fue eliminada del modelo final.

Con relación a las variables a nivel individual, la más importante fue la interacción entre el nivel educativo de los padres o apoderados (si tenían secundaria completa o más) y la ausencia de dificultades para leer en castellano¹³. De esta manera, los estudiantes cuyos padres tenían mayor nivel educativo y menores dificultades para leer, tienen mayores probabilidades de obtener un mejor rendimiento en Lectura en castellano como segunda lengua. Otras variables relevantes reportados por la familia fueron la disponibilidad de energía eléctrica en el hogar y el acompañamiento familiar en los aprendizajes, ambas con un efecto positivo en el rendimiento.

En cuanto a las diferencias en el multigrupo de 4.º y 5.º grados de primaria, se puede observar que el efecto del escenario sociolingüístico y de la asistencia son menores en las escuelas de lengua amazónica para 4.º grado de primaria. En el caso del uso del castellano para leer y escribir en clase, este efecto deja de ser significativo para las escuelas de lengua amazónica en 4.º grado de primaria. En 5.º grado de primaria, se observa como principales

¹³La pregunta indagaba sobre las dificultades para leer en castellano, pero se decidió invertir dicha pregunta, de manera que indique una menor dificultad o ausencia de esta. De esta manera, se facilita la interpretabilidad de esta interacción ya que, de manera independiente, el nivel educativo tiene un efecto positivo, mientras que las dificultades tienen un efecto negativo. En ese sentido, dado el efecto que ambas tenían sobre rendimiento y la relación entre las mismas, se incorporaron ambas de manera conjunta.

diferencias que el efecto de la conexión a internet en el hogar y del acompañamiento familiar deja de ser significativo en las escuelas de lengua amazónica.

Tabla 10

Modelos multinivel nacional y multigrupo (andina y amazónica) de factores asociados al rendimiento en castellano como segunda lengua en 4.º y 5.º grados de primaria

	4.º grado de primaria			5.º grado de primaria		
	Nacional	Andina	Amazónica	Nacional	Andina	Amazónica
Nivel 1:						
Estudiante y Familia						
Mujer	0,06	0,08	0,09	0,01	-0,06	0,27
Hablan más castellano en familia	0,13	0,11	0,13	0,00	-0,07	0,26
Acompañamiento familiar en los aprendizajes	0,16*	0,13*	0,15*	0,10*	0,12*	-0,03
Tiene servicio de energía eléctrica	0,18*	0,21	0,16	0,22*	0,23*	0,28*
Tiene conexión a internet	-0,01	0,02	0,02	0,28*	0,35*	-0,13
Padres tienen secundaria completa a más* No tienen dificultad para leer en castellano	0,47*	0,45*	0,51*	0,39*	0,37*	0,46*
Nivel 2: Escuela						
Contexto escolar						
Usan más el castellano para leer y escribir en clase de Comunicación	0,35*	0,51*	0,31	0,45*	0,64*	0,70*
Docente identifica preguntas de inferencia	0,03	0,06	0,04	0,49*	0,69*	0,75*
Director accede a cargo por concurso	-0,02	-0,03	-0,02	0,04	0,09	0,10
Asiste el 100 % de estudiantes matriculados	0,43*	0,64*	0,40*	0,17	0,19	0,20
Nivel 2: Escuela						
Características de la escuela						
Tipo de lengua de la escuela es andina	0,90*			1,15*		
Índice de contexto de la IE	0,14	0,20	0,13	0,16	0,24	0,26
Escenario Lingüístico de la escuela (2: Bilingüe)	0,38*	0,58*	0,36*	0,46*	0,60*	0,65*
R2 entre estudiantes	0,07	0,07	0,05	0,08	0,10	0,06
R2 entre escuelas	0,52	0,44	0,03	0,74	0,29	0,75

*p < 0,05

En relación con los estudiantes de 6.º grado de primaria, se añadieron las variables reportadas por ellos mismos, incluyendo preguntas al estudiante sobre su contexto de

enseñanza. Esto llevó a que todas las variables reportadas por los docentes, utilizadas en los modelos para 4.º y 5.º grados de primaria, fueran excluidas, ya que dejaron de ser estadísticamente significativas. En la tabla 11, se puede apreciar los resultados del modelo multinivel nacional y multigrupo según el tipo de lengua de la escuela andina o amazónica, al igual que en los modelos anteriores.

En cuanto a las variables del nivel de escuela, la más importante sigue siendo el tipo de lengua de la escuela, teniendo la andina una ventaja en rendimiento en Lectura en castellano como segunda lengua. El escenario sociolingüístico con mayor predominancia del bilingüismo también tiene un efecto positivo de manera similar a los de 4.º y 5.º grados de primaria. Por otro lado, a diferencia de los grados anteriores, aquí sí resulta significativo el ICIE que, si bien solo es significativo en las escuelas de lengua andina, muestra un gran efecto en las de lengua amazónica, que probablemente no llega a ser significativo debido a que la mayoría de escuelas de lengua amazónica tienen puntajes bajos en esta variable.

En el nivel individual, se separaron las variables en tres bloques: las características del estudiante, las características de la familia y el contexto de enseñanza reportado por el estudiante. En primer lugar, sobre las características del estudiante, se puede observar que la variable con mayor efecto fue la creencia de que en la escuela solo se debería enseñar castellano, la cual tuvo una relación negativa con el rendimiento en lectura en castellano como segunda lengua. Cabe resaltar que también se tuvo en cuenta esta creencia reportada por la familia; sin embargo, no se incorporó a la regresión debido al porcentaje de casos perdidos en dicha pregunta (27,5 %).

Asimismo, otras variables que mostraron relación negativa con el rendimiento en lectura fueron el sexo femenino, así como dedicar regular o mucho tiempo al cuidado de familiares mayores y a realizar trabajos pagados fuera de casa. Por otro lado, la adquisición de la lectoescritura en castellano y la expectativa de alcanzar la educación superior se relacionaron de manera positiva con el rendimiento.

En segundo lugar, con relación a las características de la familia, se obtiene un efecto similarmente positivo al de 4.º y 5.º grados de primaria en relación con la disponibilidad de energía eléctrica en el hogar, el acompañamiento familiar y la interacción entre el nivel educativo de los padres y la ausencia de dificultades para leer en castellano.

En tercer lugar, respecto del contexto de enseñanza reportado por el estudiante, hubo un efecto negativo importante en la percepción del estudiante acerca de que el profesor explica las lecciones de manera muy rápida la mayor parte del tiempo. Además, se encuentra que los estudiantes que tuvieron la oportunidad de leer textos narrativos, instructivos y de divulgación en castellano durante las clases, incrementan sus probabilidades de un mayor rendimiento en lectura.

Finalmente, en cuanto a las diferencias en los modelos multigrupo según el tipo de lengua andina o amazónica, se observa que, a nivel de escuela, el efecto del escenario sociolingüístico y del ICIE se da en escuelas de lengua andina, pero no es significativo en las de lengua amazónica. En cuanto a las características del estudiante, se observa que el efecto

negativo de la variable sexo femenino y el efecto positivo de la expectativa de alcanzar la educación superior, son significativos las escuelas de lengua andina, mas no en las de lengua amazónica. En cuanto a las características de la familia, la interacción entre el nivel educativo de los padres y la ausencia de dificultades para leer en castellano sólo son significativas en escuelas de lengua andina.

Tabla 11

Modelo multinivel nacional y multigrupo (andina y amazónica) de factores asociados al rendimiento en castellano como segunda lengua en 6.º grado de primaria

	6.º grado de primaria		
	Nacional	Andina	Amazónica
Nivel 1: Estudiante y Familia. Características del estudiante			
Mujer	-0,14*	-0,20*	0,21
Estudiante: lengua materna (Castellano)	0,12	0,13	0,14*
Lengua en la que aprendió primero a leer y escribir (Castellano)	0,29*	0,32*	0,36*
Estudiante: En la escuela solo se debería enseñar castellano (De acuerdo)	-0,43*	-0,41*	-0,46*
Cree que alcanzará Educación Superior o más	0,27*	0,35*	0,09
Hacer tareas o actividades de la casa (Regular/Mucho tiempo)	0,08	0,07	0,08
Cuidar a familiares mayores (Regular/Mucho tiempo)	-0,24*	-0,23*	-0,25*
Realizar trabajos pagados fuera de tu casa (Regular/Mucho tiempo)	-0,23*	-0,25*	-0,28*
Nivel 1: Estudiante y Familia. Características de la familia			
Acompañamiento familiar en los aprendizajes	0,12*	0,12*	0,13*
Tiene servicio de energía eléctrica	0,17*	0,18*	0,20*
Tiene conexión a internet	0,12	0,13	0,14
Padres tienen secundaria completa a más*	0,17*	0,22*	-0,07
No tienen dificultad para leer en castellano			
Nivel 1: Estudiante y Familia. Contexto de enseñanza reportado por el estudiante			
Ha leído cuentos, fábulas, leyendas	0,26*	0,26*	0,29*
Ha leído manuales con instrucciones o recetas	0,24*	0,22*	0,25*
Ha leído textos que expliquen fenómenos naturales o el funcionamiento de aparatos	0,29*	0,25*	0,28*
Profesor(a) explica muy rápido (Muchas veces /Siempre)	-0,30*	-0,24	-0,54*
Nivel 2: Escuela. Características de la escuela			
Tipo de lengua de la escuela es andina	1,03*		
Índice de contexto de la IE	0,36*	0,35*	0,85
Escenario Lingüístico de la escuela (2: Bilingüe)	0,60*	0,64*	1,53
R2 Entre estudiantes	0,25	0,26	0,20
R2 entre escuelas	0,80	0,58	0,98

*p < 0,05

Considerando todos los resultados similares entre los tres grados, se encontró que el principal factor asociado al rendimiento en castellano como segunda lengua en 6.º grado de primaria es el tipo de lengua andina o amazónica de la escuela, evidenciando un mayor rendimiento en escuelas de lengua andina. El segundo factor es el escenario sociolingüístico al que pertenece la escuela, según el cual se observa un mayor rendimiento en escuelas del escenario 2, donde los estudiantes tienen dominio del castellano y de la lengua originaria.

Asimismo, en el nivel familiar y del estudiante, en todos los grados se encuentra un efecto positivo similar de la interacción entre el nivel educativo de los padres y la ausencia de dificultades para leer en castellano, así como del acceso a energía eléctrica en el hogar y el acompañamiento familiar.

En cuanto a la adquisición de lectura y escritura en castellano, esta tuvo un efecto positivo según el reporte del docente en 4.º y 5.º grados de primaria, mientras que en 6.º grado de primaria resalta el reporte del estudiante de haber aprendido primero a leer y a escribir en dicha lengua. Sin embargo, esto puede estar sucediendo en contextos donde, de acuerdo a los resultados descriptivos, podría ser más apropiado adquirir la lectoescritura en lengua originaria, dada la predominancia de estudiantes con lengua materna originaria.

En cuanto a la varianza explicada de los modelos, en general esta es mucho mayor en el nivel grupal de escuela que en el nivel individual del estudiante, lo cual puede deberse a la importancia de la variable de tipo de lengua andina o amazónica de la escuela. En 6.º grado de primaria, si bien sigue siendo mayor la varianza grupal explicada, al contar con el reporte del estudiante hay un mayor porcentaje de varianza explicada a nivel individual.

Discusión

El presente estudio se propuso describir las características de los contextos escolares y familiares de los estudiantes de primaria de escuelas EIB, así como identificar la relación entre los factores escolares y familiares con el rendimiento en castellano como segunda lengua. En ese sentido, se encontraron diferencias importantes en los contextos escolares y familiares de acuerdo al tipo de lengua andina o amazónica de la escuela. Asimismo, los modelos de regresión encontraron que diversas variables del contexto escolar a nivel grupal, así como del contexto familiar y del estudiante a nivel individual, tuvieron un efecto en el rendimiento en lectura en castellano como segunda lengua. Sin embargo, estos efectos deben considerarse a la luz del modelo educativo de las escuelas EIB de Fortalecimiento, así como de los resultados descriptivos encontrados.

La discusión de los resultados resalta las diferencias entre escuelas de lengua andina y amazónica, las características e influencia de los contextos lingüístico, pedagógico, familiar y del estudiante.

Diferencias entre escuelas de lengua andina y amazónica

Los resultados de aprendizaje derivados del Estudio EIB 2022 indican que solo 21,4 % de los estudiantes de 4.º grado de primaria y el 26,7 % de los estudiantes de 6.º grado de primaria logran los aprendizajes esperados en Lectura en castellano como segunda lengua correspondientes a sus respectivos grados (Minedu, 2024). Estos hallazgos evidencian el persistente rezago en los aprendizajes de la mayoría de los estudiantes de escuelas EIB, situación que se arrastra desde años anteriores. No obstante, este resultado no es homogéneo en toda la población, pues los resultados muestran que los estudiantes de escuelas de lengua amazónica se encuentran en mayor desventaja. Los modelos de regresión muestran que la pertenencia a una escuela de lengua andina, a nivel de la escuela, se asocia a casi 1 desviación estándar de ventaja en rendimiento en promedio, lo cual implica una brecha considerable en relación con el desempeño en lectura en castellano como segunda lengua. Por lo tanto, el tipo de lengua es la variable que más se asocia al rendimiento en la competencia lectora en castellano como segunda lengua. Esto conduce a analizar qué características de los escuelas según su tipo de lengua (andina y amazónica) podrían ayudar a explicar estas diferencias. A continuación, se detallan algunas diferencias relacionadas con la ubicación de las escuelas según los niveles de ruralidad, la asistencia escolar, las condiciones del contexto escolar, los retos de la gestión en estos ámbitos y la trayectoria de oficialización en ambos tipos de lenguas.

En relación con el nivel de ruralidad que caracteriza a las escuelas participantes del estudio, los resultados descriptivos indican que la gran mayoría de directores de las escuelas de lengua andina reportan la asistencia del 100 % de estudiantes, mientras que en las de lengua amazónica este porcentaje es menor en escuelas con mayores niveles de ruralidad. En estos contextos, es importante considerar que, cuanto más distante sea la ubicación de las escuelas,

es más compleja la atención del servicio educativo, ya que una mayor ruralidad se asocia a dificultades de acceso a la escuela, altos niveles de pobreza de las familias, trabajo en situación de aislamiento de los docentes, jornadas de clase incompletas o inasistencias de los docentes, infraestructura inadecuada, escasez de materiales pedagógicos, entre otros (Miranda, 2020; Montero y Ucceli, 2020). Lo encontrado coincide con los hallazgos de (Benavides *et al.*, 2010) acerca de las altas tasas de abandono de estudiantes indígenas en escuelas de lenguas amazónicas.

Las causas que podrían estar detrás de la inasistencia son diversas. Una de las principales razones que incide en la ausencia de los estudiantes de acuerdo con los directores es el trabajo remunerado fuera del hogar. En términos descriptivos, se revela que tanto estudiantes hombres como mujeres en escuelas de lengua amazónica dedican más tiempo al trabajo remunerado que sus pares en escuelas de lengua andina. Según los análisis multinivel, la participación en actividades laborales remuneradas presenta una asociación negativa con el rendimiento en Lectura en castellano como segunda lengua, tanto en escuelas de lengua andina como amazónica. Esto coincide con lo hallado por Espinosa y Ruiz (2017), quienes señalan que los estudiantes en escuelas amazónicas tienden a ausentarse para trabajar, a fin de contribuir a la economía familiar o para mantenerse a sí mismos.

Además de estas razones referidas a los estudiantes encontradas en este estudio, es importante considerar aspectos relacionados a los docentes y directores. De esta manera, Espinosa y Ruiz (2017) destacan que el ausentismo escolar en la Amazonía está relacionado con el ausentismo docente. A nivel nacional, Guerrero y León (2015) encuentran que el predictor más significativo del ausentismo docente es la asistencia del director: los docentes cuyo director se ha ausentado en los últimos 30 días tienen cuatro veces más probabilidades de faltar a la institución educativa en comparación con sus colegas cuyo director no se ausenta. La asistencia del docente es de gran importancia ya que establece un vínculo afectivo entre los jóvenes y sus maestros; por consiguiente, cuando este vínculo es positivo, los estudiantes experimentan un mayor interés por asistir al colegio al saber que serán acogidos, valorados y reconocidos (Espinosa y Ruiz, 2017).

La asistencia escolar tiene un efecto importante en el rendimiento, particularmente en 4.º grado de primaria, lo cual apela a la necesidad de plantear políticas pertinentes según el nivel de ruralidad y característica de la escuela. Estas pueden consistir en la diversificación y adecuación de los calendarios y horarios escolares sin disminuir las expectativas curriculares que requieren los planes educativos (Montero y Ucceli, 2020), lo cual ha sido puesto en práctica en algunas instituciones educativas de lengua andina (Minedu, 2019b). Asimismo, es importante considerar la intervención integral del Estado para mejorar las condiciones de los familias. Por ejemplo, el programa JUNTOS, entre sus indicadores, busca asegurar la asistencia escolar del estudiante. Dicho programa mostró una relativa mejora en la asistencia y disminución de la deserción estudiantil en una muestra de familias beneficiadas entre el 2011 y 2016 (Ministerio de Economía y Finanzas del Perú [MEF], 2017).

Por otro lado, se encuentran condiciones del contexto escolar que constituyen retos para la gestión y el desarrollo de las actividades de aprendizaje. En cuanto al índice de contexto de la institución educativa (ICIE) elaborado para el estudio, este solo tuvo una asociación positiva con el rendimiento en 6.º grado de primaria. Esto puede deberse a que es incorporado en el modelo junto con la variable de tipo de lengua andina o amazónica. Como se observa a nivel descriptivo, los puntajes en este índice para las escuelas de lengua amazónica fueron más bajos que en las de lengua andina, evidenciando una infraestructura más precaria y un menor acceso a servicios tanto en la escuela como en la comunidad para las escuelas amazónicas.

Estas diferencias en infraestructura y servicios, así como en los niveles de ruralidad, constituyen retos no solo para la gestión de los directivos de la escuela, sino también particularmente para las unidades de gestión descentralizada. De esta manera, si bien han pasado varios años desde la elaboración de la tipología de las UGEL (Minedu, 2016a) y se han realizado diversos cambios en la gestión, es importante considerar que, para las escuelas en la muestra del presente estudio, al 2016, el 36,7% de UGEL encargadas de las escuelas de lengua amazónica estaban caracterizadas por una limitada capacidad operativa y un alto desafío territorial, mientras que en las de lengua andina era el 3,8% ¹⁴.

En resumen, el tipo de lengua de la escuela se muestra como la variable más relevante asociada al rendimiento en escuelas EIB, indicando que las escuelas de lengua amazónica obtienen un rendimiento más bajo en Lectura en castellano como segunda lengua. Considerando que la mayoría de las escuelas de lengua amazónica se localizan en zonas de mayor ruralidad, se ha encontrado que en estas instituciones educativas los directores reportan una menor asistencia de los estudiantes, variable que repercute negativamente con su rendimiento académico. Esta menor asistencia se podría asociar a la deserción escolar, la cual a su vez podría atribuirse a factores como la participación en trabajos remunerados fuera del hogar y el ausentismo docente.

Características e influencia del contexto lingüístico

La forma de atención de Fortalecimiento lingüístico está diseñada para atender a estudiantes del escenario 1, quienes predominantemente se comunican en la lengua originaria, así como a estudiantes del escenario 2, quienes tienen dominio tanto del castellano como de la lengua originaria. Al respecto, los docentes reportan que, independientemente del escenario al que pertenece la escuela, los estudiantes mayoritariamente hablan la lengua originaria o tienen dominio de ambas, siendo menor el porcentaje de estudiantes que tienen como lengua materna el castellano. Además, los análisis multinivel muestran que los estudiantes que se encuentran en el escenario 2 tienen mayor rendimiento en lectura en castellano como segunda lengua.

¹⁴Datos correspondientes a 235 escuelas; en dos de ellas no se encontró una UGEL correspondiente a la tipología del Minedu (2016a)

A pesar de que un grupo importante de estudiantes tiene como lengua materna una lengua originaria o maneja ambas lenguas, los procesos de adquisición de la lectoescritura en 6.º grado de primaria se estarían dando principalmente en castellano, tanto en escuelas de lengua andina (86,3 %), como en escuelas de lengua amazónica (47,7 %). Sumado a ello, para todos los grados evaluados, un 44,6% de docentes en escuelas de lengua andina reportan que los estudiantes usan más el castellano para leer y escribir en sus clases de Comunicación, mientras que este porcentaje es menor (23 %), en escuelas de lengua amazónica. Estos resultados se contraponen a los procesos de implementación del modelo de bilingüismo aditivo que plantea la propuesta pedagógica EIB, que promueve el mantenimiento y desarrollo tanto de las lenguas originarias como del castellano.

Una primera explicación de este fenómeno podría estar vinculada al déficit de docentes EIB con dominio de la lengua originaria y del castellano (Defensoría del Pueblo, 2021), una brecha que está cubierta principalmente por docentes monolingües de castellano (Trapnell, 2021). Esto remarca la urgencia de fortalecer los programas de formación profesional bilingües (Trapnell, 2021), con el fin de desarrollar las competencias de los estudiantes en ambas lenguas, como es su derecho.

En segundo lugar, desde una perspectiva pedagógica, estudios previos (Defensoría del Pueblo, 2016; E. León, 2014) coinciden en señalar que, en contextos bilingües, existe poca claridad en los docentes para desarrollar el bilingüismo de forma sistemática, lo cual podría atribuirse a una confusión sobre la enseñanza de las lenguas en los docentes, por lo que sus prácticas se orientan por intuiciones, creencias y suposiciones (E. León, 2014). Esto se relaciona con lo señalado por Eguren *et al.* (2016), pues los docentes estarían mostrando un escaso conocimiento de la propuesta de educación intercultural bilingüe del Minedu y cada escuela trabaja de acuerdo con las capacidades individuales de sus docentes. Esto ve reforzado por las necesidades de formación inicial y continua que solicitan los docentes para la enseñanza de la lengua originaria (Minedu, 2016b). Adicionalmente, otro aspecto pedagógico estaría relacionado con la poca disponibilidad de material letrado en la lengua originaria, el cual constituye un soporte importante, especialmente, para la apropiación del código escrito. La apropiación del código escrito se inicia mucho antes de la escolarización y está nutrida del contexto social al que está expuesto el niño (Ferreiro y Teberosky, 2005).

En tercer lugar, la tendencia a usar más el castellano en procesos de enseñanza puede deberse a una escasa práctica de realizar los diagnósticos psicolingüísticos y sociolingüísticos en las escuelas (Defensoría del Pueblo, 2016). La aplicación de estas herramientas permite determinar el escenario lingüístico con el fin de aplicar estrategias adecuadas para el desarrollo de ambas lenguas (Minedu, 2021b).

Por otro lado, es importante considerar que un grupo importante de estudiantes de 6.º grado de primaria menciona que aprendió a hablar en castellano (59,9 % en escuelas de lengua andina y 44 % en lengua amazónica). Esto podría evidenciar que en las comunidades y escuelas hay un uso importante del castellano, lo cual coincide con lo hallado en el Censo Nacional sobre

la disminución de la transmisión de la lengua originaria de padres a hijos, la cual llega al 23,1 % (INEI, 2019).

Esta tendencia a un mayor uso del castellano podría estar relacionada con las actitudes que tienen los hablantes sobre su lengua originaria. Al respecto, el estudio muestra que estas suelen ser ambivalentes, tanto en escuelas de lengua andina como amazónica. A pesar de que la mayoría de familias en escuelas de ambos tipos de lengua consideran fundamental que se preserve y promueva el uso de su lengua originaria, podría existir una tendencia a limitar la transmisión de la lengua originaria (INEI, 2019). Esto podría deberse a que las comunidades distinguen las esferas de uso de lengua originaria y del castellano (Eguren *et al.*, 2016). Así, el castellano está posicionado en el ámbito institucional y escolar, por lo que se asocia con la movilidad social, el logro laboral y profesional, así como con una mejor educación; mientras que la lengua originaria se encuentra más vinculada con la familia y la comunidad (Eguren *et al.*, 2016; Falcón, 2018; Ramírez, 2022).

Además, es importante notar que existen diferencias en la valoración de la lengua originaria en escuelas de lengua andina y amazónica. En comunidades de lengua amazónica, el castellano es percibido como un idioma utilitario (Eguren *et al.*, 2016), mientras que, en las andinas, el valor positivo del castellano se asocia con ser un medio de protección frente a la discriminación lingüística (Eguren *et al.*, 2016; Kvietok, 2021). En esta línea, Kvietok (2021) muestra que los jóvenes bilingües en quechua-castellano pueden percibir las escuelas como espacios inseguros para usar el quechua y ocultan su repertorio lingüístico, lo cual convive con valoraciones positivas del quechua en lo identitario. La Defensoría del Pueblo (2016) también encuentra en diversas escuelas EIB que el uso del castellano es percibido como medio de protección frente a la discriminación lingüística, lo cual se refleja en un menor uso de la lengua originaria en las escuelas.

La ambivalencia de actitudes respecto de la lengua originaria es encontrada en diversos contextos bilingües, ya que pueden darse los fenómenos de lealtad lingüística a la lengua originaria y de percepción de mayor prestigio hacia la segunda lengua de manera simultánea (Moreno, 2009). Estudios previos han mostrado gran variedad de actitudes positivas y negativas sobre la lengua originaria, tanto en comunidades de lengua andina como amazónica (Falcón y Mamani, 2017; Kenfield *et al.*, 2018; Morales, 2020; Ramírez, 2022). Esto también se observa en las actitudes de los estudiantes de 6.º grado de primaria, quienes consideran fundamental que se preserve y promueva el uso de su lengua originaria. Sin embargo, un porcentaje pequeño de estudiantes expresó su conformidad con una enseñanza exclusivamente en castellano, siendo esto una variable que tuvo un efecto negativo en el rendimiento, tanto en estudiantes de escuelas de lengua andina como amazónica. Así, los estudiantes que manifiestan su conformidad con una educación exclusivamente en castellano disminuyen su rendimiento en lectura en castellano como segunda lengua.

Esta asociación negativa con el rendimiento podría estar relacionada a la construcción del sentido identitario del estudiante, pues al existir una ambivalencia entre la valoración de su

lengua originaria y el valor del castellano como medio para acceder a oportunidades educativas, se ve afectado su sentido identitario. Esto llevaría a que los estudiantes limiten su repertorio lingüístico y, con ello, sus oportunidades de aprendizaje. Lo anterior sería particularmente negativo en escuelas de lengua amazónica donde hay un mayor uso social, familiar y escolar de la lengua originaria. Adicionalmente, dado el menor rendimiento encontrado en escuelas de lengua amazónica, una actitud negativa hacia la enseñanza de la lengua originaria en la escuela podría indicar una mayor necesidad de apoyo académico en los estudiantes para mejorar su desempeño en lectura en castellano. Sin embargo, es importante considerar que las actitudes lingüísticas en estas edades se encontrarían en proceso de formación, consolidándose hacia el final de la adolescencia (Moreno, 2009).

La predominancia del uso del castellano en los procesos educativos podría ser un indicador de las dificultades en la implementación del modelo de mantenimiento de lenguas. Esto demanda investigar los aspectos pedagógicos, de capacitación docente, materiales educativos, entre otros, que dificultan la implementación de este modelo de bilingüismo. Por otro lado, los contextos sociolingüísticos suelen ser cambiantes, por lo que podría ser beneficioso considerar modelos alternativos como el enfoque de bilingüismo como práctica social (Hymes, 1972, en Kvietok, 2021). Este modelo considera que las personas bilingües utilizan una variedad de recursos que forman parte de su repertorio comunicativo, y que forman parte fundamental de su cosmovisión (García, 2009; Zavala y Kvietok, 2021). En este enfoque, el idioma es concebido desde una perspectiva interna de la persona, como un conjunto de características léxicas y estructurales que conforman el repertorio de un individuo; entonces, cuando una persona adquiere otro idioma, añade características lingüísticas al repertorio único que ya posee (Shohamy, 2011). De esta manera, no existirían claros límites entre lenguas en las personas bilingües, por lo que existiría un continuo *translenguar* (García, 2009).

A nivel pedagógico, asumir el enfoque de bilingüismo como práctica social demandaría desarrollar materiales y formas de enseñanza que asuman el bilingüismo de forma dinámica. Asimismo, llevaría a reflexionar con los estudiantes en torno a que las valoraciones del repertorio lingüístico no solo dependen de la forma en que se producen, sino de las posiciones que ocupamos en una estructura social (Zavala y Kvietok, 2021). Ello conlleva a que la escuela no solo brinde oportunidades para que los estudiantes enriquezcan sus repertorios comunicativos, sino que se deben brindarlas de manera crítica, pues la apropiación de registros con mayor prestigio social no debería suponer una aceptación automática de los mismos (Zavala y Kvietok, 2021).

Características e influencia del contexto de enseñanza

La exposición a diversos tipos textuales y el dominio disciplinar, específicamente de la capacidad de inferencia, se asocian con un mejor rendimiento en la competencia lectora en castellano como segunda lengua. En concordancia con estos resultados, estudios en otros

contextos han demostrado que la diversidad textual suele asociarse con mejoras en la comprensión lectora, ya que permite aprender acerca de las convenciones y reglas que rigen cada tipo de texto (Mulis y Martin, 2019), así como entender temas complejos (List, 2021).

Además, Colomer y Camps (1996) indican que el conocimiento textual posibilita anticipar el desarrollo del texto de manera más predecible, facilitando la comprensión de las ideas fundamentales que ya se encuentran ordenadas en el texto. Este conocimiento sobre las estructuras y características de los textos lleva a los lectores a identificar marcas (por ejemplo “antes” y “ahora”) que permiten ordenar y recordar la información. Sin embargo, el incremento de la diversidad textual no garantiza que los textos sean aprovechados pedagógicamente. El estudio de Eguren *et al.* (2019) realizado en escuelas EIB encuentra que las estrategias que se plantean son muy elementales y no se desarrollan actividades que reflexionen sobre la intención que puede tener el autor del texto. De esta forma, los textos suelen ser trabajados de la misma manera sin tener en cuenta su función comunicativa. Esto conlleva a que el trabajo de reconocimiento de la tipología textual se mecanice y se restrinja a la identificación de ciertas estructuras y fórmulas lingüísticas.

A su vez, es importante que las iniciativas para incrementar la variedad textual tengan en cuenta los procesos de selección de textos que realizan los docentes, o considerar los procesos de difusión e implementación del material del Ministerio de Educación. Un estudio cualitativo realizado en escuelas EIB indica que, a pesar de existir variedad textual en los materiales, los docentes tienden a utilizar textos creados por ellos mismos, con contenidos locales, relegando el uso de los textos proporcionados por el Minedu (Eguren *et al.*, 2016).

En cuanto al dominio disciplinar de los docentes respecto del área de Comunicación, se observó que el reconocimiento de los docentes de preguntas vinculadas a la capacidad de inferencia tuvo un efecto positivo con el rendimiento en estudiantes de 5.º de primaria, tanto en escuelas de lengua andina como amazónica. La capacidad de inferencia en el proceso de lectura posibilita establecer relaciones entre la información explícita e implícita para deducir nueva información o completar los vacíos del texto escrito (Minedu, 2017c). A partir de estas inferencias, el lector interpreta las relaciones entre información implícita y explícita, así como los recursos textuales, para construir un sentido global y profundo del texto (Cassany *et al.*, 2008). Cabe destacar que esta capacidad no opera de manera aislada en el proceso lector, sino que interactúa junto con las otras capacidades de la competencia lectora (Minedu, 2017c).

En ese sentido, un mayor conocimiento del docente sobre el desarrollo de las capacidades lectoras le permitiría realizar actividades desafiantes y reflexivas en el proceso de aprendizaje. Esto requiere de sólidos conocimientos disciplinarios y pedagógicos del área correspondiente. Este conocimiento didáctico es de suma importancia, ya que articula los conocimientos del docente sobre el tema con aquello que sabe sobre los estudiantes, el contexto, el currículo y los fines educativos. Por lo tanto, influye en cómo cree el docente que se debe enseñar y las estrategias que usa para hacer los temas comprensibles para los

estudiantes (Shulman, 1987). De esta manera, se ha visto relacionado con el rendimiento en diversas áreas curriculares (Cross y Lepareur, 2015; J. León *et al.*, 2019).

En relación con estos hallazgos, también hay dificultades reportadas por los estudiantes de 6.º grado de primaria en sus clases en castellano, relacionadas con que el profesor “explica muy rápido”. Estas dificultades tuvieron un efecto negativo en el rendimiento, principalmente en escuelas de lengua amazónica, donde fueron más frecuentes. Esto puede significar un desfase entre el nivel de castellano que logran comprender los estudiantes y el que emplea el docente para la enseñanza.

Finalmente, es importante considerar el menor rendimiento hallado en escuelas multigrado/unidocente comparado con las escuelas polidocentes (Minedu, 2024). Sin embargo, en los análisis multinivel esta variable dejó de ser significativa al incorporar el tipo de lengua de la escuela y el escenario sociolingüístico. Miranda (2020) encuentra que los docentes tienden a iniciar su carrera en aulas multigrado sin haber sido preparados para ello. Esta preparación es importante, ya que atender la complejidad de estas aulas constituye un reto diario para los docentes y exige que sean capaces de manejar programaciones curriculares de distintos grados en paralelo, optimizar el uso del tiempo de la jornada escolar de manera equitativa, adaptar los materiales educativos para distintos grados y ritmos de aprendizaje, integrar a los estudiantes de diferentes grados, cumplir la doble función de docente y directivo en las escuelas unidocentes, y conocer el grado de bilingüismo de cada uno de los estudiantes (Rockwell y Rebolledo, 2018). Para ello, la formación de docentes, ya sea inicial o continua, necesita un mayor énfasis en estos aspectos, ofreciendo programas de capacitación específicos y con estándares de calidad (Miranda, 2020).

Los resultados de esta sección muestran la importancia de promover iniciativas de capacitación y acompañamiento docente en EIB relacionadas al dominio disciplinar, didáctica de la enseñanza bilingüe y estrategias de enseñanza multigrado. En la EIB, iniciativas como el acompañamiento pedagógico y el Soporte Pedagógico Intercultural han tenido un efecto positivo (Rodríguez *et al.*, 2016) o fueron percibidas como prácticas y útiles para los docentes (Balarín y Escudero, 2018). Sin embargo, estas se han visto afectadas por la reducción de presupuesto desde el 2018 (Defensoría del Pueblo, 2018; Dirección de Educación Intercultural Bilingüe, 2020).

Características e influencia del contexto familiar y del estudiante

Respecto de las características individuales y del contexto familiar del estudiante, el estudio revela que diversas variables, tales como el sexo, las actividades desarrolladas por los estudiantes fuera del horario escolar, el nivel educativo de los padres y sus dificultades para leer en castellano, así como el acompañamiento familiar, se encuentran asociadas al rendimiento. Además, se observa que el acceso a ciertos servicios en el hogar como el internet y la electricidad

también guardan relación con el desempeño en la competencia de Lectura en castellano como segunda lengua.

El estudio muestra que las estudiantes mujeres en 6.º grado de primaria presentan mayores desafíos para alcanzar los logros de aprendizaje respecto de los estudiantes hombres. Este hallazgo se hace más evidente en las escuelas de lengua andina, donde se observa que ser mujer se encuentra fuertemente relacionado con un menor rendimiento en lectura en castellano como segunda lengua. Los resultados muestran un patrón distinto al observado en las evaluaciones de aprendizaje en 4.º grado de primaria EIB, en el que no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en el rendimiento entre hombres y mujeres. Esto podría estar evidenciando que, a medida que los estudiantes crecen, las brechas de género empiezan a ser más notorias. En efecto, las diferencias de género entre mujeres de zona urbana y rural se evidencian en 6.º grado de primaria (Minedu, 2017b).

Desde una mirada estructural, las brechas educativas entre mujeres indígenas y no indígenas se explican, según Cuenca y Reátegui (2018), por el hecho de que las mujeres pertenezcan a zonas rurales y por las condiciones de pobreza en las que viven. Por su parte, Oliart (2004) señala que estas brechas se pueden deber a dos razones principales: en primer lugar, las niñas y adolescentes indígenas reemplazan a la madre en las tareas domésticas; en segundo lugar, contribuyen con la familia en las actividades agrícolas. En este estudio en particular, se puede observar que estas brechas se dan tanto en el nivel educativo de los padres de todos los grados evaluados, como en las estudiantes de 6º grado de primaria, dada la diferencia en la culminación de secundaria entre padres y madres en escuelas de lengua andina y amazónica. Sin embargo, en comparación a lo destacado por Oliart (2004), los resultados coinciden en una mayor actividad de las estudiantes de 6.º grado de primaria en actividades domésticas, pero no en las agrícolas, que son más realizadas por los estudiantes hombres.

Respecto de la participación de estudiantes de 6.º grado en las actividades domésticas en el hogar, los análisis multinivel no encontraron asociaciones entre el tiempo dedicado a estas actividades y el rendimiento en lectura en castellano como segunda lengua. Sin embargo, se halló un efecto negativo del tiempo dedicado a realizar trabajos remunerados fuera de la casa. Es importante considerar que en el contexto rural de estas escuelas el involucramiento de los niños en actividades domésticas y laborales es mayor que en escuelas urbanas debido a muchos factores, tales como las creencias sobre el trabajo y la responsabilidad en los niños, las condiciones y características del trabajo en el área rural, así como el nivel socioeconómico de las familias (Rojas y Cussianovich, 2013). Asimismo, este involucramiento es valorado de manera positiva. Al respecto, Ames (2013) señala que, en comunidades quechua, el involucramiento de niños y niñas en actividades domésticas y productivas es enmarcado como una práctica necesaria para el futuro, para la economía familiar y para el desarrollo de habilidades. Mientras que los estudiantes de zonas rurales en el estudio de Rojas y Cussianovich (2013), refieren que estas actividades no tienen prioridad sobre su actividad escolar. Además, mediante estas prácticas, las niñas y los niños desarrollan un modo de

identidad, un sentimiento de pertenencia y responsabilidad que es reconocido y valorado por la familia y la comunidad.

Estos hallazgos aparentemente se contraponen al efecto negativo del tiempo dedicado a realizar trabajos remunerados en el desempeño en Matemática y Lectura, el cual se encuentra en diversos países de América Latina en evaluaciones de gran escala (Post, 2018). Este efecto negativo suele ser atribuido a la disminución del tiempo de estudio expresado en inasistencia, el menor tiempo dedicado a las tareas o el incumplimiento de los plazos establecidos para sus deberes escolares (Emerson *et al.*, 2013). Sin embargo, Rojas y Cussianovich (2013) reconocen que el trabajo remunerado puede ser un factor para la deserción escolar, y estudios posteriores identifican la necesidad de trabajar como una de las principales razones de deserción en la educación escolar (Cueto *et al.*, 2020). En ese sentido, debe considerarse que en muchos casos este trabajo remunerado puede darse fuera del entorno y la supervisión familiar, en donde hay una mayor exposición a riesgos físicos y psicológicos (Ponce, 2012). La exposición a estos riesgos y a la explotación laboral también podría ser mayor en ámbitos donde las economías ilegales recurren a la explotación infantil, lo cual se estaría dando más en la región amazónica (Espinosa y Ruiz, 2017).

Por lo tanto, es importante que las iniciativas al respecto consideren la complejidad de las actividades domésticas, productivas y laborales en las que participan los niños y sus familias en estos contextos (Rojas y Cussianovich, 2013). En lo pedagógico, dado que las actividades domésticas y productivas pueden proveer de habilidades útiles para la escuela o reforzar los aprendizajes escolares, es importante que el conocimiento previo de estos estudiantes pueda ser considerado en la enseñanza, ya que ciertos temas de estas actividades son incorporados actualmente en las experiencias de aprendizaje basadas en el calendario comunal, las actividades agropecuarias o productivas de la comunidad.

Respecto del cuidado de familiares mayores, es importante considerar por qué hay un efecto negativo, si no hay dicho efecto del cuidado de familiares menores. Por un lado, el cuidado de familiares menores podría incluir el desarrollo de actividades escolares al apoyarlos en sus tareas, lo cual podría llevar a mayores oportunidades de aprendizaje, mitigando algún potencial efecto negativo. Por otro lado, el cuidado de familiares mayores podría relacionarse con otros aspectos, ya que si bien se han encontrado efectos positivos en la satisfacción personal y el fortalecimiento de las relaciones familiares en los cuidadores, diversos estudios encuentran efectos negativos en la salud mental y física de los mismos (Center for Disease Control and Prevention [CDC], 2019; Flores *et al.*, 2012). Esto se da particularmente en condiciones de menor nivel socioeconómico, mayor impedimento funcional o deterioro progresivo del familiar en su cuidado, y menor acceso a información, servicios de salud u organizaciones sociales de apoyo (Flores *et al.*, 2012; Roth *et al.*, 2015). Sin embargo, los efectos del cuidado de familiares han sido poco estudiado en niños, pese a que encuestas de uso del tiempo revelan que es una actividad que suelen realizar en diversos países de América Latina (Estupiñan, 2014).

Un aspecto que tuvo un efecto positivo en el modelo nacional multinivel y en las escuelas de lengua andina fue la expectativa de alcanzar la educación superior. Si bien la relación de este aspecto con el rendimiento puede considerarse circular, en tanto los estudiantes con mayor rendimiento generan mayores expectativas y, a su vez, estas expectativas se asocian a un mayor rendimiento, se trata de un factor relevante para el abandono escolar. En ese sentido, los estudiantes con expectativas de educación superior verían más valor en continuar sus estudios en vez de abandonar la escuela para trabajar (Espinosa y Ruiz, 2017). Aquí cabe resaltar que estas expectativas suelen ser algo más bajas en estudiantes en escuelas de lengua amazónica en comparación los de lengua andina, esto puede relacionarse con la menor disponibilidad de opciones de formación superior en departamentos de la región selva (Minedu, 2023b; Sunedu, 2023), así como una mayor necesidad de generar ingresos económicos (Espinosa y Ruiz, 2017).

En cuanto al nivel educativo y la ausencia de dificultades para leer en castellano de los padres de familia, la interacción de estas dos variables, dada la alta relación entre ambos aspectos, se vinculó al rendimiento en casi todos los modelos planteados. Como se vio en los resultados descriptivos, las diferencias en dificultades para leer en castellano se dan no solo de acuerdo con el nivel educativo que alcanzan los padres, sino también entre las escuelas de lengua andina y amazónica. Además, se encontró a nivel descriptivo un menor porcentaje de estudiantes con expectativas de educación superior en aquellos cuyos padres tuvieron un menor nivel educativo, particularmente en escuelas de lengua amazónica. Esto coincide con lo hallado en otros estudios acerca de la asociación entre el nivel educativo de los padres y sus expectativas educativas (Choi, 2018; Guo *et al.*, 2018), así como la transmisión de las expectativas de padres a hijos (Guerrero, 2014). Los niveles educativos encontrados en los padres constituyen también un reflejo del nivel socioeconómico de estas familias, ya que es parte de este indicador en diversas evaluaciones de gran escala y en las realizadas por el Minedu. Sin embargo, este aspecto no pudo ser medido en este estudio. En ese sentido, la medición del nivel socioeconómico en estos contextos es un reto importante dadas las dificultades para plantear formas adecuadas y pertinentes de recojer estos datos teniendo en cuenta el contexto de las familias y su diversidad lingüística.

Por otro lado, es importante considerar estos niveles educativos al analizar el apoyo familiar a los aprendizajes. Esta variable tuvo un efecto positivo en el rendimiento para varios grados y en escuelas de lengua andina y amazónica. Sin embargo, el nivel educativo y las dificultades para la lectura en castellano podrían relacionarse con la capacidad y confianza de los padres al brindar este apoyo. De esta forma, los padres con menores ventajas en estos aspectos también tendrán dificultades para entender las tareas de sus hijos, ayudarles a comprender aquello que se les dificulten y hacer las actividades con ellos. Por lo tanto, dado su efecto positivo en el rendimiento, es importante que los docentes fomenten este acompañamiento teniendo en cuenta el nivel educativo de los padres y sus dificultades para la

lectura, por lo que podrían hacer énfasis en aspectos como la disposición de un lugar y tiempo adecuados para el estudio, fomentar la disciplina y motivar al estudiante.

Los resultados del contexto familiar y del estudiante remarcan la importancia de considerar el nivel educativo de los padres, sus dificultades para la lectura en castellano y valorar la importancia que tiene el acompañamiento que puedan brindar, lo cual requiere de estrategias que permitan a todos los padres por igual apoyar a sus hijos. Por otro lado, los aspectos de género, las actividades fuera de la escuela y las expectativas educativas tienen una relación importante y están ligadas al contexto en que se encuentran. Desde el sistema educativo, se requiere evaluar la disponibilidad y calidad de los servicios educativos en estas zonas, ya que se ha encontrado que la expansión de la oferta educativa se asocia a una menor participación laboral de los estudiantes, pese a no tener efecto en la extensión del tiempo que le dedican (Vigo, 2020). En ese sentido, las condiciones de la escuela y su calidad educativa, en tanto son percibidas por los padres y estudiantes como útiles para su desarrollo, son un factor sumamente importante en la toma de decisiones entre dedicar el tiempo al trabajo o a la escuela (Cueto *et al.*, 2020; Díaz Cely y Benítez Carreño, 2017; Ponce y Escobal, 2019).

Conclusiones

Uno de los hallazgos más importantes del estudio es la relevancia de la lengua de enseñanza en la escuela para el rendimiento en castellano como segunda lengua, en el cual se aprecia que los resultados más bajos en escuelas EIB se encuentran en escuelas de lengua amazónica. Estos resultados plantean la necesidad de desarrollar propuestas educativas diferenciadas que aborden las particularidades y los desafíos que enfrentan las escuelas de lengua amazónica. En ese sentido, estas escuelas enfrentan adversidades adicionales tales como una infraestructura más precaria, menor acceso a servicios y un mayor porcentaje de escuelas en zonas de mayor ruralidad, lo cual requiere de políticas interinstitucionales de diversas instancias del Estado que aborden estas problemáticas de manera integral.

En cuanto al contexto lingüístico en las escuelas, lo encontrado representa una diversidad de retos para la implementación del modelo educativo EIB. En ese sentido, resalta la necesidad de contar con docentes con manejo de la lengua originaria, así como de estrategias para desarrollar el bilingüismo de manera sistemática, con soporte de material letrado en lengua originaria y un adecuado diagnóstico sociolingüístico de sus estudiantes. Por otro lado, las actitudes de familias y estudiantes muestran una ambivalencia que es importante tener en cuenta en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Todo ello recalca la importancia de considerar un enfoque de bilingüismo pertinente a los contextos sociolingüísticos de las comunidades, que asuma de manera dinámica los procesos educativos y que enriquezca de manera crítica los repertorios comunicativos de los estudiantes.

Respecto del contexto pedagógico, los resultados remarcan la necesidad de contar con docentes debidamente preparados para lidiar con la complejidad de la enseñanza bilingüe,

particularmente en aulas multigrado, lo cual implica la importancia de la formación inicial y continua de los docentes, así como los programas de acompañamiento y soporte pedagógico. Es primordial que los docentes reciban formación y preparación por parte del Estado sobre el contenido disciplinar del área de Comunicación, así como brindar oportunidades de acceso a diversos tipos de textos.

Con relación al contexto familiar y del estudiante, es importante considerar los aspectos de género, dado el menor rendimiento encontrado en estudiantes mujeres de 6.º grado de primaria, y el menor nivel educativo alcanzado por las madres en comparación con los padres. También debe considerarse el nivel educativo y las dificultades para leer en castellano de los padres al reforzar el acompañamiento familiar, el cual favorece los aprendizajes. Asimismo, en las escuelas EIB, la asistencia a clases parece tener un efecto importante en el desarrollo de los aprendizajes.

Finalmente, es importante considerar que el estudio cuenta con diversas limitaciones. De manera general, este se desarrolló luego de la pandemia por la COVID-19 en un contexto de recuperación de los aprendizajes; esto dificulta la generalización ya que puede haber afectado de distintas formas a los estudiantes y sus familias, así como a las dinámicas escolares. En ese sentido, al ser un estudio de corte transversal, no es posible establecer una relación temporal entre los factores asociados y el rendimiento, y por lo tanto, tampoco es posible afirmar relaciones de causalidad.

Por otro lado, los factores asociados fueron en gran medida reportados por los propios participantes, esta es una fuente valiosa de información, sin embargo, puede ser afectada por sesgos como la deseabilidad social, el responder comparándose con un grupo de referencia (Rosenman *et al.*, 2011), o la tendencia a seleccionar o rechazar respuestas extremas. En ese sentido, es importante destacar el porcentaje importante de cuestionarios de la familia que fueron resueltos con ayuda de otra persona, esto pudo afectar la medida en que estas respuestas reflejan la opinión del familiar que responde, así como la deseabilidad de la respuesta mencionada anteriormente.

Asimismo, hubiera sido enriquecedor contar con el reporte individual de la lengua materna y la primera lengua con que aprendieron a leer y escribir en 4.º y 5.º grados de primaria, ya que solo hubo cuestionario al estudiante en 6.º grado de primaria. En investigaciones sucesivas, contar con este reporte a nivel individual a través de las familias permitirá un análisis más preciso del contexto sociolingüístico en estos grados, así como de la relación entre estas variables y el rendimiento. Finalmente, es importante considerar que la información acerca de las actitudes lingüísticas fue recogida mediante un conjunto reducido de preguntas, en ese sentido, la medición directa de las actitudes lingüísticas mediante encuestas tiene ciertas limitaciones, particularmente para recoger actitudes negativas. Por lo tanto, será importante en investigaciones posteriores elaborar medidas pertinentes que puedan recoger de manera precisa las actitudes lingüísticas de los distintos actores educativos.

Agradecimientos

Los autores del estudio agradecen a Vilma Murga, Andrés Burga, Manuel Marcos, Tania Pacheco, Yoni Arámbulo, Diego Hermoza y Víctor Salazar por los comentarios y aportes brindados para la publicación de esta investigación.

Referencias

- Agheyisi, R., y Fishman, J. A. (1970). Language attitude studies: a brief survey of methodological approaches. *Anthropological Linguistics*, 12(5), 137-157. <http://www.jstor.org/stable/30029244>
- Ames, P. (2004). *Las escuelas multigrado en el contexto educativo actual: desafíos y posibilidades*. GTZ-PROEDUCA. <https://www.grade.org.pe/creer/archivos/Ames-Patricia.-2004-Las-escuelas-multigrado-en-el-contexto-educativo-actual-1.pdf>
- Ames, P. (2013). Niños y niñas andinos en el Perú: crecer en un mundo de relaciones y responsabilidades. *Bulletin de l'Institut français d'études andines*, 3(42), 389-409. <https://doi.org/10.4000/bifea.4166>
- Back, M., Zavala, V., y Franco, R. (2022). "Siempre adistanciados": ideology, equity, and access in peruvian emergency distance education for spanish as a second language. *CALICO Journal*, 39(1), 79-102. <https://doi.org/10.1558/cj.19665>
- Balarín, M., y Escudero, A. (2018). *Evaluación del diseño e implementación de la intervención de soporte pedagógico intercultural del Ministerio de Educación del Perú*. Proyecto Fortalecimiento de la Gestión de la Educación en el Perú (Forge), Grupo de Análisis para el Desarrollo (Grade). <https://www.grade.org.pe/publicaciones/evaluacion-del-diseno-e-implementacion-de-la-intervencion-de-soporte-pedagogico-intercultural-del-ministerio-de-educacion-del-peru/>
- Benavides, M., Mena, M., y Ponce, C. (2010). *Estado de la niñez indígena en el Perú*. INEI, UNICEF.
- Cassany, D., Luna, M., y Sanz, G. (2008). *Enseñar lengua*. Graò.
- Castro, J. F., y Rolleston, C. (2015). *Explaining the urban-rural gap in cognitive achievement in Peru* (N.º 139). Young Lives. <https://www.younglives.org.uk/publications/explaining-urban-rural-gap-cognitive-achievement-peru>
- Center for Disease Control and Prevention. (2019). *Caregiving for family and ariends. A public health issue*. National Association of Chronic Disease Directors. <https://www.cdc.gov/aging/agingdata/docs/caregiver-brief-508.pdf>
- Choi, Á. (2018). De padres a hijos: expectativas y rendimiento académico en España. *Presupuesto y Gasto Público*, (90). Instituto de Estudios Fiscales. https://www.ief.es/docs/destacados/publicaciones/revistas/pgp/90_01.pdf
- Colomer, T., y Camps, A. (1996). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Celeste.
- Cross, D., y Lepareur, C. (2015). PCK at stake in teacher - student interaction in relation to students' difficulties. En M. Grangeat (Ed.), *Understanding science teachers' professional knowledge growth* (pp. 47-61). SensePublishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6300-313-1_4

- Cuenca, R., y Reátegui, L. (2018). Trayectorias desiguales. La educación de las mujeres indígenas en el Perú. En S. Carrillo y R. Cuenca (Eds.), *Vidas desiguales: mujeres, relaciones de género y educación en el Perú*. Instituto de Estudios Peruanos.
- Cueto, S., Felipe, C., y León, J. (2020). Predictores de la deserción escolar en el Perú. *Análisis & Propuestas. Contribuciones al debate sobre la formulación de políticas públicas*, (52). Grade. <https://www.grade.org.pe/wp-content/uploads/GRADEap52.pdf>
- Defensoría del Pueblo. (2011). *Aportes para una política nacional de Educación Intercultural Bilingüe a favor de los pueblos indígenas del Perú* (N.º 152). Perú. <https://www.defensoria.gob.pe/informes/informe-defensorial-no-152/>
- Defensoría del Pueblo. (2016). *Educación Intercultural Bilingüe hacia el 2021. Una política de Estado imprescindible para el desarrollo de los pueblos indígenas* (N.º 174). Perú. <https://www.defensoria.gob.pe/informes/informe-defensorial-no-174/>
- Defensoría del Pueblo. (2018). Se debilita política educativa para pueblos indígenas, disminuyó presupuesto para su educación. <https://www.defensoria.gob.pe/se-debilita-politica-educativa-para-pueblos-indigenas-disminuyo-presupuesto-para-su-educacion/>
- Defensoría del Pueblo. (2021). OFICIO N.º 0329-2021-DP. <https://www.defensoria.gob.pe/wp-content/uploads/2021/12/Oficio-N%C2%B0-0329-2021-DP-a-MINDEDU-Derecho-a-la-EIB-a%C3%B1o-escolar-2022.pdf>
- Delprato, M. (2021). Indigenous learning gaps and home language instruction: new evidence from PISA-D. *International Journal of Educational Research*, 109, 101800. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2021.101800>
- Díaz Cely, R., y Benítez Carreño, R. (2017). *El trabajo infantil. Revisión de las investigaciones desarrolladas en América Latina* [Tesis de Maestría]. Universidad de La Salle. https://ciencia.lasalle.edu.co/maest_gestion_desarrollo/122/
- Dirección de Educación Intercultural Bilingüe. (2020). *Implementación del Plan Nacional EIB al 2021*. https://www.edugestores.pe/wp-content/uploads/2015/08/Balance_DEIB_-_Nirma-Arellano.pdf
- Dirección General de Educación Básica Alternativa, Intercultural Bilingüe y de Servicios Educativos en el Ámbito Rural. (2021). OFICIO N.º 00473-2021-MINEDU/VMGP-DIGEIBIRA. https://www.tc.gob.pe/wp-content/uploads/2021/12/OFICIO-N%C2%B0-00473-2021-MINEDU_VMGP_DIGEIBIRA_INFORME-N%C2%B0-00165-2021-MINEDUVMGP-DIGEIBIRA-DEIB.pdf
- Eguren, M., de Belaunde, C., y González, N. (2019). *Leyendo al Estado desde el aula: maestros, pedagogía y ciudadanía*. Instituto de Estudios Peruanos.
- Eguren, M., de Belaunde, C., González, N., y Asencios, R. (2016). *Informe de consultoría para la Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes. Estudio cualitativo sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de lectura y escritura en instituciones educativas*

- que implementan la Educación Intercultural Bilingüe (EIB)* (Manuscrito no publicado). Ministerio de Educación del Perú.
- Emerson, P. M., Ponczek, V., y Portela Souza, A. (2013). Child labor and learning. *Institute for the Study of Labor (IZA) Discussion Papers*, (7578). <http://hdl.handle.net/10419/89834>
- Escobal, J., y Flores, E. (2008). *An assessment of the Young Lives sampling approach in Peru* (Technical Note NO.3). Young Lives. <https://ninosdelmilenio.org/publicacion/nota-tecnica-3/>
- Espinosa, O., y Ruiz, E. (2017). *Reducción de la deserción escolar en la secundaria rural en la Amazonía peruana*. Proyecto Fortalecimiento de la Gestión de la Educación en el Perú (Forge), Grupo de Análisis para el Desarrollo (Grade). <https://www.grade.org.pe/publicaciones/reduccion-de-la-desercion-escolar-en-la-secundaria-rural-en-la-amazonia-peruana/>
- Estupiñán, M. R. (2014). Niños y niñas como cuidadores familiares. *Revista Duazary*, 11(2), 139-146. <https://doi.org/10.21676/2389783X.821>
- Falcón, P. (2018). Identidades y preferencias lingüísticas en comunidades de la Selva Central del Perú. *Letras*, 89(129), 128-153. <https://doi.org/10.30920/letras.89.129.6>
- Falcón, P., y Mamani, L. (2017). Actitudes lingüísticas en contextos interculturales: población Asháninka Bajo Chirani. *RLA. Revista de lingüística teórica y aplicada*, 55(1), 95-115. <https://doi.org/10.4067/S0718-48832017000100095>
- Ferreiro, E., y Teberosky, A. (2005). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo Veintiuno Editores.
- Flores, E., Rivas, E., y Seguel, F. (2012). Nivel de sobrecarga en el desempeño del rol del cuidador familiar de adulto mayor con dependencia severa. *Ciencia y enfermería*, 18(1), 29-41. <https://doi.org/10.4067/S0717-95532012000100004>
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: a global perspective*. Wiley-Blackwell.
- Guerrero, G. (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 del Perú. *Documentos de Investigación*, (74). Grade, Niños del Milenio. <https://www.grade.org.pe/wp-content/uploads/ddt74.pdf>
- Guerrero, G., y León, J. (2015). Ausentismo docente en Perú: factores asociados y su efecto en el rendimiento. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 7(7), 31-68. <https://doi.org/10.34236/rpie.v7i7.49>
- Guo, X., Lv, B., Zhou, H., Liu, C., Liu, J., Jiang, K., y Luo, L. (2018). Gender differences in how family income and parental education relate to reading achievement in China: the mediating role of parental expectation and parental involvement. *Frontiers in Psychology*, 9, 783. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00783>
- Hynsjö, D., y Damon. (2015). *Bilingual education in Latin America: does quechua-medium education improve peruvian indigenous children's academic achievement?* (N.º 136).

- Young Lives. <https://www.younglives.org.uk/publications/bilingual-education-latin-america>
- Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2018). Censos Nacionales 2017: XII de población, VII de vivienda y III de comunidades indígenas. Sistema de Consulta de Base de Datos. <https://censos2017.inei.gob.pe/redatam/>
- Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2019). *Perú: tipos y ciclos de vida de los hogares, 2017. Censos Nacionales 2017: XII de población, VII de vivienda y III de comunidades indígenas*. https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1711/
- Jiménez, P. (2017). *Actitudes lingüísticas en la comunidad nativa Cubantia* [Tesis de Pregrado]. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. <https://hdl.handle.net/20.500.12672/6457>
- Kenfield, Y., Huayllani, W., y Huillca, E. (2018). Actitudes lingüísticas de estudiantes universitarios hacia el quechua en Cusco. *Apuntes Universitarios*, 8(1). <https://doi.org/10.17162/au.v8i1.176>
- Koike, D., y Klee, C. (2003). *Lingüística aplicada: Adquisición del español como segunda lengua*. Wiley.
- Kvietok, F. (2021). Bilingüismo e identidad juvenil: aportes etnográficos para la enseñanza del quechua en secundarias urbanas. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 13(14). <https://doi.org/10.34236/rpie.v13i14.292>
- Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación/UNESCO. (2021). *Los aprendizajes fundamentales en América Latina y el Caribe, evaluación de logros de los estudiantes: Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019). Resumen ejecutivo*. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380257.locale=es>
- León, E. (2014). *Docencia, interculturalidad y educación inicial. Prácticas docentes de Educación Intercultural Bilingüe en educación inicial en contextos andinos y amazónicos*. Ministerio de Educación del Perú, TAREA Asociación de Publicaciones Educativas.
- León, J., y Sugimaru, C. (2017). Las expectativas educativas de los estudiantes de secundaria de regiones amazónicas: un análisis de los factores asociados desde el enfoque de eficacia escolar. *Documentos de Investigación*, (85). Grade. <https://www.grade.org.pe/wp-content/uploads/ddt85.pdf>
- León, J., Sugimaru, C., y Salas, A. (2019). El conocimiento del contenido por parte de los docentes y su relación con el rendimiento de los estudiantes de sexto de primaria. Una mirada a las tres regiones naturales del Perú. *Documentos de Investigación*, (99). Grade. <https://www.grade.org.pe/wp-content/uploads/GRADEdi99.pdf>
- List, A. (2021). Investigating the cognitive affective engagement model of learning from multiple texts: A structural equation modeling approach. *Reading Research Quarterly*, 56(4), 781-817. <https://doi.org/10.1002/rrq.361>

- Llanos, F., y Tapia, J. (2021). *Prácticas pedagógicas en aulas rurales multigrado: hallazgos y recomendaciones para la formación docente*. <https://www.grade.org.pe/creer/archivos/CREER-Pr%C3%A1cticas-pedag%C3%B3gicas-multigrado-Llanos-y-Tapia.pdf>
- Maas, C. J., y Hox, J. J. (2005). Sufficient sample sizes for multilevel modeling. *Methodology: European Journal of Research Methods for the Behavioral and Social Sciences*, 1(3), 86-92. <https://doi.org/10.1027/1614-2241.1.3.86>
- McGeown, S., Bonsall, J., Andries, V., Howarth, D., y Wilkinson, K. (2020). Understanding reading motivation across different text types: qualitative insights from children. *Journal of Research in Reading*, 43(4), 597-608. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12320>
- Ministerio de Cultura del Perú. (2021). Base de datos de pueblos indígenas u originarios. Lista de lenguas indígenas u originarias. <https://bdpi.cultura.gob.pe/lenguas>
- Ministerio de Economía y Finanzas del Perú. (2017). *Informe de evaluación. Evaluación de Impacto del programa JUNTOS - resultados finales*. https://evidencia.midis.gob.pe/wp-content/uploads/2018/05/Informe_Final_13.pdf
- Ministerio de Educación del Perú. (2013). “*Ahora, con estas letras vamos a andar*”: sistematización del proceso de normalización de los alfabetos de las lenguas originarias del Perú. <https://hdl.handle.net/20.500.12799/4867>
- Ministerio de Educación del Perú. (2016a). *Lineamientos para la Gestión Educativa Descentralizada*. Dirección General de Gestión Descentralizada. <https://hdl.handle.net/20.500.12799/4735>
- Ministerio de Educación del Perú. (2016b). *Resultados de la Evaluación Censal de Estudiantes 2015 (ECE 2015). Cuarto grado de primaria EIB*. Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes. Lima. <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2016/03/Resultados-ECE-2015-EIB.pdf>
- Ministerio de Educación del Perú. (2017a). Involucramiento de los padres de familia y de los estudiantes y su influencia en el logro de la lectura. *Zoom Educativo*, (1). Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes. <http://umc.minedu.gob.pe/involucramiento-de-los-padres-de-familia-y-de-los-estudiantes-y-su-influencia-en-el-logro-de-la-lectura/>
- Ministerio de Educación del Perú. (2017b). ¿Cómo se relaciona la infraestructura de la escuela con los aprendizajes de los estudiantes? *Zoom Educativo*, (3). Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes. <http://umc.minedu.gob.pe/como-se-relaciona-la-infraestructura-de-la-escuela-con-los-aprendizajes-de-los-estudiantes/>
- Ministerio de Educación del Perú. (2017c). *Programa curricular de educación secundaria*. <https://hdl.handle.net/20.500.12799/4550>
- Ministerio de Educación del Perú. (2017d). *Resultados de la Evaluación Censal de Estudiantes ECE 2016*. Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes. <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2017/04/ECE-2016-presentaci%C3%B3n-de-resultados-web.pdf>

- Ministerio de Educación del Perú. (2018a). *Documento nacional de lenguas originarias del Perú*. <https://hdl.handle.net/20.500.12799/6261>
- Ministerio de Educación del Perú. (2018b). *Modelo de Servicio Educativo Intercultural Bilingüe (MSEIB)*. <https://hdl.handle.net/20.500.12799/5971>
- Ministerio de Educación del Perú. (2018c). *Política sectorial de Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe*. Dirección General de Educación Básica Alternativa, Intercultural Bilingüe y de Servicios Educativos en el Ámbito Rural. <https://hdl.handle.net/20.500.12799/5960>
- Ministerio de Educación del Perú. (2019a). *Estadística de la calidad educativa (Escale)*. Otras publicaciones. Registros EIB. Unidad de Estadística Educativa. https://escale.minedu.gob.pe/otras-publicaciones/-/document_library_display/cKN9/view/5648449
- Ministerio de Educación del Perú. (2019b). Nota de Prensa. Calendario escolar diferenciado reduce a cero la deserción de docentes. *Gob.pe Plataforma Única Digital del Estado Peruano*. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/noticias/49508-calendario-escolar-diferenciado-reduce-a-cero-la-desercion-de-docentes>
- Ministerio de Educación del Perú. (2019c). *Resultados 2018. Evaluaciones de logros de aprendizaje*. Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes. Lima. <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2019/04/presentacion-web-ECE2018-1.pdf>
- Ministerio de Educación del Perú. (2020). Las 48 lenguas originarias del Perú ya tienen alfabetos oficiales. Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes. <http://umc.minedu.gob.pe/las-48-lenguas-originarias-del-peru-ya-tienen-alfabetos-oficiales/>
- Ministerio de Educación del Perú. (2021a). *Caracterización de la segregación socioeconómica escolar y su relación con los logros de aprendizaje. Evidencia desde la ECE 2018*. Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes. <http://umc.minedu.gob.pe/caracterizacion-de-la-segregacion-socioeconomica-escolar-y-su-relacion-con-los-logros-de-aprendizaje-evidencia-desde-la-ece-2018/>
- Ministerio de Educación del Perú. (2021b). *¿Cómo realizamos la caracterización lingüística en la Educación Intercultural Bilingüe?* Dirección General de Educación Básica Alternativa, Intercultural Bilingüe y de Servicios Educativos en el Ámbito Rural. <https://hdl.handle.net/20.500.12799/8786>
- Ministerio de Educación del Perú. (2021c). *Evaluación al diseño de la estrategia de cierre de brecha digital : aciertos y oportunidades de mejora en el diseño de la estrategia de entrega de tabletas en el contexto de educación a distancia*. Unidad de Seguimiento y Evaluación. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/8851>
- Ministerio de Educación del Perú. (2022). *Resultados del Estudio Virtual de Aprendizajes EVA 2021*. Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes. <http://umc.minedu.gob.pe/resultadoseva2021/>
- Ministerio de Educación del Perú. (2023a). Aprendiendo en pandemia: una aproximación a las oportunidades y logros de aprendizaje en lectura y escritura de estudiantes de 2.º grado

- de primaria en el marco del Estudio Virtual de Aprendizajes 2021. *Estudios Breves*, (8). Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes. <https://bit.ly/3Wa9qco>
- Ministerio de Educación del Perú. (2023b). Consulta tu instituto y escuela. <https://www.minedu.gob.pe/superiortecnologica/consulta-instituto.php>
- Ministerio de Educación del Perú. (2024). *Resultados del Estudio EIB 2022* (Manuscrito no publicado). Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes.
- Miranda, L. (2020). *La educación multigrado: debates, problemas y perspectivas*. Grupo de Análisis para el Desarrollo (Grade). <https://www.grade.org.pe/crear/archivos/La-educaci%C3%B3n-multigrado-Liliana-Miranda-VF.pdf>
- Miranda, L., Felipe, C., y Vargas, L. (2022). *Materiales y recursos educativos en escuelas rurales multigrado. Un estudio sobre percepciones de docentes y funcionarios en el contexto de la pandemia*. Grade. <https://www.grade.org.pe/crear/archivos/Uso-de-materiales-multigrado-CREER.pdf>
- Montero, C., Ames, P., Cabrera, Z., Chirinos, A., Fernández, M., y León, E. (2002). *Propuesta metodológica para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje en el aula rural multigrado* (Documento de Trabajo 18). Ministerio de Educación del Perú. <https://hdl.handle.net/20.500.12799/9129>
- Montero, C., y Ucceli, F. (2020). *Ruralidad y educación en el Perú: ruralidad y lejanía en el Perú*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374789.locale=es>
- Morales, I. (2020). *Actitudes lingüísticas de los padres de familia y docentes de las instituciones de Educación Intercultural Bilingüe de la ciudad de Huaraz hacia el quechua* [Tesis de Maestría]. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. <https://hdl.handle.net/20.500.12672/15842>
- Moreno, F. (2009). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje* (4.^a ed.). Ariel.
- Mulis, I. V. S., y Martin, M. O. (2019). *PIRLS 2021 assessment frameworks*. Boston College TIMSS & PIRLS International Study Center, International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Mulis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., Kelly, D. L., y Fishbein, B. (2020). *TIMSS 2019 international results in mathematics and science*. Boston College TIMSS & PIRLS International Study Center, International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Muthén, L., y Muthén, B. (2014). *Mplus user's guide. Seventh Edition*. Muthén & Muthén.
- Oliart, P. (2004). ¿Para qué estudiar?: la problemática educativa de niñas y mujeres en áreas rurales del Perú. En I. Schicra (Ed.), *Género, etnicidad y educación en América Latina* (pp. 49-60). Morata.
- Pinquart, M., y Ebeling, M. (2020). Parental educational expectations and academic achievement in children and adolescents - a meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 32(2), 463-480. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09506-z>

- Ponce, C. (2012). Efectos de las horas de trabajo infantil en el desarrollo de habilidades verbales y matemáticas. *Análisis & Propuestas. Contribuciones al debate sobre la formulación de políticas públicas*, (18). Grade. <http://www.grade.org.pe/upload/publicaciones/archivo/download/pubs/boletin18.pdf>
- Ponce, C., y Escobal, J. (2019). *Reshaping the gender gap in child time use: unintended effects of a program expanding economic opportunities in the Peruvian Andes*. Grade. <https://www.grade.org.pe/wp-content/uploads/reshaping-the-gender-gap.pdf>
- Post, D. (2018). Incidencia del trabajo infantil en el logro académico de alumnos de sexto grado: hallazgos del TERCE. *Education Policy Analysis Archives*, 26(75). <https://doi.org/10.14507/epaa.26.2988>
- R Core Team. (2022). *R: A language and environment for statistical computing* (Ver. 4.2.2). R Foundation for Statistical Computing. <https://www.r-project.org/>
- Ramírez, L. (2022). Actitudes lingüísticas hacia el quechua y el castellano de estudiantes de Educación Básica en Huánuco: un análisis cualitativo. *Lengua y Sociedad. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 21(1), 501-517. <https://doi.org/10.15381/lengsoc.v21i1.22445>
- Rockwell, E., y Rebolledo, V. (2018). *Yoltocah: Estrategias didácticas multigrado*. <http://yoltocah.mx/wp-content/uploads/2018/05/Yoltocah-2018.pdf>
- Rodríguez, J., Leyva, J., y Hopkins, Á. (2016). *El efecto del acompañamiento pedagógico sobre los rendimientos de los estudiantes de escuelas públicas rurales del Perú*. Proyecto Fortalecimiento de la Gestión de la Educación en el Perú (Forge), Grupo de Análisis para el Desarrollo (Grade). <https://hdl.handle.net/20.500.12820/386>
- Rojas, V., y Cussianovich, A. (2013). Creciendo en el Perú: una mirada longitudinal al uso del tiempo de los niños y las niñas en el campo y la ciudad. *Avances de Investigación*, (14). Grade. <http://www.grade.org.pe/upload/publicaciones/archivo/download/pubs/AI14.pdf>
- Rosenman, R., Tennekoon, V., e Hill, L. G. (2011). Measuring bias in self-reported data. *International Journal of Behavioural & Healthcare Research*, 2(4), 320-332. <https://doi.org/10.1504/IJBHR.2011.043414>
- Rosseel, Y. (2012). Llavaan : An r package for structural equation modeling. *Journal of Statistical Software*, 48(2). <https://doi.org/10.18637/jss.v048.i02>
- Roth, D. L., Fredman, L., y Haley, W. E. (2015). Informal caregiving and its impact on health: a reappraisal from population-based studies. *The Gerontologist*, 55(2), 309-319. <https://doi.org/10.1093/geront/gnu177>
- Semke, C. A., y Sheridan, S. M. (2012). Family-school connections in rural educational settings: a systematic review of the empirical literature. *School Community Journal*, 22(1), 21-48. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ974684.pdf>

- Shohamy, E. (2011). Assessing multilingual competencies: adopting construct valid assessment policies. *The Modern Language Journal*, 95(3), 418-429. <http://www.jstor.org/stable/41262376>
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-23. <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>
- Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria. (2023). Universidades licenciadas. <https://www.sunedu.gob.pe/lista-de-universidades-licenciadas/>
- Tódor, E.-M., y Dégi, Z. (2016). Language attitudes, language learning experiences and individual strategies what does school offer and what does it lack? *Acta Universitatis Sapientiae, Philologica*, 8(2), 123-137. <https://doi.org/10.1515/ausp-2016-0022>
- Trapnell, L. (2021). *Una brecha que no se cierra: la demanda de docentes interculturales bilingües* [Foro Educativo]. <http://foroeducativo.org/2021/01/11/una-brecha-que-no-se-cierra-la-demanda-de-docentes-interculturales-bilingues/>
- Vigil, N. (2022). Educación intercultural bilingüe en una escuela amazónica del Perú, en el marco de la COVID-19. *Revista Digital Universitaria*, (4). <https://doi.org/10.22201/cuaieed.16076079e.2022.23.4.12>
- Vigo, B. N. D. (2020). Efecto del aumento de la oferta educativa en la escolaridad y el trabajo adolescente en el Perú rural. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 12(12), 55-88. <https://doi.org/10.34236/rpie.v12i12.129>
- Vizcarra, F., y Vizcarra, S. (2022). Actitudes lingüísticas hacia las lenguas andinas de los estudiantes de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional del Altiplano Puno, Perú. *Revista de Investigaciones Interculturales*, 2. <https://doi.org/10.54405/rii.2.24>
- Zavala, V., y Kvietok, F. (2021). Una mirada al lenguaje desde los repertorios, registros y recursos de los hablantes. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, (94), 23-29. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.25051.08483>

Anexos

A. Distribución de respuesta y propiedades psicométricas de las escalas empleadas en el estudio

En este anexo, se presenta la distribución de respuestas de los docentes y estudiantes a las escalas empleadas en el estudio. Para la escala de acompañamiento familiar se presentan las cargas factoriales e índices de ajuste resultantes de los análisis factoriales confirmatorios realizados. Los valores de los índices de bondad de ajuste resultaron adecuados y las cargas factoriales fueron lo suficientemente altas.

En el Índice de Contexto de la Institución Educativa (ICIE) se presentan los descriptivos de cada variable para las escuelas de la muestra en la tabla A.2. En la tabla A.3, se encuentran las cargas en los componentes del PCA para las escuelas de primaria EIB de Fortalecimiento en el Censo Educativo 2022.

Tabla A.1

Distribución de respuesta de familiares, indicadores de ajuste y cargas factoriales de la escala de acompañamiento familiar

Pregunta: En su casa, ¿de qué manera ayuda a su hijo o hija para que siga aprendiendo?
(Puede marcar MÁS DE UNA RESPUESTA)

Ítems	Distribución de respuesta		Carga factorial
	No (%)	Sí (%)	
Le explico un tema que no sabe hasta que logre comprenderlo.	79,9	20,1	0,709
Leemos juntos el texto y conversamos de lo que trata.	77,3	22,7	0,644
Cuando no entendemos alguna palabra, buscamos su significado en el diccionario.	84,8	15,2	0,824
Consigo libros y otros materiales para que pueda leer y estudiar.	82,8	17,2	0,744
Pido el apoyo de otras personas como hermanos mayores, tíos o vecinos para que ayuden a mi hijo o hija.	83,0	17,0	0,451
Lo animo para que cumpla sus tareas y sus metas.	70,5	29,5	0,690
Me aseguro de que todos los días tenga un tiempo para estudiar.	78,1	21,9	0,754

Nota: Índices de ajuste: CFI = 0,997, TLI = 0,996, RMSEA = 0,020, SRMR = 0,029.

Todas las cargas factoriales fueron estadísticamente significativas al nivel de 0,001.

Tabla A.2

Descriptivos del Índice de Contexto de la Institución Educativa (ICIE) y sus componentes en la muestra

<i>Servicios básicos en la IE</i>	Porcentaje de escuelas con los siguientes servicios				
Agua	20,5				
Desagüe	18,2				
Luz	60				
Internet	12,7				
<i>Material de las aulas</i>	Porcentaje de escuelas con el siguiente material de paredes / techo				
	Triplay / Esteras, cartón o plástico / Otro	Piedra con barro, cal o cemento	Adobe o tapia / Quincha	Eternit o fibra de concreto/ Madera	Ladrillo o concreto
Paredes	1,8	0,9	31,4	23,6	42,3
	Otro	Caña con barro / Lata o latón	Calamina / Calaminon	Madera / Teja / Fibra de cemento/ Eternit	Concreto armado
Techo	1,8	0,0	65,5	20,0	12,7
<i>Servicios en el centro poblado</i>	Porcentaje de escuelas cuyo centro poblado tiene lo siguiente				
Energía eléctrica	69,5				
Agua potable	43,2				
Desagüe	27,3				
Internet	10,5				
Posta médica o Centro de Salud	39,1				
Comedores populares	9,1				
Agencia bancaria	1,4				
Biblioteca municipal	1,8				
Cabina de internet	1,4				
Comisaria	1,8				
Servicio de gas	2,3				

N= 235, solo dos de las 237 escuelas en la muestra no tuvieron datos de puntaje de ICIE, dado que fue elaborado sobre la base de escuelas sin datos perdidos para estas preguntas del Censo Educativo 2022.

Tabla A.3*Cargas en los componentes del Índice de Contexto de la Institución Educativa (ICIE)*

<i>Servicios básicos en la IE</i>	Carga en el componente
Agua	0,850
Desagüe	0,854
Luz	0,821
Internet	0,551
<i>Material de las aulas</i>	Carga en el componente
Paredes	0,884
Techo	0,884
<i>Servicios en el centro poblado</i>	Carga en el componente
Energía eléctrica	0,597
Agua potable	0,595
Desagüe	0,739
Internet	0,624
Posta médica o Centro de Salud	0,754
Comedores populares	0,550
Agencia bancaria	0,875
Biblioteca municipal	0,726
Cabina de internet	0,773
Comisaria	0,819
Servicio de gas	0,736
Índice de Contexto de la Institución Educativa (ICIE)	Carga en el componente
Servicios básicos	0,848
Material de las aulas	0,395
Servicios en el centro poblado	0,846

B. Datos adicionales del contexto lingüístico**Tabla B.1**

Porcentaje de docentes según sus respuestas sobre la lengua materna de la mayoría de sus estudiantes y la lengua que más usan sus estudiantes para leer y escribir en clases de comunicación, de acuerdo al tipo de lengua

			Lengua más usada para leer y escribir en clases de Comunicación	
			Castellano	Lengua originaria o ambas por igual
Andina	Lengua materna	Castellano	84,4	15,6
	de la mayoría	Una lengua originaria	36,7	63,3
	de estudiantes	Castellano y una lengua originaria por igual	39,5	60,5
Amazónica	Lengua materna	Castellano	80,0	20,0
	de la mayoría	Una lengua originaria	19,0	81,0
	de estudiantes	Castellano y una lengua originaria por igual	12,8	87,2

C. Situaciones pedagógicas planteadas en el Cuestionario al Docente

Figura C.1

Situación pedagógica sobre desarrollo de la capacidad de inferencia

Lea la siguiente situación:

Situación 2. En clase, la profesora Mary presentó a sus estudiantes el siguiente texto:

“En algunas épocas del año, principalmente en los cambios de estación, algunos animales se trasladan a otros lugares para buscar mejores condiciones de vida. Dentro de las razones pueden estar: la búsqueda de alimentos, agua, mejores climas o lugares seguros para cuidar a sus crías. Su desplazamiento lo pueden realizar de diferentes maneras: por aire, mar o tierra. A este viaje lejano que hacen los animales se le llama migración.”

Tabla C.1

Distribución de respuesta de los docentes a la situación pedagógica de inferencia

A partir del texto, ¿cuáles de las siguientes preguntas elegiría usted para desarrollar la capacidad de inferencia en sus estudiantes (Puede marcar HASTA DOS respuestas)

Opciones de respuesta	% de docentes que marcó la opción de respuesta
¿Para qué los animales migran de un lugar a otro?	22,3
¿Principalmente, en qué épocas del año migran los animales?	15,0
¿Qué animales de tu contexto conoces que migran de un lugar a otro?	35,9
¿Por qué medios se desplazan los animales?	4,6
¿Qué título le pondrías al texto?*	29,9
¿Para qué se usaron las comillas en el texto?	6,8
En el texto, ¿a qué se refiere la frase mejores condiciones de vida?*	53,9

*Son preguntas para desarrollar la capacidad de inferencia.

N=588 docentes que respondieron la pregunta.

Figura C.2

Situación pedagógica de retroalimentación

Lea la siguiente situación:

Situación 1. Antes de culminar la clase, el profesor Edgar pidió a sus estudiantes que elaboren un afiche sobre las medidas de prevención para evitar el contagio de coronavirus entre los pobladores de su comunidad. Este afiche se pegará en el local comunal. Los estudiantes deben enviar sus trabajos por WhatsApp hasta las 4:00 p.m. Al cabo de una hora, Luis envió el siguiente trabajo a su profesor:



Tabla C.2

Distribución de respuesta de los docentes a la situación pedagógica de retroalimentación

Después de observar y analizar la evidencia de aprendizaje presentada por Luis, ¿cuál de los siguientes enunciados se parece más a la forma en la que usted retroalimentaría el trabajo de Luis?

Opciones de respuesta	% de docentes que marcó la opción de respuesta
Luis, te ha quedado muy bien, sin embargo, te planteo algunas preguntas que te ayudarán a evaluar tu afiche: ¿Qué te parece el tamaño de letra? ¿Crees que tu aviso lo puede leer y ver cualquier persona?	17,0
Querido Luis, tu afiche está muy bonito, algunos dibujos complementan muy bien a las recomendaciones, aunque también es importante que puedas fijarte en los errores ortográficos.	40,7
Luis, tienes un buen avance, pero tengo algunas preguntas: ¿Tu afiche está dirigido para cualquier persona de tu comunidad? ¿La información y las imágenes se encuentran bien organizadas? ¿Crees que la tercera idea debe formar parte del afiche?*	31,1
¡Muy bien, Luis! Felicitaciones por ser puntual al entregar tu trabajo, la puntualidad es una virtud muy importante. ¡Sigue esforzándote y llegarás muy lejos!	11,2

*Respuesta que ilustra la retroalimentación por descubrimiento.

N=589 docentes que respondieron la pregunta.