

UNIVERSIDAD NACIONAL DEL ALTIPLANO
ESCUELA DE POSGRADO
MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LINGÜÍSTICA ANDINA Y
EDUCACIÓN



TESIS

**PERCEPCIONES SOBRE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE
DEL DOCENTE DE LA I.E.P. 54080 DE HUANCABAMBA -
ANDAHUAYLAS**

PRESENTADA POR:

LUIS MARINO LLOCLLA MONZÓN

PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE:

MAGÍSTER SCIENTIAE EN LINGÜÍSTICA ANDINA Y EDUCACIÓN

PUNO, PERÚ

2019

UNIVERSIDAD NACIONAL DEL ALTIPLANO
ESCUELA DE POSGRADO
MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LINGÜÍSTICA ANDINA Y EDUCACIÓN



TESIS

**PERCEPCIONES SOBRE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE
DEL DOCENTE DE LA I.E.P. 54080 DE HUANCABAMBA -
ANDAHUAYLAS**

PRESENTADA POR:

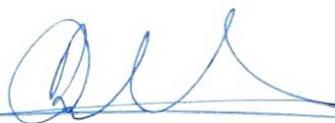
LUIS MARINO LLOCLLA MONZÓN

PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE:

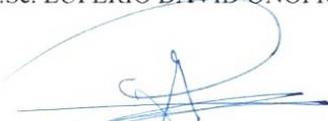
MAGÍSTER SCIENTIAE EN LINGÜÍSTICA ANDINA Y EDUCACIÓN

APROBADA POR EL SIGUIENTE JURADO:

PRESIDENTE


.....
M.Sc. LUPERIO DAVID ONOFRE MAMANI

PRIMER MIEMBRO


.....
Dr. JAVIER SANTOS PUMA LLANQUI

SEGUNDO MIEMBRO


.....
Dr. VÍCTOR BENITO GUEVARA GUERRA

ASESOR DE TESIS


.....
Dr. ALFREDO SIMÓN BERNAL MÁLAGA

Puno, 09 de enero de 2019

ÁREA: Especialidad.

TEMA: Educación.

LÍNEA: Enseñanza de lenguas indígenas como segunda lengua.

DEDICATORIA

A mi esposa Armandina Velásquez Ccarhuas e hijas, Mardy, Maricarmen y Marcevíc,
por el apoyo constante para poder concluir con mis estudios en forma satisfactoria.

AGRADECIMIENTOS

- Expreso mi agradecimiento a los profesores, de la Institución Educativa Primaria N° 54080 de Huancabamba, con quienes pude dialogar a su vez aplicar las entrevistas y cuestionarios para saber sus percepciones sobre el conocimiento de su labor, actitud de trabajo y la Educación Intercultural Bilingüe.
- Mi más sincero reconocimiento y agradecimiento a mi asesor Dr. Alfredo Bernal Málaga, por su apoyo constante y su contribución en la revisión del informe y sus aportes para la mejora en la redacción. Asimismo, va mi gratitud a los docentes de la Sección de Andahuaylas de la Maestría en Lingüística Andina y Educación de la Escuela de Post Grado de la UNA Puno, quienes nos formaron para ser militantes de nuestra cultura y la lengua quechua.
- Finalmente, agradezco a todas las personas quienes me apoyaron para plasmar la presente investigación.

ÍNDICE GENERAL

DEDICATORIA	i
AGRADECIMIENTOS	ii
ÍNDICE GENERAL	iii
ÍNDICE DE TABLAS	v
ÍNDICE DE FIGURAS	vii
ÍNDICE DE ANEXOS	viii
RESUMEN.	ix
ABSTRACT.....	x
INTRODUCCIÓN.....	1

CAPÍTULO I

REVISIÓN DE LITERATURA

1.1. Marco teórico.....	3
1.1.1. Percepciones de la educación intercultural bilingüe del docente	3
1.1.2. La interculturalidad	5
1.1.3. La Educación Intercultural Bilingüe	7
1.1.4. La Educación Intercultural Bilingüe en el Perú	9
1.1.5. Enfoques de la Educación Intercultural Bilingüe en el Perú.....	10
1.1.6. La Escuela Intercultural Bilingüe en el Perú.....	25
1.1.7. Perfil del Docente y del Estudiante de una Escuela EIB	31
1.1.8. Organización y planificación del trabajo en una Escuela EBI	33
1.1.9. Los Procesos Pedagógicos en una Escuela EBI	39
1.1.10. Desarrollo de habilidades en castellano como segunda lengua	42
1.1.11. La enseñanza de la lectura y escritura en castellano como segunda lengua.	45
1.1.12. Competencias que debe lograr el estudiante en la lengua originaria como segunda lengua.....	45
1.2. Antecedentes.....	47

CAPÍTULO II

PLANTEAMIENTO DE PROBLEMA

2.1. Identificación del problema	60
2.2. Definición del problema	62
2.2.1. Problema General	62
2.2.2. Problemas específicos	63
2.3. Intención de la investigación	63

2.4. Justificación	64
2.5. Objetivos.....	64
2.5.1. Objetivo General	64
2.5.2. Objetivos Específicos	64
CAPÍTULO III	
MATERIALES Y MÉTODOS	
3.1. Lugar de estudio.....	65
3.2. Población y muestra.....	65
3.4. Método de investigación.....	66
3.5. Descripción detallada de métodos	67
3.5.1. Estrategia de recogida y registro de datos	67
3.5.2. Análisis de datos y categorías.....	69
CAPÍTULO IV	
RESULTADOS Y DISCUSIÓN	
4.1. Percepciones de los Docentes sobre la Enseñanza y Aprendizaje en EIB.....	72
4.1.1. Conocimiento de la enseñanza y aprendizaje en el aula:.....	72
4.1.2. Actitud del docente frente al proceso enseñanza – aprendizaje.	74
4.1.3. Percepción del docente frente a la Educación Intercultural Bilingüe.....	77
4.2. Autodenominación cultural:	79
4.3. Lenguas Originarias	84
4.4. Percepciones interculturales:	90
4.5. Discusión	92
CONCLUSIONES	96
RECOMENDACIONES.....	98
BIBLIOGRAFÍA	100
ANEXOS.....	103

ÍNDICE DE TABLAS

	Pág.
1 Población y Muestra de Estudio de Director y docentes de la Institución Educativa Primaria N° 54080 de Huancabamba, 2018. Cualitativo.....	66
2 Población y Muestra de Estudio de Director y docentes de la Institución Educativa Primaria N° 54080 de Huancabamba, 2018. Cuantitativo.....	66
3 Entrevista a docentes de la Institución Educativa Primaria N° 54080 de Huancabamba, 2018. Categoría; Conocimiento.	70
4 Entrevista a docentes de la Institución Educativa Primaria N° 54080 de Huancabamba, 2018. Categoría; Actitud.....	70
5 Entrevista a docentes de la Institución Educativa Primaria N° 54080 de Huancabamba, 2018. Categoría; Educación Intercultural Bilingüe.	70
6 ¿Cuál crees que es tu función como docente?	72
7 ¿Cómo crees que está la enseñanza en la escuela?	73
8 ¿Sabes cuál es la lengua materna de tus alumnos?	74
9 ¿En qué lengua enseñas a tus alumnos?, ¿Por qué?, ¿Crees que tienes buenos resultados?, ¿Cuáles?	74
10 ¿Por qué no enseñas en quechua como lengua materna?, ¿Te sientes conforme con la labor que desempeñas?	75
11 ¿Qué opinión tienes sobre el quechua?.....	76
12 ¿Qué opinas sobre la Educación Intercultural Bilingüe?.....	77
13 ¿Algunas experiencias y que resultados en EIB?	78
14 Cultura originaria del Perú con la cual se identifica.	79
15 Autoidentificación y autodenominación racial cultural frente a los otros.	80
16 ¿Cómo se autoidentifica o autodenomina regionalmente?	81

17 Le gusta mencionar a los otros su Autoidentificación o autodenominación regional-cultural.	82
18 ¿Qué valores son los más importantes en su entorno familiar y cultural?.....	83
19 ¿Cuál es su idioma o lengua materna?.....	84
20 ¿Qué idioma originario habla Ud.?.....	85
21 Si habla Ud. un idioma originario con quienes se comunica en dicho idioma	86
22 ¿Cuál de los idiomas originarios oficiales del Perú, le gustaría se enseñe en su institución educativa?	87
23 ¿Con qué lengua o idioma enseña Ud. a sus estudiantes en su institución?	88
24 ¿Quiénes deberían saber y aprender el idioma originario de la región donde Ud. ? .	89
25 De qué cultura originaria prefieren que sean:	90
26 ¿Crees que los estudiantes procedentes de otras regiones deberían aprender sobre la cultura Chanca?.....	91

ÍNDICE DE FIGURAS

	Pág.
1. Cultura originaria con la cual se identifica.	79
2. Autoidentificación y autodenominación racial cultural frente a los otros.	80
3. ¿Cómo se autoidentifica o autodenomina regionalmente?	81
4. Le gusta mencionar a los otros su Autoidentificación regional-cultural.	82
5. ¿Qué valores son los más importantes en su entorno familiar y cultural?.....	83
6. ¿Cuál es su idioma o lengua materna?.....	84
7. ¿Qué idioma originario habla Ud.?.....	85
8. Si habla Ud. un idioma originario con quienes se comunica en dicho idioma.	86
9. ¿Cuál de los idiomas originarios oficiales del Perú, le gustaría se enseñe en su institución educativa?	87
10. ¿Con qué lengua o idioma enseña Ud. a sus estudiantes en su institución?	88
11. ¿Quiénes deberían saber y aprender el idioma originario de la región donde Ud.? .	89
12. De qué cultura originaria prefieren que sean:	90
13. ¿Crees que los estudiantes procedentes de otras regiones deberían aprender sobre la cultura Chanca?.....	91

ÍNDICE DE ANEXOS

	Pág.
1. Cuestionario para docentes: Identidad cultural y diversidad cultural.....	104
2. Entrevista a docentes: Entrevista N° 01.....	106

RESUMEN

El presente trabajo de investigación tuvo como objetivo describir las concepciones de los docentes respecto a la educación intercultural bilingüe. El método descriptivo y estudio de casos. La población está constituida por Director y docentes de la institución educativa antes mencionada. Finalmente se llega a siguientes conclusiones: Las concepciones del docente sobre el conocimiento de su labor en el proceso de Enseñanza y Aprendizaje se dan en dos aspectos, la primera en un plano discursivo y oral de manera favorable identifican su desempeño asumen que son responsables de la formación de sus estudiantes quienes son el futuro de su comunidad; una segunda instancia y está relacionada con los antecedentes de estudio, no comprenden su entorno ni actúan con sentido, de sus resultados responsabilizan a otros actores “No sólo se trata de saber sino también de hacer con motivación”. Además, Las percepciones del docente sobre su actitud frente a la enseñanza – aprendizaje, presenta actitud un tanto indiferente toda vez que hay principio de conocimiento a sus actos se muestra insensible a una inclusión educativa que respete los derechos de aprendizaje del estudiante enmarcado en su cultura, carece un tanto de vocación y compromiso por mejorar los aprendizajes de sus estudiantes. Asimismo, Las percepciones de los docentes sobre sobre la EIB es de poco reconocimiento y valoración por cuanto que perciben la EIB como el manejo de la lengua que para su permanencia en el contexto no es necesario la escuela sino tan solamente la comunicación entre ellos en su entorno. el desarrollo curricular no está presente aún con antecedentes, el fundamento de la Educación Intercultural no se visualiza en la práctica pedagógica “La Educación Intercultural Bilingüe, no tan solo se relega al plano comunicativo, su tratamiento curricular permite conservar la cultura, dentro de ella sus elementos”.

Palabras clave: Bilingüismo, diversidad cultural, educación intercultural, interculturalidad, pedagogía y percepción.

ABSTRACT

This research work aimed to describe teachers' conceptions regarding intercultural bilingual education. The descriptive method and case study. The population is made up of the Director and teachers of the aforementioned educational institution. Finally, the following conclusions are reached: The teacher's conceptions about the knowledge of their work in the Teaching and Learning process are given in two aspects, the first one in a discursive and oral plane in a favorable way identifies their performance assumes that they are responsible for the training of their students who are the future of their community; a second instance and is related to the study background, they do not understand their environment or act meaningfully, their results hold other actors accountable "It is not only about knowing but also about doing with motivation". In addition, the teacher's perceptions about their attitude towards teaching - learning, presents a somewhat indifferent attitude since there is a principle of knowledge to their actions is insensitive to an educational inclusion that respects the learning rights of the student framed in their culture, lacks a bit of vocation and commitment to improve the learning of its students. Likewise, Teachers' perceptions of the IBE are of little recognition and appreciation because they perceive the IBE as the management of the language that for their permanence in the context the school is not necessary but only the communication between them in their environment. curriculum development is not yet present with a background, the foundation of Intercultural Education is not visualized in the pedagogical practice "Bilingual Intercultural Education, not only is relegated to the communicative level, its curricular treatment allows to preserve the culture, within it its elements".

Keywords: Bilingualism, cultural diversity, intercultural education, interculturality, pedagogy and perception.

INTRODUCCIÓN

La percepción del personal docente sobre su profesión se parte de la afirmación que todas las personas tienen su manera de entender el mundo; la misma se constituye de las experiencias previas que cada uno posea entremezcladas con la influencia de la sociedad en la que se desenvuelve. De acuerdo a la caracterización sociolingüística y psicolingüística desarrollada por el INEI el 2016, en la comunidad de Huancabamba la lengua de mayor uso por sus pobladores es el quechua y de manera incipiente el castellano; lo mismo sucede en los estudiantes de la Institución Educativa 54080 luego de la evaluación sobre el manejo de lenguas por los niños y niñas ha permitido identificar en el escenario lingüístico 2, tipo de institución educativa Educación Intercultural Bilingüe como lengua originaria el quechua Chanca. La interrogante, si es una institución Educación Intercultural Bilingüe por qué la educación en castellano. De ahí que el trabajo “Percepciones sobre la Educación Intercultural Bilingüe del docente de la Institución Educativa Primaria N° 54080 de Huancabamba, Andahuaylas, 2018”. Nos va permitir conocer que piensa el docente, cuál es su percepción, su opinión sobre una Educación Intercultural Bilingüe y entender el por qué una educación en castellano. El trabajo se encuentra organizado en cuatro capítulos.

El Capítulo I, está basado en la revisión literaria, marco teórico para un manejo disciplinar, diversidad de teorías sobre la cultura y sus relaciones, las reflexiones. La educación intercultural bilingüe como un principio rector de todo el sistema educativo. Los enfoques de la EIB; de derechos, democrático, intercultural, pedagógico, del buen vivir. Y la Escuela Intercultural Bilingüe en el Perú, sus fundamentos y el por qué se debe dar en nuestro contexto, en ella los antecedentes de la investigación. Finalmente, la definición de términos.

El Capítulo II, presenta la problemática de la investigación, basado en la descripción del problema, la EIB interculturalidad y bilingüismo qué nos dicen los expertos, La formulación del problema general y específicos; los objetivos de la investigación qué queremos; el por qué esta investigación qué justifica.

El Capítulo III, basado en la metodología del trabajo de investigación, una investigación mixta cualitativa y cuantitativa de tipo descriptivo, la muestra y población, los docentes de la Institución Educativa 54080 de Huancabamba.

El Capítulo IV, se considera los resultados y discusión, los cuadros de resultado de las encuestas y sus interpretaciones. Análisis de los resultados de la investigación, para finalmente las conclusiones y sugerencias.

CAPÍTULO I

REVISIÓN DE LITERATURA

1.1. Marco teórico

1.1.1. Percepciones de la educación intercultural bilingüe del docente

Las percepciones se forma un marco de referencia organizado que se va construyendo de manera constante, por medio de las experiencias de vida. Las percepciones no se encuentran aisladas, intervienen diversas características, con las cuales el sujeto se encuentra conviviendo en su cotidianidad, y percibe a través de los sentidos, lo que otros no alcanzan a percibir, por lo que es común ver o escuchar lo que de forma emocional queremos o para lo que estamos preparados, dado que la percepción no puede deslindarse de la personalidad, así el perceptor interpreta dependiendo de las circunstancias que vive y experimenta.

Según Corbella (1994), con la percepción el sujeto extrae de forma automática e inconsciente la información del medio ambiente. Para (Pidgeon, 1998) la percepción determina juicios, decisiones y conductas, y conduce a acciones con consecuencias reales”. En esta característica de las percepciones, radica de la importancia de estudiarlas. Si la percepción conduce a los estímulos de la acción, entonces la percepción es una respuesta a algún cambio o diferencia en el ambiente que pueda sentirse u observarse con el fin de obtener conocimiento de los objetos y eventos externos a través de los sentidos.

Entonces debe tratarse como una respuesta al estímulo que pueda definirse de manera física, y, en tal sentido se trataría de lo que se percibe, o de lo que se escucha cuando se presenta un fenómeno. Tras un proceso acelerado de extensión de problemáticas

sociales y ambientales, la humanidad se enfrenta ante un desafío sin precedentes: alcanzar un progreso social y económico que posibilite la calidad de vida y el bienestar de la población del mundo y paralelamente resolver el escenario de crisis ambiental global originado como es sabido por el modelo actual de desarrollo socioeconómico. Es necesario adoptar un compromiso de cambio a gran escala y debe cubrirse desde la esfera social e individual, sobre todo cuando el desarrollo de cualquier acción tecnológica se encamine a la solución de problemas ambientales, está dirigido al fracaso si no se toma en cuenta el elemento humano, responsable tanto de las acciones negativas como también de ser factor primordial en dar solución a ellas.

Relevancia de la profesión docente. Existe una clara diferencia cuando las personas profesionales en educación que realizan un trabajo consciente y eficiente y aquellas que tan sólo realizan un trabajo para cumplir con las obligaciones adquiridas. Por tanto, puede hablarse de una relación directa entre desempeño docente y calidad educativa.

Percepción del personal docente sobre su profesión. Se parte de la afirmación que todas las personas tienen su manera de entender el mundo; la misma se constituye de las experiencias previas que cada uno posea entremezcladas con la influencia de la sociedad en la que se desenvuelve.

Ante lo cual, puede comentarse que -en algunos casos- la sociedad percibe la profesión docente de una manera estereotipada, encerrando a la persona profesional en educación en una amplia gama de concepciones, algunas veces erradas, que difieren de la realidad, las cuales, en muchos casos, entorpecen la labor que se efectúa. De igual modo, la percepción que el personal docente conserve acerca de su profesión se verá claramente afectada por las condiciones socio-laborales en las que desarrolle su labor y los efectos, tanto beneficiosos como perjudiciales, que éstas generen en sus vidas a nivel emocional, físico y conductual (Day, 2005).

Prestigio Profesional Docente. Es posible encontrar una serie de variables socioculturales incidentes dentro del desarrollo de la labor educativa; las cuales han creado un desprestigio social de esta labor. De igual manera, el desempeño laboral se ve afectado por diversos factores. Como aspectos negativos es posible hablar de:

falta de reconocimiento, sobrepoblación estudiantil, poca participación de la familia, falta de comunicación entre colegas e individualidad laboral.

Mientras que positivos se encuentran: la vocación, una autoimagen real y el compromiso laboral

Las percepciones docentes en contextos de EIB pueden ser analizados en relación a cuatro variables concurrentes. según (Catriquir, 2014): 1) pertenencia étnica y profesión, 2) comportamientos personales, 3) participación política y 4) factores histórico personales:

El desempeño docente, desde la perspectiva identitaria, se observa una tensión permanente entre la cultura de pertenencia y la de adquisición, tensión que se resuelve abandonando la defensa de los intereses comunitarios, en pro de mantener la posición adquirida en la dimensión política y cultural, mediante la “incorporación de normas y conductas de las clases dominantes”.

Los factores histórico-personales y profesionales son relevantes en el desarrollo docente en contextos de comunidades originarios, particularmente si éstos son descendientes de pueblos originarios. Por un lado, en la comprensión del sentido de los nuevos conceptos y propuestas pedagógicas; por otro, en la voluntad personal de adoptarlos e incorporarlos a sus formas de trabajo y, por último, “[...] si se sienten capacitados y comprometidos a operativizar las nuevas orientaciones en los procesos de enseñanza y aprendizaje”.

El posicionamiento socio-étnico, es relevante en el desempeño docente; por un lado, deben demostrar que como profesores de lengua son hablantes de castellano a la vez que reconocen y valoran su propia lengua; por otro lado, son miembros de la misma comunidad. En efecto, el “éxito de estos docentes deviene de su historia personal y de su posicionamiento social y étnico”.

1.1.2. La interculturalidad

La interculturalidad ha salido de la esfera de la discusión intelectual pura y gana terreno constantemente entre los que elaboran las políticas públicas y quienes la practican, buscando nuevos acercamientos para fomentar la cohesión en la era de la “súper-diversidad” (Alaves, 2014). La interculturalidad lleva a la coexistencia de las

culturas en un plano de igualdad (Soriano, 2004). El término interculturalidad es polisémico, por lo que tiene múltiples interpretaciones, que dependen del contexto de quien lo usa.

La interculturalidad es una herramienta de emancipación, de lucha por una igualdad real, o equidad real, en el sentido no solo cultural muy superficial sino también material. Esto resulta patente en la identidad de los pueblos indígenas, que nunca se identifican solamente por su origen sino también por su ocupación, campesina y obrera. Entonces, esas identidades son duales por lo menos en el sentido en el que unen la clase y la etnia (Marakam, 2012). La actual interculturalidad tiene que ver esa realidad con dos ojos; no solo etnia, no solo cultura, en el sentido de folclore, sino también como clase; y la interculturalidad crítica. Además, de intentar cambiar esos modelos que hasta hace poco se consideraban inmutables, únicos, también presenta de otra manera las culturas, no como entidades cerradas históricas que solo pueden aportarnos tradiciones históricas culturales, raíces, sino como sociedades, pueblos, culturas vivas que pueden aportar mucho, mucho más de lo folclórico a nuestras sociedades (Alaves, 2014)

Según Mondragón (2010), el concepto de interculturalidad. Surge un poco después del concepto de multiculturalidad y como una forma de complementarlo; el uso de ambos como categoría analítica de las realidades sociales y políticas se hace común y recurrente a finales del siglo XX. Así, si la propuesta multicultural se refiere a la coexistencia de distintas culturas dentro de un mismo territorio e incluso compartiendo un mismo marco jurídico, la interculturalidad apela a la relación simétrica y dialógica entre culturas diversas en un intento de conocimiento y aceptación, trascendiendo la simple tolerancia.

La interpretación sobre cultura ha ido variando en el tiempo. Inicialmente, con fines científicos, se concebía a las culturas como entidades aisladas geográfica y socialmente, así como homogéneas en su interior (Callirgos, 2006). Este enfoque, llamado primordialista, ha sido fuertemente criticado porque no explica los orígenes de la etnicidad, ni su desarrollo desigual y cambiante. Implica una etnicidad rígida y fija y no presta atención a los complejos procesos de interacción, conflicto e identificación (inter)étnica, tanto a nivel individual como grupal, aislando a las culturas. Con el reconocimiento de la heterogeneidad cultural, a fines de los 70,

aparecen estudios que parten de la idea que la etnicidad es relacional, es decir, la cultura existe, en cuanto los grupos humanos viven en contacto (Pérez, 2017).

Vicho (2001), afirma que no debería existir la cultura, sino las culturas, como múltiples formas de aprender y constituir el mundo social. Ninguna cultura se funda en sí misma, nacen a partir de múltiples influencias. Las culturas le dan forma al sujeto y fundan en él una epistemología desde donde interpretará el mundo. Esta epistemología a su vez forma parte de la identidad de este sujeto, la cual no se constituye en sí misma. La identidad cultural, lo propio de los individuos de una cultura, está formada por una diversidad de formas y modos que vienen de dentro y fuera del grupo. La identidad no es algo que podamos elegir, sino que se tiene que negociar socialmente con los otros significados e imágenes construidos dentro y fuera del entorno familiar.

Si bien nos identificamos en una familia y cultura, al mismo tiempo necesitamos diferenciarnos de otros procesos de identificación distintos, muchas veces inconscientes Walsh (2000). Entonces, la identidad se construye a partir de la interacción con otras identidades distintas. Para (Vich, 2005), la identidad, al igual que las culturas, no es algo dado por la naturaleza, es más bien un proceso de asimilación y aprendizaje que nunca concluye y cambia constantemente; cuyas variaciones se deben a dinámicas internas como a influencias externas: “Ninguna identidad –ninguna cultura- es el origen de sí misma, ni es capaz de explicarse en términos auto-referenciales. (...) ninguna identidad [cultural] está cerrada y su no fijación es su característica fundamental” (Vich, 2005) citado en (Pérez, 2017).

1.1.3. La Educación Intercultural Bilingüe

La Educación Intercultural Bilingüe es un modelo educativo que ha intentado dar respuesta a la formación de niños y niñas indígenas y/o migrantes, que sustentan diversidad cultural, étnica y lingüística, con el fin de favorecer la identidad individual, como también contribuir a la conformación de identidades nacionales en las cuales conviven ciudadanos de origen diverso. El enfoque que sustenta la Educación Intercultural Bilingüe apoya e impulsa los procesos de transformación social y política, en tanto instala la valoración y apropiación de legados culturales y simbólicos que aporta a la conformación de sociedad, la población indígena. Este

proyecto asume la construcción de ciudadanía, en pos de concebir estrategias para abordar los conflictos y oportunidades que supone la diversidad (Abarca, 2015).

Educación Intercultural Bilingüe, confluyen la idea del desarrollo de competencias semejantes en distintas lenguas, lo cual alude a una dimensión pedagógico didáctica de la EIB, y la idea de la superación de la condición hegemónica de una cultura, lo que conduce a una dimensión no solo pedagógica de la EIB, sino también a una problemática política, vinculada al reconocimiento de los pueblos originarios y a la atención de sus demandas sociales.

Ciertamente, romper con la hegemonía idiomática contribuye a superar la hegemonía cultural, pero no basta; en especial, frente a un reto tan complejo como el de ofrecer acceso a la ciudadanía a las poblaciones originarias respetando, a su vez, el espíritu de tolerancia y de diálogo con otras tradiciones que promueve la interculturalidad. De allí que la Educación Intercultural Bilingüe, por un lado, aspire a garantizar el aprendizaje escolar respetando la lengua materna de los niños y adolescentes que pertenecen a los pueblos originarios, así como ofrecerles una didáctica alineada a las particularidades de contextos.

Por otro lado, demande generar, desde el proceso de enseñanza-aprendizaje, una situación de convivencia basada en el respeto, la equidad, el diálogo y el intercambio entre las diferentes culturas que convergen en la escuela; no solo en las escuelas a las que asisten los niños y adolescentes de los pueblos originarios, sino en todas las escuelas de la sociedad. Evidentemente, por el valor otorgado a los conocimientos y experiencias previas de los estudiantes, así como a su cultura (a su modo de vida), es posible afirmar que la Educación Intercultural Bilingüe empata con los planteamientos del Constructivismo Educativo y las Teorías Cognitivas del Aprendizaje.

Estos planteamientos contrastan con los de los psicólogos conductistas, quienes constituyen la corriente opuesta a las Teorías Cognitivas y al Constructivismo Educativo. Así, los modelos pedagógicos influenciados por la Corriente Conductista se concentran en determinar los logros o estándares de aprendizaje que deben ser alcanzados por el estudiante y, luego de ello, se dedican a formular las estrategias didácticas que deberían ser aplicadas para alcanzar los estándares establecidos. En suma, el Conductismo apunta a la homogenización de los procesos de enseñanza-

aprendizaje; mientras que el Constructivismo se orienta al reconocimiento de las diferencias individuales en el proceso de aprendizaje. Ahora, es posible presentar los grandes lineamientos de la actual política de EIB peruana, en la cual es reconocida la interculturalidad como un principio rector de todo el sistema educativo.

A lo largo de las últimas décadas se han dado importantes avances conceptuales, así como iniciativas legales que buscan ampliar la cobertura de la EIB en el sistema educativo. Sin embargo, debemos tomar en cuenta que la EIB, hasta el presente, ha venido funcionando como un conjunto de iniciativas focalizadas por ONGs con apoyo de la cooperación internacional que, en no pocos casos, ha encontrado trabas para su funcionamiento desde el mismo Estado –pese a ser una política nacional– o que han quedado abandonadas luego de que terminara el periodo de su ejecución. Si bien la Ley General de Educación señala que la educación intercultural bilingüe se desarrolla en todo el sistema educativo y asume el enfoque intercultural como un principio de toda la educación peruana, sigue existiendo una fuerte brecha entre el discurso y la práctica, la cual en muchos casos refleja las contradicciones y ambigüedades que existen con relación a cómo se enfoca la diversidad lingüística y cultural del país y al tipo de país que queremos construir.

1.1.4. La Educación Intercultural Bilingüe en el Perú

En Perú la implementación de la EIB aún es “sumamente frágil, dispersa y discontinua” (Trapnell & Neira, 2004). En la última década se han observado algunos avances gracias a proyectos financiados por fuentes de cooperación externa, a la participación y compromiso de las organizaciones indígenas y a la presión que han ejercido bancos internacionales ante el Estado Peruano. Sin embargo, la EIB y la educación intercultural en general han estado bastante desatendidas, ya que la labor de la Dirección encargada de esta modalidad educativa no ha generado ningún impacto en el resto del sistema educativo en los últimos años.

El marco legal de la EIB en el Perú sí se ha visto favorecido en los últimos años. Además, de las políticas de EIB creadas en décadas anteriores por el Ministerio de Educación, últimamente se han promulgado leyes de protección y de fomento de las culturas y lenguas originarias y de la educación bilingüe intercultural: la Constitución Política de 1993, la Nueva Ley General de Educación N° 28044 de 2003, la Ley de Bases de la Descentralización de 2002 y la Política Nacional de Lenguas y Culturas

en la Educación (formulada por la DINEBI y aún no promulgada), entre otras. Incluso se ha aprobado un Proyecto Educativo Nacional de largo plazo (2006-2021), respaldado por el Consejo Nacional de Educación, que podría ser un punto de partida para establecer consensos e incorporar, con mayor énfasis, políticas a favor de la EIB (Zavala, 2007)

1.1.5. Enfoques de la Educación Intercultural Bilingüe en el Perú.

Según el Ministerio de Educación (2013) detallamos los enfoques de derechos, democráticos, intercultural, pedagógico y del Buen Vivir, tierra y territorio:

a) **Enfoque de Derechos;** hoy se vive en un mundo globalizado en el que gracias a la tecnología de la información y la comunicación se ha puesto en evidencia la alta y compleja diversidad cultural del planeta, así como las inequidades y la exclusión en la que viven muchos pueblos, lo que hoy representa un desafío para la democracia y los sistemas económicos que buscan ser innovadores e inclusivos. Esta gran variedad de culturas y la conciencia de esta diversidad ha llegado a ser hoy prácticamente un lugar común gracias a la mundialización de los intercambios y a la mayor receptividad mutua de las sociedades, pero esta mayor toma de conciencia no garantiza, en forma alguna, la preservación de la diversidad cultural, la superación de la pobreza, de las desigualdades sociales, de la exclusión y la falta de integración social, pero es evidente que, al menos, ha contribuido a que el tema haya conseguido más notoriedad.

Nuestro país es pluricultural y multilingüe marcado por la diversidad desde siempre. Está formado por un conjunto muy diverso de pueblos asentados sobre zonas y regiones muy variadas, con una situación socioeconómica y cultural que está determinada por sus relaciones con la sociedad nacional, las mismas que están definidas por la falta de equidad, la desigualdad y la exclusión. En esa medida, consideramos que no sólo hay que ver la diversidad como un potencial, sino que se debe diseñar políticas que permitan valorar y seguir desarrollando esa diversidad como una riqueza y un patrimonio de nuestro país y de la humanidad. Como se establece en la Declaración de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural, “La cultura toma diversas formas a través del tiempo y del espacio. Esta diversidad se manifiesta en la

originalidad y la pluralidad de identidades que caracterizan los grupos y las sociedades que componen la humanidad. Fuente de intercambios, innovación y creatividad, la diversidad cultural es, para el género humano, tan necesaria como la diversidad biológica para los organismos vivos.

En este sentido, constituye patrimonio común de la humanidad y debe reconocerse y consolidarse en beneficio de las generaciones presentes y futuras”. Asimismo, señala que “La creatividad tiene sus orígenes en las tradiciones culturales, pero se desarrolla plenamente en contacto con otras culturas. Por esta razón el patrimonio, en todas sus formas, debe preservarse, valorizarse y transmitirse a las generaciones futuras como testimonio de la experiencia y aspiraciones humanas, a fin de estimular la creatividad en toda su diversidad e inspirar un verdadero diálogo entre culturas” La diversidad cultural del Perú puede ayudar a una reconfiguración de nuestra idea de desarrollo, de un desarrollo alternativo, mucho más vinculado al Buen Vivir al que aspiran los pueblos indígenas.

Educar para su preservación no sólo es una pretensión museográfica, sino una apuesta por el futuro en el cual podamos aportar desde nuestra originalidad. Los conocimientos de nuestros pueblos indígenas siguen vigentes hoy en día, y siguen maravillando al mundo. Estudiarlos, demostrar su valor hoy en día y posicionarlos en el mundo global con responsabilidad es parte de este enfoque de educación intercultural y bilingüe.

No basta con decir y reconocer que la diversidad es una potencialidad, esto debe manifestarse en políticas públicas y acciones concretas para trabajar a partir de ella. En la educación esto se concretiza en el desarrollo de una educación intercultural para todos y bilingüe donde se requiere por las características de los estudiantes, que pueden ser de pueblos originarios que tienen una lengua originaria como lengua materna u otros sectores que optan por aprender una lengua originaria como segunda lengua.

La Ley General de Educación, en su artículo 8, señala que la interculturalidad es un principio que sustenta la educación peruana, y que *“asume como riqueza la diversidad cultural, étnica y lingüística del país, y encuentra en el reconocimiento y respeto a las diferencias, así como en el mutuo*

conocimiento y actitud de aprendizaje del otro, sustento para la convivencia armónica y el intercambio entre las diversas culturas del mundo”. Además, de la educación intercultural, que es para todos, está el derecho humano fundamental de los niños, niñas y adolescentes de cualquier cultura y lugar del mundo a recibir una educación en su lengua materna. En el caso de los niños, niñas y adolescentes de los pueblos originarios que tienen una lengua originaria como lengua materna, su educación básica debe darse en esta lengua, y tienen derecho igualmente a aprender el castellano, que es la lengua de comunicación nacional, como segunda lengua. Este derecho está consagrado en la Constitución Política del Perú, promulgada en 1993, que establece que toda persona tiene derecho “a su identidad étnica y cultural. El Estado reconoce y protege la pluralidad étnica y cultural de la nación. Todo peruano tiene derecho a usar su propio idioma ante cualquier autoridad mediante intérprete” (art. 2, inciso 19). Establece, igualmente, que el Estado “fomenta la educación bilingüe e intercultural, según las características de cada zona. Preserva las diversas manifestaciones culturales y lingüísticas del país. Promueve la integración nacional” (art. 17). Además, se declara que “son idiomas oficiales el castellano y, en las zonas donde predominen, también lo son el quechua, el aimara y las demás lenguas aborígenes, según Ley” (art. 48).

A nivel nacional, además de la Constitución Política del Perú, la Ley General de Educación y la Ley para la Educación Bilingüe Intercultural, garantizan y reconocen el derecho a la educación de los pueblos indígenas u originarios, tanto andinos, costeños como amazónicos.

Al respecto, la Defensoría del Pueblo plantea que “La EIB es un derecho fundamental de los pueblos indígenas, reconocido tanto en la legislación nacional como en la internacional. Este derecho se fundamenta en la premisa de la plena participación de las lenguas y de las culturas indígenas durante el proceso de enseñanza, así como en el deber de reconocer la pluralidad étnica y cultural como atributo positivo para el aprendizaje en una sociedad”.

En el plano internacional, el derecho a la Educación Intercultural Bilingüe está reconocido y garantizado por diversos tratados y leyes, entre ellos el

Convenio N° 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), el que reconoce que los miembros de los pueblos indígenas tienen el derecho de recibir instrucción en todos los niveles en condiciones de igualdad con el resto de la comunidad nacional. Dice, además, que la educación de los pueblos indígenas deberá ser de calidad, de tal manera que los estudiantes puedan participar en el efectivo disfrute de sus derechos.

A partir de lo expuesto, la educación intercultural bilingüe busca desarrollar competencias interculturales en los estudiantes, y formar ciudadanos que puedan desenvolverse adecuadamente en diversos contextos socioculturales y comunicarse adecuadamente en dos o más lenguas: una lengua originaria, el castellano para la comunicación nacional, y una lengua extranjera para espacios de intercambio más amplios. Esto implica trabajar un conjunto de aspectos educativos como las actitudes, la afectividad, los enfoques, conceptos y conocimientos de dos o más culturas, así como el manejo de dos o más lenguas con metodologías adecuadas y desde un enfoque intercultural.

Como parte de este derecho a la EIB, es importante remarcar el derecho al uso y desarrollo de las lenguas en la escuela. Las lenguas no son solamente un medio de comunicación, sino que representan la estructura misma de las expresiones culturales y son portadoras de identidad, valores y concepciones del mundo. El multilingüismo es entendido como la coexistencia de distintas lenguas en un espacio determinado. En nuestro país existen diversas lenguas que se encuentran en contacto y cada región muestra una diversidad lingüística particular. Por ejemplo, en Loreto se hablan más de veinte lenguas y en Lima se concentra la mayoría de las lenguas que existen en el país, a causa de la migración. Este contacto de lenguas genera que los hablantes aprendan, además de su lengua materna, una segunda o más lenguas.

Sin embargo, este escenario de contactos de lenguas genera también un proceso de bilingüismo sustractivo, donde la lengua de “mayor prestigio” – como es el caso del castellano– permanece, se extiende y se hace cada vez más fuerte y las lenguas originarias de “menor prestigio” –y eventualmente las variantes de menor prestigio del castellano– van desapareciendo, o su uso

se restringe a situaciones y ámbitos específicos, como la familia y la comunidad.

Dado los procesos de globalización y de inserción a una sociedad cada vez más competitiva, es necesario fortalecer la identidad y las lenguas originarias, sin dejar de reconocer que el castellano es la lengua que permite la comunicación con hablantes de otras lenguas y pobladores de otras culturas que coexisten en nuestro país, y una lengua extranjera con personas de otros lugares del mundo.

Hay una exigencia cada vez mayor para desarrollar competencias interculturales y comunicativas para desenvolverse en situaciones y contextos de pluriculturalidad y multilingüismo, por lo que el aprendizaje de la lengua originaria, del castellano y del inglés o de otra lengua extranjera se convierte en una necesidad. Al respecto, Irina Bokova, Directora General de la UNESCO, señala que *“Las lenguas maternas de las poblaciones excluidas, como los pueblos indígenas, quedan a menudo ignoradas por los sistemas educativos. Permitiéndoles aprender, desde la más tierna edad, en su lengua materna y luego en otros idiomas, nacionales, oficiales u otros, se promueve la igualdad y la inclusión social”*.

El uso de la lengua materna es determinante en el desarrollo cognitivo de los niños y las niñas por el hecho de que les permite comprender el significado de los aprendizajes que se le van presentando en su vida cotidiana. Cuando usan su lengua materna, se sienten emocionalmente más seguros, participan más, comprenden y aprenden mejor lo que se les enseña. El simple contacto con dos lenguas en un ambiente bilingüe no garantiza la formación de niños y niñas bilingües coordinados.

Es necesario rodear a los infantes de condiciones estimulantes que les permitan adquirir funcional y sistemáticamente ambos idiomas. Para el caso de los pueblos indígenas, cuyos procesos históricos han generado que la lengua originaria sea desplazada por el castellano, es un reto recuperar la lengua originaria porque reconocen que los significados más profundos de la cosmovisión de su sociedad sólo pueden ser comprendidos y explicados desde su lengua indígena. Asimismo, sus lenguas originarias, en algunos casos

caídas en desuso, son canales importantes para rescatar los conocimientos más íntimos de sus pueblos y para fortalecer su identidad, de ahí la necesidad de reanimarla.

En el actual escenario de descentralización, es importante señalar que las regiones, en sus Proyectos Educativos Regionales (PER) o a través de ordenanzas regionales, han oficializado las lenguas originarias de su región y, por lo tanto, deben tener o construir un modelo educativo que las promueva en correspondencia a los tipos de bilingüismo que quieran fomentar.

El modelo de Educación Intercultural Bilingüe que plantea el Ministerio de Educación es el de mantenimiento y desarrollo de las lenguas, modelo que propugna que la primera y segunda lengua sea utilizada a lo largo de toda la escolaridad, donde en una primera etapa (nivel inicial 3 y 4 años) se da énfasis a la lengua materna, y luego se inicia el trabajo de expresión oral en la segunda lengua (inicial 5 años). Ya en primer grado (nivel primario) se desarrolla el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura en la primera lengua y se continúa con el desarrollo de habilidades de comprensión oral en la segunda lengua. Adquirido el código escrito en la lengua materna, progresivamente la segunda lengua irá compartiendo funciones con la primera a lo largo de toda la educación básica. En la educación secundaria se mantiene la enseñanza de y en la lengua originaria y en castellano, con mayor énfasis en la segunda lengua, y se inicia la enseñanza de la lengua extranjera como área (inglés).

Una educación intercultural permite que todos los ciudadanos del país, peruanos y peruanas de diversos estratos sociales y con diversas herencias culturales, sean conscientes de las diversas formas de ser, vivir, relacionarse, trabajar, producir, etc. que existen en el Perú. Que conozcan y aprendan a valorar las diversas culturas del país y, sobre todo, que les permita desarrollar capacidades para el intercambio y la convivencia entre diversos, basadas en el diálogo intercultural, pero en condiciones de igualdad, asumiendo que todos tenemos iguales derechos y debemos tener iguales oportunidades. La frase “diferentes cultural y lingüísticamente, pero iguales en derechos y

oportunidades” es el sustento de esta relación y de la construcción del diálogo intercultural.

b) Enfoque Democrático; se podría decir que nos preparamos para ser ciudadanos desde nuestros primeros años de vida por el contacto con nuestros parientes cercanos y con los que conforman la familia extensa, la comunidad local y sus organizaciones. Es así como se va entretejiendo nuestra cultura ciudadana. Aprendemos de nuestros padres, hermanos, tíos, abuelos, líderes y dirigentes, las formas de relacionarse y convivir con otras personas, así como la manera como se toman las decisiones a nivel de las unidades domésticas, en el contexto comunal y fuera de este.

Sin embargo, en contextos pluriculturales lo que suele ocurrir es que un sector de la sociedad impone sus reglas de convivencia social, menospreciando los valores y reglas que norman las relaciones sociales en las sociedades excluidas, como es el caso de los pueblos indígenas y campesinos que se ubican en el contexto rural de nuestro país.

Hay muy pocos avances en la construcción de ciudadanías interculturales que hagan posible el reconocimiento y la valoración positiva de la diversidad cultural que caracteriza a nuestro país. Esto es importante porque si queremos desarrollar una formación ciudadana acorde con la diversidad cultural, debemos “disponer de una concepción no etnocéntrica de los derechos humanos, capaz de ser legitimada culturalmente por una diversidad de culturas, y construir una manera de entenderlos a la luz de las concepciones que al respecto poseen nuestras culturas originarias. Reconstruir y renovar nuestra concepción de los derechos desde la recuperación de los saberes previos de la gente. (...) de esa manera la educación ciudadana se convierte en una experiencia con sentido La Ley General de Educación (art. 8, incisos “a” y “e”) contempla la formación integral de los estudiantes: una formación democrática que promueva el respeto irrestricto de los derechos humanos, el ejercicio pleno de la ciudadanía y el fortalecimiento del Estado de Derecho, contenidos que en el mejor de los casos son trabajados en las áreas curriculares, unidades didácticas y jornadas pedagógicas. Sin embargo, en la mayoría de los casos, esto no está relacionado con una convivencia que

favorezca no solo la calidad de los aprendizajes, sino también el desarrollo humano integral de los estudiantes en las instituciones educativas. Lo que se puede apreciar, en la mayoría de los casos, es la imposición de una disciplina vertical basada en modelos autoritarios que atentan contra los derechos fundamentales de los niños, niñas y adolescentes.

Las continuas quejas y denuncias contra los docentes por maltratos físicos, psicológicos o sexuales, son manifestaciones de los problemas de convivencia al interior de las instituciones educativas. Al respecto, en las recomendaciones del Informe final de la Comisión de la Verdad y Reconciliación sobre cómo evitar que se repita la violencia en el Perú, propone poner énfasis en políticas educativas destinadas a la transformación de las escuelas en lugares en los que se respete la condición humana de los estudiantes, se contribuya al desarrollo integral de su personalidad, se refuercen instancias de participación y democratización de la escuela, y que la disciplina se desprenda de una gestión democrática que permita la autonomía y el crecimiento personal del ser humano (Recomendaciones D1). Necesitamos un cambio en la mentalidad sobre las formas en que se dan las relaciones humanas en las instituciones educativas, es decir, la manera en que convivimos. Esto implica reflexionar sobre el modelo de convivencia escolar que se necesita, que permita la formación de estudiantes en prácticas ciudadanas basadas en el ejercicio de la democracia y en el respeto a los derechos humanos.

Proponemos construir una cultura escolar que promueva el pleno desarrollo de cada persona, de sus potencialidades humanas, cognitivas, afectivas, culturales y actitudinales. Para esto se debe modificar las estructuras escolares autoritarias y construir una escuela democrática en la que los estudiantes, docentes, padres y madres de familia, así como los diferentes actores de la comunidad, participen de manera organizada en la gestión educativa.

En ese sentido, queremos desarrollar una educación para la participación ciudadana que tenga sentido para los estudiantes y que les permita integrarse de manera eficiente como sujetos de derechos y deberes en la escuela y en la comunidad; la organización de los estudiantes debe tener como referentes las

características antes señaladas. Así tendrán un mejor acercamiento al conocimiento de sus derechos, a la capacidad de defenderlos y de respetar los derechos de los demás, participando activamente en la construcción de espacios donde se viva la democracia como estilo de vida, más allá de los muros de su escuela, en las casas y en las calles, en la ciudad y en el campo, en los centros de trabajo e instituciones, en el país entero.

c) Enfoque Intercultural; en una visión clásica, la interculturalidad sólo implica reconocer, tolerar o incorporar lo diferente dentro de las matrices y estructuras sociales establecidas. Esta visión ha sido superada por una comprensión crítica de la interculturalidad que recoge y sintetiza los avances en la definición de este enfoque toda vez que no se quede en el plano descriptivo ni en el normativo, sino que propone y busca transformaciones, desde una postura crítico-reflexiva.

Desde esta nueva comprensión, la interculturalidad implica:

- Visibilizar las distintas maneras de ser, sentir, vivir y saber, destacando sus orígenes y desarrollos a lo largo de un determinado tiempo hasta la actualidad.
- Cuestionar la tipificación de la sociedad por razas, lenguas, género o por todo tipo de jerarquías que sitúan a algunos como inferiores y a otros como superiores, así como las lógicas de poder que las sustentan.
- Alentar el desarrollo de la diversidad cultural en todas sus formas y generar las condiciones sociales, políticas y económicas para mantenerlas vigentes en contextos de globalización e intercambio cultural.
- Cuestionar las relaciones asimétricas de poder que existen en la sociedad, y buscar construir relaciones más equitativas y justas entre distintos grupos socioculturales y económicos.

Porque pese a todos los siglos de historia colonial y republicana seguimos siendo un país fragmentado que requiere de una educación que reconozca esta diversidad, que prepare a las nuevas generaciones para un auténtico acercamiento a nuestras raíces andinas, amazónicas y costeñas, que nos reconcilie en aquellos aspectos que hasta hoy nos distancian –como son las

expresiones de racismo y discriminación– y que, finalmente, nos posicione en el mundo globalizado con una marca única, propia y original. Porque las culturas que conviven en el territorio nacional, algunas ancestrales por su larga presencia en este territorio y otras más recientes, no deben coexistir sin tener conocimiento unas de otras y tampoco desconectarse entre sí, menos aún en las condiciones de vulnerabilidad en las que se encuentran. Si no emprendemos acciones para trabajar con, desde y para la diversidad, estaremos poniendo en serio riesgo nuestro patrimonio cultural, fuente de nuestra identidad y con un alto valor potencial para el desarrollo de nuestro país.

Porque la interculturalidad está reconocida como un principio rector del sistema educativo en la Ley General de Educación y la propia Constitución Política del Perú también señala que la educación debe responder a la diversidad del país. Porque en el actual proceso de descentralización hay una apuesta por la interculturalidad, por el bilingüismo –en lenguas originarias y castellano– y por las relaciones entre pueblos sobre la base del respeto a las diferencias. Cada región tiene su diversidad compleja, y requiere de un tratamiento intercultural para atender los procesos sociales de migración y movilidad poblacional al interior de su ámbito. Además, encontramos algunas capitales de regiones que por la demanda laboral se están convirtiendo en puntos de encuentro de diversos pueblos con identidades locales, por ejemplo: Madre de Dios, Arequipa, Lambayeque y, sobre todo Lima.

d) Enfoque Pedagógico; lograr que los niños y niñas aprendan, y que sus aprendizajes sean significativos y les permitan comprender y transformar sus realidades, es sin duda uno de los mayores desafíos de la educación. Las instituciones educativas tienen la responsabilidad de generar las mejores condiciones para que estos aprendizajes se produzcan, y los maestros y maestras deben buscar formas y métodos innovadores que promuevan la construcción de conocimientos.

Por ello, el currículo tiene que enfocarse más directamente al aprendizaje, incorporando los ejes que propone Jacques Delors: conocer, hacer, aprender, convivir y ser, por lo que es fundamental partir de los aprendizajes que las

niñas y los niños traen de sus familias, comunidades y experiencias previas. La posibilidad de lograr todo esto nos obliga a repensar los enfoques pedagógicos con los que trabajamos en la escuela, ya que buscamos asegurar aprendizajes relevantes y pertinentes, así como considerar a cada niño o niña como un ser integral, que debe desarrollar competencias para la vida. En esta propuesta de EIB, recogemos los aportes de lo que llamamos “la escuela nueva” o “pedagogía activa”, movimiento que buscó cambiar la pedagogía tradicional, libresca y memorista, por una educación integral, que tiene como eje central al propio sujeto, y que responde a las necesidades e intereses de los educandos.

Cuando esto es así, lo que se producen son aprendizajes significativos. Lograr aprendizajes significativos requiere partir de los referentes culturales y la realidad de los estudiantes, de aquello que ya saben, de aquello que ya han logrado, tanto a nivel de conocimientos como de habilidades y actitudes, y enfrentarlo con situaciones y problemas nuevos, que requieren de búsqueda de nuevas respuestas a través de la indagación, el trabajo colaborativo y la investigación. Todo esto en un ambiente de independencia, creatividad y confianza en sí mismos. Se plantea entonces, pasar de un modo de enseñar centrado en el profesor, a otro centrado en el sujeto y en su aprendizaje.

Otro paradigma que influye en nuestro enfoque es el sociocultural, cuyo autor más representativo es Lev S. Vygotsky, que sostiene que las funciones psicológicas superiores tienen su raíz en las relaciones sociales. Esto significa que la comprensión, la adquisición del lenguaje y los conceptos, entre otros procesos, se realizan como resultado de la interacción del individuo con el mundo físico, pero, particularmente, con las personas que lo rodean.

Los adultos, entre ellos los profesores, facilitan la adquisición de la cultura social y sus usos, tanto cognitivos como lingüísticos. Vygotsky considera que es precisamente el aprendizaje logrado a través de la participación en actividades organizadas y con el apoyo de otros individuos más preparados, como se puede incidir en el desarrollo de procesos cognitivos más complejos. En esta misma línea, recogemos los aportes de Jean Piaget, sobre la forma en que el individuo construye el conocimiento, particularmente el científico, y

cómo pasa de un estado de conocimiento a otro superior. La construcción del conocimiento depende de los conocimientos o representaciones acerca de la realidad y de la actividad a realizar, así como de la actividad interna o externa que el sujeto realice.

También recogemos los principios fundamentales de la educación humanista, en la medida en que parten del supuesto de que la personalidad humana es una totalidad en continuo proceso de desarrollo. Los supuestos básicos señalan que el ser humano tiende naturalmente hacia su autorrealización y busca su trascendencia; que el ser humano vive en relación con otras personas y esto es inherente a su naturaleza. En este enfoque, la educación debe ayudar a los estudiantes a que decidan lo que son y lo que quieren llegar a ser. El logro máximo de la educación es la autorrealización de los estudiantes en todas las facetas de su personalidad.

La relación con la pedagogía crítica es fundamental, no solo como método educativo, sino como filosofía pedagógica que plantea que la educación es un camino para la transformación. Una propuesta de educación intercultural y bilingüe busca transformar una serie de aspectos en miras a lograr mayor pertinencia en función a los educandos que atiende, y erradicar toda forma de discriminación y racismo, que impiden una educación de calidad.

Como Paulo Freire decía, no cabe una educación neutral, todo acto educativo está guiado por nuestra manera de ver el mundo y la sociedad, queremos formar personas con conciencia crítica, que analizan y responden a los problemas que se presentan en su realidad. Esta conciencia crítica no se desarrolla sino con una metodología coherente donde el educador y el educando, en una relación estrecha, aprendan siempre uno del otro. No podrían quedar de lado los aportes de grandes educadores peruanos que han marcado propuestas innovadoras como Augusto Salazar Bondy, José Carlos Mariátegui y José Antonio Encinas, cuyas propuestas desarrollan la función social de la escuela, como ente que debe contribuir a un proyecto nacional en el que el sector indígena sea considerado como fundamental para la transformación.

La Educación Intercultural Bilingüe nos obliga a mirar de manera particular el medio sociocultural en el que se desenvuelven los estudiantes y construyen sus aprendizajes y nos interpela a construir una didáctica que responda a esas realidades. Los estudios realizados en ámbitos distintos a los de la cultura hegemónica demuestran que los fracasos en la educación están asociados a las formas o estilos de enseñar y aprender que se desarrollan en la escuela, los mismos que difieren sustancialmente de la forma en que los niños interactúan en sus hogares y comunidades. Es importante ser conscientes de que el estilo de enseñanza e interacción que se da en la escuela (y todo el sistema a través del cual se organiza) surge de una cultura en particular y obedece a la forma en que en esa cultura se aprende y se interactúa. Un reto para los maestros en general y para los que buscan desarrollar una Educación Intercultural o Educación Intercultural Bilingüe en particular, es ir construyendo también una didáctica intercultural que no es otra que aquella que recoja las formas propias de aprender de los estudiantes en su propia cultura, desde su socialización natural, y los articule con los métodos y técnicas que nos aporta la pedagogía moderna.

e) Enfoque del Buen Vivir, tierra y territorio; los pueblos originarios andinos, amazónicos y costeños, en su permanente relación con la naturaleza, la tierra y el territorio, han desarrollado un conjunto de formas y modos de concebir el mundo, de pensar, de comunicarse, de comportarse y organizarse socialmente. Su forma de vida está basada en la realización de diferentes actividades productivas y sociales que les permite satisfacer, a partir de los recursos que les ofrece el territorio, las necesidades biológicas, sociales y espirituales, construyendo las condiciones del Buen Vivir. Para estos pueblos, el territorio/la tierra no es solamente un espacio físico en el que encuentran los recursos naturales y en el que desarrollan actividades socio productivas, sino que fundamentalmente es parte de su identidad colectiva, base material de su cultura y el fundamento de su espiritualidad.

Hay que tener en cuenta que, a diferencia de la clásica división entre sociedad y naturaleza, estos pueblos se caracterizan por tener una visión “socio natural”, según la cual las relaciones de los seres humanos se extienden a la naturaleza y los seres que allí habitan, lo que se evidencia en la práctica

cotidiana. *“Desde la visión andina, el paradigma de la cultura de la vida emerge de la visión de que todo está unido e integrado y que existe una interdependencia entre todo y todos. Este paradigma indígena –originario– comunitario es una respuesta sustentada por la expresión natural de la vida ante lo antinatural de la expresión moderna de visión individual”*. Por su parte, los pueblos indígenas amazónicos manifiestan: *“El indígena existe por su territorio, para nosotros es sagrado, allí están nuestros espíritus, nuestra constitución política y social, es sagrada... los occidentales piensan diferente a nosotros, como pueblo oriental concebimos a la selva, el bosque, el aire como a nuestros hermanos, yo voy a morir sino los cuido”*.

Los pueblos originarios, desde sus experiencias milenarias que están en estrecha relación con el medio ambiente, lo divino y lo comunitario, han estructurado la concepción de lo que es el “Buen Vivir” que se expresa en los términos “Sumaq Kawsay” (quechua), “Suma Qamaña” (aimara), “Tajimat Pujut” (awajún) y “Tarimat Pujut” (wampis), los que literalmente se pueden traducir como “saber vivir” o “vivir en plenitud”. Saber vivir implica estar en armonía con uno mismo y luego saber relacionarse o convivir armónicamente con todas las formas de existencia. En ese sentido, el Buen Vivir *“es vivir en comunidad, en hermandad y especialmente en complementariedad. Es una vida comunal armónica y autosuficiente. Vivir Bien significa complementarnos y compartir sin competir, vivir en armonía entre personas y con la naturaleza. Es la base para la defensa de la naturaleza, de la vida misma y de la humanidad toda”*. Según esta visión, el universo es considerado la casa de todos los seres y el ser humano es considerado un ser vivo más, no ocupa un lugar céntrico ni jerárquicamente superior.

Esta forma de entender la realidad también es un aporte para todo el sistema educativo especialmente para quienes no son parte de estos pueblos, pero que por su proximidad y constantes relaciones deben conocer y promover la práctica de estos valores. En este sentido, este enfoque de la propuesta pedagógica EIB alcanza también a otras poblaciones y, por qué no decirlo, a la humanidad en su conjunto en estos momentos de cambios drásticos en el medio ambiente y sus consecuencias a nivel de la vida de las personas.

Este es el contexto en el que los niños y niñas se van convirtiendo en parte de una sociedad en la medida en que aprenden la cultura que poseen sus padres. Es a través de la socialización primaria que se internaliza la realidad, a la vez que se construye la noción del yo a partir del aprendizaje de la lengua. Este proceso, que se produce en un ambiente afectivo muy intenso, le va a dar al infante una certeza interna acerca de la verdad de sí mismo y del grupo humano al cual pertenece. Al participar en las actividades según la edad y el sexo, el niño y la niña indígena se han venido socializando y apropiando del marco interpretativo, de los conocimientos y habilidades para su desempeño en el medio social y natural al que pertenecen.

En ese sentido, la mediación pedagógica que se implementa a través de la escuela debe ser capaz de tender puentes entre los saberes del estudiante, incorporando sus necesidades e intereses, y el conocimiento nuevo que proviene de otras tradiciones culturales. Debe partir del reconocimiento de las estructuras cognoscitivas que han desarrollado los niños y niñas en su propia sociedad y cultura, y ser capaces de desarrollar nuevos esquemas mentales a partir de los propios y nuevos conocimientos y técnicas. En esa medida, la educación escolar en pueblos originarios debe tener un carácter holístico, a través de la creación de contextos culturales y sociales donde los niños y niñas puedan efectivamente usar, probar y manipular el conocimiento para adquirir el significado o para recrearlo, en función de sus necesidades de aprendizaje.

El aprender en la vida está estrechamente relacionado a los saberes locales mayores según el pueblo y la cultura y estos, a su vez, se integran al mantenimiento de la vida en la comunidad. La comunidad implica no solo lo humano, sino también los seres de la naturaleza y las deidades o espíritus. Entonces se puede decir que la educación intercultural bilingüe está al servicio de la vida, la regeneración de las comunidades, recoge su visión del mundo, sus tecnologías y sus prácticas productivas, en un marco dinámico de creación y recreación, desde un enfoque intercultural, orientado a la construcción de condiciones de Buen Vivir.

1.1.6. La Escuela Intercultural Bilingüe en el Perú

Según Burga, Hidalgo & Trapnell (2011), afirman que una escuela Educación Intercultural Bilingüe es aquella donde estudian niños, niñas y adolescentes indígenas que logran óptimos niveles de aprendizaje gracias, primero, al desarrollo de un currículo con enfoque intercultural que tiene como componentes conocimientos y valores de la cultura local y de otras culturas, y, segundo, a que cuenta con materiales educativos pertinentes en lengua originaria y castellano. En esa escuela trabajan docentes formados en la especialidad de Educación Intercultural Bilingüe, quienes son hablantes fluidos de la lengua indígena y el castellano y utilizan ambas lenguas en la conducción de los procesos de aprendizaje y como objetos de estudio.

Asimismo, en una institución educativa Educación Intercultural Bilingüe la organización comunal, los padres y madres de familia y los docentes gestionan el trabajo institucional de manera concertada y participan en los procesos de aprendizaje.

Es importante puntualizar que niños indígenas y no indígenas pueden estudiar en una institución educativa Educación Intercultural Bilingüe, tal como sucede actualmente en muchas regiones del país, como el caso de Huancabamba, Andahuaylas, Apurímac y que los niños indígenas pueden tener la lengua originaria como primera o como segunda lengua. Esta definición se inserta en una perspectiva más amplia de Educación Intercultural Bilingüe como aquella donde existe un proceso deliberado de afirmación de la identidad - ligada al proceso de recuperación de la matriz cultural propia - y de empoderamiento - asociada al desarrollo de una autoconciencia ciudadana y étnica enraizada en el ejercicio de derechos y en la crítica a las condiciones que los restringen - Una escuela donde se reconoce la existencia de otras formas de pensar, vivir y sentir, tan valiosas como la nuestra. Una escuela, también, en la que se hace un esfuerzo por superar situaciones de discriminación y racismo y donde se ejerce el derecho de comunicarse y aprender en la lengua materna y en la segunda lengua, siendo una de ellas una lengua originaria. Todo esto es parte de una visión de escuela que opta por un ejercicio más democrático del poder.

En síntesis, una escuela intercultural bilingüe es aquella que brinda un servicio educativo de calidad a niños, niñas y adolescentes de inicial, primaria y secundaria

que pertenecen a un pueblo indígena u originario, y que hablan una lengua originaria como primera o como segunda lengua. En esta escuela, los estudiantes logran óptimos niveles de aprendizaje al desarrollar un currículo intercultural que considera los conocimientos de las culturas locales articulados a los de otras culturas, cuentan con materiales educativos pertinentes en la lengua originaria y en castellano y tiene docentes formados en Educación Intercultural Bilingüe que manejan la lengua de los estudiantes y el castellano, y desarrollan los procesos pedagógicos en estas dos lenguas desde un enfoque intercultural.

La escuela intercultural bilingüe es una institución educativa inserta en la comunidad, que responde a sus intereses y necesidades y que tiene una estructura y funcionamiento acordes con la cultura de los estudiantes.

Las características principales de una escuela Educación Intercultural Bilingüe son:

a) Desarrolla procesos de enseñanza aprendizaje pertinentes y de calidad:

Cuando el currículo y la propuesta pedagógica intercultural y bilingüe considera y desarrolla los conocimientos, la historia, las técnicas y valores de la cultura de los estudiantes, de otras culturas y de las ciencias, respondiendo a la diversidad del país. Considera la caracterización sociocultural y lingüística de los estudiantes, explicitando su nivel de manejo de la lengua originaria y del castellano como primera o como segunda lengua. Implementa una propuesta de uso de lenguas basada en una planificación clara para cada nivel y grado que atiende la institución. Desarrolla estrategias metodológicas que articulan formas de aprendizaje propias de la cultura local con otras que aporta la pedagogía moderna. Usa criterios y procedimientos de evaluación coherentes con el enfoque intercultural y el desarrollo de competencias en dos lenguas en los estudiantes. Desarrolla habilidades para reconocer y manejar situaciones de discriminación y conflicto.

El material didáctico constituye un soporte importante del trabajo pedagógico del docente y está orientado a desarrollar los aprendizajes establecidos en el currículo. Proporciona a los estudiantes oportunidades de aprendizaje de manera diversa, así como al docente las orientaciones que requiere para implementar el currículo en

el aula. El material permite que las acciones pedagógicas que se planifican y llevan a cabo se encuentren dirigidas al logro de los aprendizajes previstos.

Las escuelas Educación Intercultural Bilingüe deben contar con diversos materiales en lengua originaria y en castellano como segunda lengua. Estos deben tener pertinencia cultural y enfoque intercultural, deben estar bien escritos en la lengua originaria, deben atender a las características de los niños y niñas de cada nivel o grado, así como ser innovadores pedagógicamente y tener alta demanda cognitiva.

En una escuela intercultural bilingüe: Se cuenta con textos y otros recursos didácticos para el aprendizaje de la lengua indígena como primera o como segunda lengua, según sea el caso, y se usan adecuadamente. Se cuenta con textos y otros materiales para el aprendizaje del castellano como segunda o como primera lengua, según sea el caso, y se usan adecuadamente. Se cuenta con biblioteca implementada con diversos tipos de textos en lengua originaria y en castellano para el trabajo en las diferentes áreas, y se usan adecuadamente. Se cuenta con textos dirigidos al docente (guías, diccionarios, textos de consulta y otros.) Se cuenta con materiales y recursos en formatos digitales y audiovisuales.

b) Desarrolla una gestión autónoma, participativa y articulada a una red educativa: Porque la escuela Educación Intercultural Bilingüe tiene una organización abierta a la comunidad y rescata la manera en que las comunidades campesinas e indígenas se organizan para un mejor trabajo colectivo. Se promueve un clima de participación democrática, donde tanto el director de la IE como los docentes, los padres y madres de familia, los líderes comunitarios y los mismos estudiantes contribuyen a su mejor funcionamiento. Se generan espacios de autoevaluación de manera colectiva y continua, para extraer las lecciones de experiencias de los diferentes actores que participan de la educación.

Esta participación también debe alcanzar a los estudiantes, promoviendo para ello la organización de los mismos según sus necesidades y preferencias. La participación comunitaria es fundamental no sólo en la institución educativa, sino en la organización y funcionamiento de la Red Educativa, la misma que cuenta con las características propias de las organizaciones comunales y se sustenta en

las formas de ocupación y manejo del territorio. Las redes educativas se constituyen en instancias de gestión y participación que permiten avanzar en una mejor atención a las instituciones educativas y responder mejor a las características, necesidades y demandas de las comunidades locales.

Son características de la gestión educativa participativa e intercultural: Se promueve y garantiza la participación de los padres, madres de familia y la comunidad en las decisiones que se toman en la escuela para mejorarla y para ofrecer las condiciones adecuadas a los estudiantes. Brindan apoyo al director y/o docente, y asumen la vigilancia del buen funcionamiento de la escuela. Recoge los valores y formas de organización que funcionan en la comunidad, así como la manera en que se toman las decisiones de acuerdo a la cultura y usando la lengua materna. Articula eventos sociales y actividades productivas al trabajo educativo, a fin de desarrollar un trabajo pedagógico significativo a la vida cotidiana de los estudiantes y acorde con sus necesidades. El director ejerce un liderazgo que es reconocido por todos, y promueve la participación organizada de los estudiantes, docentes y padres/madres de familia. Valora y promueve el ejercicio de los derechos de todos y el buen trato en la escuela, generando un clima de convivencia propicio para el aprendizaje. Se articula a una Red que agrupa a varias IIEE, sobre todo en la zona rural, con las que comparte problemáticas y características socioculturales, lingüísticas y educativas similares y le permite construir un Proyecto Educativo de Red común y articulador, en coherencia con los planes de vida o proyectos de desarrollo de las comunidades. Se promueve un horario escolar diario adaptado a las actividades de las comunidades y de los estudiantes, garantizando el número de horas oficiales establecidas para el nivel educativo.

c) Promueve la convivencia intercultural y favorable al aprendizaje: Cuando el clima institucional es un elemento importante en el desarrollo de los aprendizajes de los niños, niñas y adolescentes de cualquier escuela, más aún en una escuela intercultural bilingüe, donde la discriminación, el racismo y toda forma de exclusión debe ser combatida y debe promoverse el diálogo intercultural.

La convivencia en la escuela y el aula debe caracterizarse por: El respeto y valoración de las diferencias socioculturales, lingüísticas, de talentos, de formas

de ser de todos los estudiantes; respeto al ser tratados como personas y como miembros de una comunidad, de un pueblo, de un país. El sustento en los valores de la propia cultura y en los que aportan otras, como la aceptación mutua, la hospitalidad, la reciprocidad, la cooperación, los derechos humanos, la no discriminación de ningún tipo, el intercambio, entre otros. El respeto y el uso de la lengua originaria y del castellano en distintos espacios y procesos que se desarrollan en la escuela: clases dentro y fuera del aula, trámites administrativos, visitas a distintos lugares, paseos, atención a los padres y madres de familia, asambleas o reuniones escolares, reuniones de docentes y directivos, etc. Las altas expectativas que tienen los directivos, docentes, padres y madres de familia sobre las posibilidades de aprender de los niños, niñas y adolescentes, por encima de cualquier adversidad, lo que genera confianza en ellos mismos. El ejercicio que hacen los estudiantes de su ciudadanía al contar con una organización estudiantil y participar en la gestión escolar, asumiendo sus derechos y responsabilidades.

Es necesario avanzar en la reflexión sobre el modelo de convivencia escolar que permita la formación de estudiantes en prácticas ciudadanas basadas en los valores de su sociedad, el respeto y ejercicio de los derechos humanos y de los derechos colectivos que como pueblos les asisten. Es la práctica de una democracia activa, en la que la organización social funciona en base a relaciones horizontales.

d) Promueve una estrecha relación escuela – familia – comunidad: Durante décadas la escuela ha supuesto “sacar” a los niños y niñas de sus espacios de socialización natural para incorporarlos a un nuevo espacio que pocas veces toma en cuenta los saberes de su cultura y la forma en que aprenden, y donde más bien se desarrollan contenidos ajenos a su realidad, descontextualizando de esta manera sus aprendizajes. Esta situación no solo está generando niños y niñas sin las capacidades suficientes para desenvolverse en su medio y fuera de él, sino también la pérdida de conocimientos locales, el debilitamiento de su identidad sociocultural y, por consiguiente, una baja autoestima.

El desarrollo del enfoque intercultural en la educación tiene como aspecto central la incorporación de la cultura de la familia y de la comunidad en los procesos educativos. Esto implica articular los conocimientos escolares que promueve el

currículo con los que provienen de la cultura local. Para Vygotsky el desarrollo cognitivo del individuo no puede comprenderse sin una referencia al mundo social y cultural en el que está inmerso, lo que no se refiere sólo a la interacción con los otros, sino que propone que el medio sociocultural en el que el individuo se desarrolla le proporciona capacidades generadas socio históricamente y que van a mediatizar su actividad intelectual. Es decir que la cultura le da ciertas herramientas o instrumentos intelectuales que utiliza para pensar y cuyo uso se le enseña a través de los procesos de interacción social (Cole 1996; Rogoff 1993; Ferreiro 2003). Citado en Ministerio de Educación (2013).

La participación de las madres y los padres de familia debe comprender distintas dimensiones de la tarea educativa. Implica una intervención propositiva en la construcción y evaluación de las propuestas educativas, la definición de funciones, la distribución de tareas, la elaboración de reglamentos, el diseño de planes de trabajo, así como el aporte directo en los procesos de enseñanza aprendizaje de sus hijos e hijas. En esa medida, es necesario asumir su participación con un enfoque innovador, que implica un mayor nivel de corresponsabilidad en la marcha de la institución educativa y, en consecuencia, de los logros que ésta pueda alcanzar. Esta relación se caracteriza por: Establecer un nuevo pacto entre la escuela, la familia y comunidad, centrado en la búsqueda de soluciones a los problemas de la escuela y orientado a que los estudiantes aprendan, es decir, que desarrollen las competencias que se esperan en la escuela intercultural bilingüe. Busca llegar a un consenso entre la escuela, la familia y la comunidad acerca de “qué”, “cómo” y “para qué” se aprende. Se promueve que padres y madres de familia, sabios y líderes comunales participen en los procesos de aprendizaje, enseñando lo que saben y ejerciendo el rol de vigilancia del servicio educativo.

La participación de los padres y madres de familia y de la comunidad en la gestión de la institución educativa se da a través de los espacios de concertación y en función de lo que mejor funciona en la comunidad. Puede ser a través de las Asociaciones de Madres y Padres de Familia (Amapafa), de los Consejos Educativos Institucionales (Conei) u otra forma de organización propia.

Existen un conjunto de aprendizajes a los que todos los niños, niñas y adolescentes del Perú tienen derecho a lograr al final de su educación básica, y que el Estado a través de sus instancias educativas nacionales, regionales y locales debe garantizar; y que los directivos de la institución educativa, maestros, padres y madres de familia deben vigilar que se logren. Estos son:

- Actúa demostrando seguridad y cuidado de sí mismo, valorando su identidad personal, social y cultural, en distintos escenarios y circunstancias.
- Actúa en la vida social con plena conciencia de derechos y deberes, y con responsabilidad activa por el bien común.
- Se relaciona armónicamente con la naturaleza y promueve el manejo sostenible de los recursos.
- Se comunica eficazmente de manera oral y escrita con perspectiva intercultural, en su lengua materna, en castellano y en una lengua extranjera.
- Reconoce, aprecia y produce diferentes lenguajes artísticos con eficiencia y autenticidad.
- Hace uso de saberes científicos y matemáticos para afrontar desafíos diversos, en contextos reales o plausibles, desde una perspectiva intercultural.
- Utiliza, innova, genera conocimiento, produce tecnología en diferentes contextos para enfrentar desafíos.
- Actúa con emprendimiento, hace uso de diversos conocimientos y maneja tecnología que le permite insertarse al mundo productivo.

1.1.7. Perfil del Docente y del Estudiante de una Escuela EIB

La Escuela Intercultural Bilingüe requiere de un docente con las siguientes características:

- Tiene una identidad cultural y lingüística sólida y armónica que le permite ser un mediador cultural con sus estudiantes.

- Tiene un amplio conocimiento y valoración de la cultura originaria de sus estudiantes y usa este conocimiento al implementar el currículo intercultural bilingüe.
- Valora y respeta a los niños y a las niñas que tiene a su cargo con todas sus características físicas, sociales, de género, culturales, lingüísticas, etc.
- Investiga de manera personal y en equipo aspectos de la cultura local y de la lengua de sus estudiantes que le permite enriquecer su trabajo intercultural y bilingüe.
- Maneja, en forma oral y escrita, la lengua originaria de sus estudiantes y el castellano, y desarrolla en ellos competencias comunicativas en estas dos lenguas. Fomenta la participación de los padres, las madres de familia y la comunidad en la gestión pedagógica e institucional de la escuela.
- Ha sido formado en educación intercultural bilingüe y maneja estrategias para atender escuelas unidocentes y multigrados.
- Está comprometido con el aprendizaje de los estudiantes y con la comunidad, ejerce liderazgo y tiene la autoridad que le da una conducta ética y coherente con los valores de la comunidad y otros que permiten una convivencia intercultural.

Además de los aprendizajes fundamentales que todo estudiante del Perú debe lograr, los estudiantes de una Escuela Educación Intercultural Bilingüe deben lograr desarrollar las siguientes cualidades:

- Ser personas seguras de sí mismas, con autoestima y con identidad personal y cultural, que se sienten parte de un pueblo originario y al mismo tiempo de una región y un país: el Perú.
- Ser personas que practican y valoran su cultura y se desenvuelven adecuadamente en su comunidad, pero también pueden hacerlo en otros contextos socioculturales.
- Ser personas que practican la interculturalidad, que respetan a los que son diferentes y que no discriminan a nadie por ningún motivo: sexo, raza, religión, género, capacidades, etc.,
- Que no se dejan discriminar y que tampoco permiten que otros discriminen a los que están a su alrededor.

- Ser personas que comprenden, hablan, leen y escriben en su lengua originaria y en castellano, y usan estas dos lenguas en diferentes situaciones comunicativas, dentro y fuera de sus contextos comunales. Además, hablan inglés para la comunicación en escenarios sociolingüísticos más amplios.
- Ser personas que valoran las diversas culturas y lenguas que existen en el Perú y en el mundo, pero desde una visión crítica; y demuestran capacidad de entendimiento de las diferencias, pero reconocen el derecho a las mismas oportunidades para todos y todas.
- Ser personas que reconocen sus derechos individuales, así como aquellos que los asiste como miembros de un pueblo indígena en las leyes nacionales e internacionales.

1.1.8. Organización y planificación del trabajo en una Escuela Educación Intercultural Bilingüe

La propuesta pedagógica de Educación Intercultural Bilingüe requiere de un trabajo de concreción curricular, el mismo que debe ser planificado tomando en cuenta ciertos criterios o principios que garantizan su enfoque intercultural y bilingüe. La Caracterización del contexto sociocultural y lingüístico de la comunidad y los estudiantes es un factor fundamental porque la formulación de propuestas pedagógicas que se caractericen por su pertinencia, requieren de una caracterización previa del contexto sociocultural y lingüístico de la comunidad y los estudiantes, pero esta debe darse como un proceso de acercamiento y consenso con las autoridades comunales y los padres de familia de las instituciones educativas.

La clave de este trabajo es lograr la “licencia local” en el marco de un nuevo pacto con la comunidad. En caso de no hacer este esfuerzo previo, el trabajo de gestión con la comunidad, aspecto fundamental en la implementación de la propuesta de EIB, será sumamente débil. Esta caracterización es la base para que el docente pueda planificar todo su trabajo educativo respondiendo a las particularidades socioculturales, lingüísticas, educativas de sus estudiantes y del contexto en el que viven. Dicha caracterización comprende los siguientes pasos:

- a) El recojo de los saberes y prácticas de la comunidad a través del calendario comunal:** El calendario comunal es una herramienta pedagógica que da cuenta de la dinámica social y productiva de la comunidad, de la vida en ella a lo largo de

un ciclo que suele ser un año solar. Se expresa en un formato o instrumento que permite “sistematizar” las actividades de la vida de la comunidad en sus múltiples aspectos a lo largo de un ciclo anual. El calendario comunal no es un simple listado de acontecimientos y actividades, sino que exige un permanente proceso de indagación, entrevistando a los sabios/sabias, padres y madres de familia cuyos conocimientos deben ir enriqueciendo este documento.

Los posibles aspectos a recoger en él son: Las vivencias, festividades y sus implicancias rituales (fiestas religiosas, peregrinación, fiestas de la tierra, del agua, del bosque, del río, del mar, etc.). Actividades económico-productivas o procesos productivos (agricultura, pesca, cerámica, tejidos, turismo, ganadería, construcción de casas, etc.), sistemas de trabajo y organización colectiva u otros.

Tiempo/espacios de observación de señas naturales (plantas, animales, astros, etc.) por grandes temporadas climáticas (lluvias, secas, etc.). Gastronomía (preparación de alimentos, formas de procesamiento y conservación) según épocas o ciclos climáticos. Actividades lúdicas deportivas, juegos tradicionales y nuevos que se practican en la comunidad, según temporadas o ciclos climáticos. Actividades cívico sociales (renovación de autoridades), fechas significativas (como el día de las lenguas originarias, día de la Educación Intercultural Bilingüe, día de la diversidad) y fiestas nacionales y regionales arraigadas en la localidad. A estos aspectos también se pueden agregar las épocas de migraciones temporales de personas y animales, los fenómenos climáticos, entre otros. Este marco cíclico de la vida comunal nos permite incorporar los procesos educativos interculturales en el seno de la comunidad.

Ahora bien, existen diversos formatos de calendario comunal que recogen todo lo indicado líneas arriba. En el ámbito urbano, la elaboración de un calendario comunal no resulta muy pertinente y se requiere de un instrumento con características particulares. En estos casos, se elaboran los calendarios de barrio o, como se conoce en algunas experiencias, el Calendario Pluricultural Urbano, porque las escuelas urbanas pueden albergar estudiantes que proceden de diversas zonas del país, con distintas herencias culturales y lingüísticas. Para elaborar un calendario de barrio o pluricultural urbano se sugiere: Hacer un reconocimiento de la diversidad socio cultural presente en las instituciones educativas, haciendo

uso de un instrumento que indague sobre la procedencia de los estudiantes y sus familias. Promover el intercambio de información sobre sus identidades, tradiciones familiares, historias de migración, etc. Entre los estudiantes. Para ello se pueden conformar grupos de trabajo tomando en cuenta su característica sociocultural y lingüística (por ejemplo, los que son de la selva, de la costa, de la sierra O los que son del norte, del centro, del sur. O los que son de procedencia quechua, los que son de procedencia aimara, los que proceden de pueblos amazónicos). Identificación y diálogo sobre las actividades religiosas, festivas, productivas que se celebran en sus familias y barrios y que están vinculadas a sus herencias culturales y a los lugares de donde proceden. Elaboración de un calendario cultural evidenciando los diversos eventos que se celebran en el barrio, tanto tradicionales que vienen de sus herencias culturales como “nuevos” o recreaciones de cosas nuevas que se mezclan con celebraciones tradicionales.

b) Identificación de problemas y potencialidades de la comunidad: Otro aspecto a tomar en cuenta en la planificación curricular es el diagnóstico situacional participativo, en el que se recoge la problemática de la comunidad en diferentes aspectos, pero a la vez permite identificar las fortalezas y potencialidades locales, así como posibles alternativas de solución a los problemas que requieran atención preferente por parte de la comunidad en su conjunto, y frente a lo cual la institución educativa no debe estar al margen, sino aprovechar estas situaciones como oportunidades de aprendizaje de los niños, niñas y adolescentes. La elaboración del diagnóstico debe ser un proceso que convoque a los diferentes actores sociales de la comunidad, de forma participativa.

Junto a la problemática, es importante el reconocimiento de las potencialidades que tienen los pueblos originarios, lo que puede hacerse tomando como referencia los siguientes aspectos: La biodiversidad y agro biodiversidad como posibilidad de siempre. Las fuentes de agua, ampliación y conservación. La valoración de los productos locales para la alimentación integral, la salud y el intercambio entre familias. La gobernabilidad, buen gobierno local y formación de autoridades desde pautas locales heredadas. La seguridad frente a riesgos de desastres. Las habilidades laborales, fuentes de trabajo e intercambio económico (comercio justo) en un marco intercultural más allá del dinero real. El conocimiento de su

medio socio natural y las relaciones que establecen al interior de ellos (el bosque y sus recursos y las formas como acceden a ellos, las relaciones de parentesco y las alianzas familiares para solucionar problemas comunes, etc.). La lengua materna y el mundo de conocimientos que esta encierra. Los sabios y sabias “yachai”, “pamuk”, La vigencia de sus cosmovisiones. Otra potencialidad de las comunidades son las diferentes actividades socio productivas locales, que hacen posible la vida familiar y comunal a través de la puesta en práctica de relaciones de cooperación e intercambio de bienes y servicios. El saber relacionado con estas actividades forma parte de la soberanía tecnológica, la sostenibilidad y la autodeterminación de los pueblos originarios. Sin embargo, en los últimos años la sabiduría referida a las actividades socio productivo se está perdiendo y con eso se deteriora la dinámica económica interna de las comunidades, provocando dependencia externa y/o migración hacia otras formas de trabajo.

En consecuencia, es necesario que la escuela intercultural articule el desarrollo de los procesos de aprendizaje de niños, niñas y en la perspectiva de procurar competencias y valores que le permitan desenvolverse adecuadamente en el medio socio natural en el que viven, participar en la construcción de condiciones de buen vivir para su familia, comunidad y pueblo, así como mayores oportunidades laborales independientes tanto en el ámbito local como externo. Esto será posible si se promueve el trabajo coordinado y la participación de los sabios y sabias de la comunidad.

Los problemas locales son situaciones conflictivas, limitaciones o dificultades que afectan a la comunidad o a parte de ella. Los problemas pueden ser de carácter ambiental (erosión de suelos, deforestación, contaminación de aire, agua y suelo, sobrepastoreo, caza indiscriminada, pérdida de la biodiversidad); de carácter sociocultural (situación de la mujer, violencia familiar, conflicto de identidad, alcoholismo y drogadicción); de carácter económico productivos (baja productividad, pérdida de tecnología ancestral, inserción en el mercado en malas condiciones, etc.), o ligado a dificultades de transmisión de saberes y conocimientos ancestrales de los pueblos originarios. Las soluciones propuestas también deben ser interculturales y pueden venir desde cualquier matriz cultural. Estos problemas se pueden tornar en posibilidades importantes de aprendizaje intra y/o intercultural en caso de adoptar alternativas diversas.

c) Las demandas de los padres y madres de familia: Por mucho tiempo, la escuela como institución educativa fue aspiración prioritaria de las poblaciones especialmente alejadas. En la actualidad ya es un servicio cercano. Sin embargo, en muchos casos la escuela actual no satisface las demandas y expectativas de la comunidad para con sus hijos e hijas. En ese marco, las demandas y expectativas vendrían a ser el conjunto de “exigencias” que plantean las madres, los padres, las autoridades comunales, el apu, el sabio, el varayoc o demás autoridades y miembros de la comunidad, respecto a las características, criterios y orientación de la educación que reciben y sobre lo que esperan aprendan las niñas, niños y adolescentes en la institución educativa. Por lo tanto, este proceso necesita del sinceramiento y la confianza entre las partes vinculadas por criterios éticos. Esta acción contribuye a intensificar las relaciones entre la comunidad y la escuela y evita que se trabaje sólo con supuestos. Las preguntas guías podrían ser: ¿Qué deben aprender nuestros hijos e hijas en la escuela para que les sirva en su vida cotidiana? ¿Qué deben aprender nuestros hijos e hijas en la comunidad y en sus hogares para que les sirva en su vida cotidiana? ¿Qué elementos de nuestra cultura sería necesario que nuestros hijos e hijas aprendan en la escuela? ¿Qué elementos de nuestra cultura debemos nosotros enseñar a nuestros hijos e hijas en nuestra casa y la comunidad?

d) Las necesidades e intereses de los niños, niñas y adolescentes: Las necesidades son carencias identificadas por el docente o expresadas de manera espontánea por las niñas y niños con respecto a su educación. La identificación puede hacerse sistematizando los logros de aprendizaje del año anterior o actual, conversando con los propios niños y niñas y sus padres y madres, o a través de observaciones periódicas. Los intereses son aspiraciones, expectativas, esperanzas y posibilidades planteadas por las mismas niñas y niños, como espíritu de realización personal y como pueblo. Para su identificación se pueden generar espacios (conversatorios) entre los propios niños y niñas para que se expresen en confianza y sinceridad, haciendo uso de la lengua de mayor dominio.

La conversación puede ser guiada por las siguientes interrogantes: ¿A qué venimos a la escuela? ¿Qué queremos aprender? ¿Cómo nos gustaría aprender? ¿Cómo quisiéramos que el docente nos enseñe y nos trate?

e) Situación sociolingüística de la comunidad y de los estudiantes: En una Educación Intercultural Bilingüe, los procesos educativos deberán desarrollarse en dos lenguas como mínimo. Para implementar un programa de aprendizaje y desarrollo de habilidades en dos idiomas, los docentes deberán contar con un panorama claro sobre la o las lenguas en que se comunican los pobladores, qué función cumplen y sus expectativas de uso frente a ellas. La situación lingüística que encuentre el o la docente en la comunidad donde labora será el punto de partida para planificar el uso de lenguas en el aula y seleccionar las estrategias más adecuadas para el trabajo con sus estudiantes y con la población en general.

Existen estrategias e instrumentos para recoger información sobre la realidad sociolingüística del entorno (comunidad, barrio, pueblo, etc.). Determinar la situación sociolingüística de la población al interior de la familia y en el contexto de la comunidad o el barrio es importante para implementar un programa de aprendizaje y desarrollo de habilidades en dos lenguas, así como de revitalización y uso de dos o más lenguas en los procesos educativos.

Esta caracterización tiene como objetivo conocer la realidad lingüística local para entender las diversas dinámicas de uso de una lengua o lenguas por generaciones y las reacciones, actitudes y expectativas de los pobladores hacia una u otra lengua. El diagnóstico sociolingüístico debe ser entendido como una observación consciente y reflexiva sobre cuáles y cómo son las situaciones y condiciones del uso de las lenguas, más las expectativas que sobre ellas hay en la comunidad y en los hablantes de estas lenguas.

Esta caracterización tiene como objetivos: Identificar la situación sociolingüística de la comunidad y sus repercusiones en las actividades que cotidianamente se realizan en la institución educativa. Diseñar estrategias para la implementación de las lenguas en la institución educativa y la comunidad. Identificar a posibles agentes que fortalezcan el proceso de implementación de las lenguas.

1.1.9. Los Procesos Pedagógicos en una Escuela Educación Intercultural Bilingüe

Un principio pedagógico importante para el logro de aprendizajes por parte de los estudiantes es partir de lo más próximo, de lo conocido y de los saberes previos adquiridos en su interacción con su familia y la comunidad. Esto implica partir de los conocimientos locales, lo que permitirá a los estudiantes aprender de manera significativa y revalorando sus saberes, a la vez que podrá relacionarse de una manera más efectiva con los conocimientos que provienen de otras tradiciones culturales, dentro de ella la occidental, logrando aprendizajes que integran estos dos tipos de conocimientos.

a) En el Área de Comunicación: En un modelo de Educación Intercultural Bilingüe de mantenimiento y desarrollo de las lenguas los procesos de aprendizaje de los niños y niñas se desarrollan tanto en la lengua originaria como en castellano, considerando estrategias de primera y segunda lengua según correspondan. En los últimos años la escuela ha dado énfasis a los procesos de lectura y producción de textos, preocupación comprensible si consideramos los bajos resultados obtenidos por la niñez peruana en estas competencias. Sin embargo, para el caso de los pueblos originarios, el desarrollo de la oralidad es fundamental. Esto debe hacerse respetando las formas de discurso propias de los pueblos y comunidades, promoviendo su uso en los espacios adecuados y respetando la manera en que esta oralidad se desarrolla en la comunidad.

Así mismo, es fundamental que las y los docentes manejen las metodologías sobre enseñanza del castellano y lenguas indígenas como primera y segunda lengua que les permita hacer un trabajo pedagógico bilingüe de manera coherente y planificada, además de pertinente. Sólo con la enseñanza de y en las dos lenguas no se garantiza la pertinencia cultural.

b) Lengua Originaria como Primera Lengua: En lengua originaria las actividades priorizadas son:

- Escuchar y comprender informaciones de diverso tipo y extensión y procesarla con sentido crítico.

- Hablar con claridad y seguridad expresando sus ideas, intereses, opiniones y sentimientos, de manera clara y ordenada, considerando a la persona con la que conversa.
- Leer comprensivamente y con sentido crítico textos informativos y literarios de diversa magnitud y complejidad, explicarlos y dar su opinión, así como ser capaz de leer y dar significado a los diferentes códigos existentes en su sociedad: tejidos, señas, pinturas, diseños faciales corporales, etc.
- Escribir diferentes tipos de textos que le permita comunicar con orden y claridad sus ideas, opiniones, sentimientos, etc.
- Un aspecto importante en el desarrollo de esta competencia es el trabajo de reflexión gramatical, práctica que le permitirá entender, desde una mirada distinta (la lingüística), cómo funciona su lengua, ejercicio que lo ayudará a mejorar lo que lee y produce.

c) Desarrollo de habilidades en la lengua originaria como primera Lengua:

Una tarea importante para lograr las habilidades de comprensión y expresión oral (escuchar y hablar) es contar con un ambiente adecuado que favorezca la interacción de los estudiantes. Los espacios donde ellos se desenvuelven deben permitirles hablar, conversar con sus pares y preguntar sin temores a la maestra o maestro. Estos espacios no se circunscriben al local escolar, sino que se extienden a otros lugares de la comunidad donde los educandos tengan que interactuar para lograr esta competencia. Para el caso de los pueblos originarios, también hay que considerar que las formas de escuchar y conversar están pautadas, considerando las normas de conducta y las relaciones entre niños - niñas y adultos-adultas. En la escuela, cuando se planifiquen actividades de conversación, es importante que el profesor o profesora se plantee interrogantes como: ¿con quién o con quiénes van a conversar los niños y niñas?, ¿en qué lugar lo harán?, ¿sobre qué temas hablarán?

No es lo mismo conversar con un anciano que está narrando el relato de origen de su pueblo, que conversar con el sanitario acerca del dengue. Las posturas y actitudes de los estudiantes serán diferentes. El desarrollo de la conversación

dependerá de las interrogantes que el maestro o maestra les plantee a los estudiantes. El desarrollo de la expresión y comprensión oral implica también la valoración y uso de formas no verbales como el uso de los diseños; pero también otras formas verbales que son propias de cada pueblo originario como por ejemplo, en el caso de los amazónicos, los ícaros, que son una especie de rezos que se pronuncian en los rituales de curación; o los discursos que se pronuncian al pescar, cazar y realizar diversas actividades productivas para que la faena salga bien y logren obtener lo que buscan; o los diversos tipos de cantos que se usan en distintos momentos y situaciones; entre otros.

Uno de estos tipos de discurso son los relatos. Tradicionalmente, los pueblos originarios han accedido mediante relatos a los conocimientos y valores de su herencia sociocultural, que les permite comprender el mundo que les rodea e interactuar en él. A partir de éstos, hombres y mujeres aprenden a establecer relaciones adecuadas con sus familiares y las deidades o seres espirituales, que son quienes les explican el porqué de las cosas y cómo funciona y debe funcionar su mundo.

Para el desarrollo de la lectura y la escritura es fundamental que se realice una etapa previa de familiarización con el mundo escrito, considerando que los educandos provienen de sociedades donde prima la oralidad y no existen textos en lengua indígena. El construir en el aula y en la escuela un mundo escrito en lengua originaria será una de las primeras acciones del docente. La creación de sectores, el establecimiento de una biblioteca de aula o escuela, entre otros recursos, será tarea de los docentes. Otra tarea fundamental de docentes y autoridades es la de letrar la comunidad. Se pueden confeccionar carteles de bienvenida, avisos, letreros que señalen el nombre del pueblo o de las instituciones, mapas indicando lugares para visitar, algunas señales de seguridad o advertencia, entre otras. Los estudiantes deberán participar de esta actividad.

La reflexión sobre la estructura de la lengua se hará de manera implícita desde los primeros grados del nivel primario. Poco a poco los estudiantes deberán reflexionar explícitamente sobre la lógica de su lengua materna, y comprender

cómo esta permite la organización del pensamiento y expresa la forma de concebir el mundo.

La producción de diversos tipos de textos en lengua materna debe permitir también el análisis de su estructura gramatical. A través del juego se promueve que los estudiantes descubran esta estructura. Un texto de uso real, producido previamente por los estudiantes, será el punto de partida para construir las nociones gramaticales, ya que éstas pierden vigencia fuera de contexto. Las normas ortográficas y el manejo del alfabeto se irán fijando al ritmo de la creación de los textos y en la constante práctica de la lectura y la escritura.

d) El castellano como segunda lengua: Las competencias que debe lograr el estudiante en castellano como segunda lengua son:

- Comprenden y se expresen en castellano, de modo que puedan interactuar con los miembros de su comunidad como familiares, autoridades comunales, vecinos, amigos de la escuela, así como comunicarse con personas de otros lugares y en diversos contextos de interacción social como la posta, el hospital, la feria, la municipalidad, el mercado, etc.
- Desarrollan la habilidad de leer comprensivamente y producir creativamente diversos tipos de textos, para manifestar sus experiencias personales, conocer realidades distintas y relacionarse con otras personas. Este proceso se da a través de la transferencia de habilidades, lectoras y de producción, de la lengua materna a la segunda lengua.
- Utilizan el castellano en diferentes situaciones comunicativas y construyen aprendizajes de las diferentes áreas del currículo en esta segunda lengua.

1.1.10. Desarrollo de habilidades en castellano como segunda lengua

La enseñanza del castellano oral como L2 El aprendizaje de toda lengua tiene como base el desarrollo oral de la misma, por lo tanto, no se le puede pedir a un niño o una niña que lea ni escriba, ni mucho menos que realice análisis metalingüísticos en una segunda lengua si antes no la comprende y la habla.

Sin embargo, este proceso se ha dado por años en las escuelas del país, que atienden a estudiantes que tiene una lengua originaria y que deben aprender el castellano en la

escuela. Es decir, los estudiantes han aprendido el castellano sin una metodología de segunda lengua, de tanto escucharla y pasando a la lectura y escritura sin antes haber desarrollado las habilidades de comprender y hablar oralmente en esta lengua.

Producto de ello es que existen muchos jóvenes, incluso padres de familia, que tiene dificultades para sostener un diálogo exclusivamente en castellano, pues al verse limitados en sus capacidades comunicativas orales, cambian de código y terminan dialogando en su lengua materna originaria, manifestando que no saben hablar el castellano, pero que si saben escribir y leer. Por ello es importante que el castellano como segunda lengua se inicie desarrollando la oralidad antes que la escritura, la lectura o el análisis metalingüístico.

Hay algunos aspectos a tener en cuenta en la enseñanza de una segunda lengua:

- Deben ser lugares de interacción, de escucha pasiva y activa.
- Se promueve la conversación entre pares, docentes y niños, niñas y jóvenes.
- Promover situaciones que permitan comprender y seguir instrucciones, narrar historias, describir objetos y situaciones, explicar procesos, argumentar, usando las formas de habla de la comunidad local, (castellano regional) e ir incorporado el castellano “estándar” a través de diversas estrategias, como por ejemplo entrevistas a personas castellano-hablantes, escuchar programas radiales previamente seleccionados para el caso, ver televisión, leer textos, entre otros.

Primer momento:

Las actividades generales: En estas actividades participan niños y niñas del aula sin considerar el nivel de castellano que tienen cada uno ellos.

Características:

- Predomina lo oral y se da través de situaciones comunicativas, en las cuales se presentan expresiones lingüísticas, frases, vocabulario, es decir, estímulos comunicativos que los estudiantes deben aprender.
- Son dinámicas y lúdicas, los niños y niñas deben aprender una segunda lengua con disfrute.

- Es un trabajo cooperativo e integrador.
- Son interactivas entre niños, niñas y el profesor. Esto exige que los que tengan menor nivel de dominio comprendan la situación comunicativa que se está dando, al escuchar y hablar algunas frases o expresiones lingüísticas. Asimismo, al estudiante con mayor nivel, se le exige interactuar de una manera efectiva con el otro, hasta cierto punto ser “modelo de habla” para sus compañeros.
- Se promueve el intercambio de experiencias y de conocimientos sobre la lengua entre estudiantes.
- Si bien el aprendizaje debe concebirse como una práctica social, y sólo en el uso se da su afianzamiento, no es recomendable exponer a los estudiantes a trabajar con aquellos que se encuentran en un mayor nivel e conocimiento de la lengua, dado que en este caso se crean condiciones negativas para su desarrollo. Esto generaría que aquellos que tienen menos desarrolladas estas capacidades se cohíban ante los otros.

Segundo momento:

Las actividades específicas: Este tipo de actividades recibe la denominación de “específicas”, porque plantean actividades para el desarrollo de aspectos puntuales de las lenguas.

Características:

- Predominio de la oralidad.
- Son actividades de fijación a través de actividades y estrategias interactivas considerando el nivel de dominio de castellano de los niños y niñas (determinados previamente en el diagnóstico psicolingüístico).
- Están orientadas a profundizar las capacidades determinadas de comprensión y expresión oral y a desarrollar las capacidades de lectura y escritura.

Un valor agregado que se da en esta forma de agrupar a los niños y niñas es hacerlos conscientes de que están aprendiendo una lengua nueva y se sientan motivados para pasar de un nivel a otro sin temores ni frustraciones. Estas actividades también permiten al docente hacer una mejor planificación de su trabajo en el aula y en la institución educativa.

Los proyectos interactivos: Estas son actividades que pretenden buscar espacios y tiempos distintos a los del aula para desarrollar capacidades comunicativas y académicas en castellano, a través de entrevistas y descripciones. Tienen el propósito de poner en contacto a los estudiantes con hablantes de castellano fuera de la escuela (enfermeros, técnicos de agricultura y otros agentes de la comunidad educativa). Es un espacio para que el docente involucre a la comunidad como un agente del proceso educativo. Permite la interacción con castellano-hablantes en situaciones reales de uso y refuerza la idea de que el castellano es la lengua para las relaciones de comunicación con otros.

Actividades de precisión lingüística: Con esta actividad se busca superar algunas interferencias de la primera lengua en la segunda lengua que se pudiera dar en los niños y niñas al momento de hablar o escribir. Para ello se proponen rimas, trabalenguas, canciones seleccionadas para el caso, etc., de tal manera que la actividad de pronunciación sea agradable y no un motivo de mofa entre los niños y niñas.

1.1.11. La enseñanza de la lectura y escritura en castellano como segunda lengua.

La transferencia de habilidades es el proceso en el cual el alumno emplea con éxito elementos comunicativos de su lengua materna en una segunda lengua; por ejemplo, para señalar el significado de un objeto utiliza palabras, frases de su lengua materna, así como las habilidades comunicativas de escuchar, hablar y escribir para comprender, procesar y emitir mensajes en un segundo idioma. Consideramos que la lengua materna juega un rol importante en la segunda lengua; por ello, para iniciar el proceso de transferencia es importante considerar: Que el niño y niña lea y escriba en su lengua materna y que el niño y niña tenga dominio oral de la segunda lengua.

1.1.12. Competencias que debe lograr el estudiante en la lengua originaria como segunda lengua.

Las competencias a lograr son:

- Comunicar sus ideas, necesidades, intereses y experiencias, así como escuchar con atención comprendiendo la información que recibe.
- Leer comprensivamente diferentes tipos de textos presentados en su lengua.

- Escribir textos que funcionan en situaciones comunicativas reales, haciendo uso adecuado de las estructuras lingüísticas de la segunda lengua a partir de la reflexión gramatical que hizo.

Para que el aprendizaje de la lengua originaria sea efectivo debe haber una motivación fuerte de parte de la comunidad, los padres y madres de familia, los estudiantes y el docente. Sin el convencimiento de estos actores este trabajo no se podrá desarrollar. Reanimar la lengua originaria exigirá la participación de todos los miembros de la comunidad, dentro y fuera del aula. Al igual que en el castellano como segunda lengua, el aprendizaje de la lengua originaria como segunda lengua debe iniciarse con el desarrollo de las capacidades de expresión y comprensión oral, desde el nivel inicial. Sólo cuando los estudiantes hayan adquirido un manejo básico de la comunicación oral en la segunda lengua, y desarrollado habilidades de lectura y escritura en su lengua materna (que en este caso es el castellano), se podrá pasar al aprendizaje de la lectura y escritura en la segunda lengua. Por ello se recomienda iniciar el proceso de transferencia de habilidades de la lengua materna a la segunda lengua una vez que los estudiantes hayan aprendido a leer y escribir.

El desarrollo de la oralidad en la lengua originaria como segunda lengua debe darse en un ambiente de confianza y seguridad. Es necesario que el docente construya un clima asertivo y de aceptación de la lengua. Hay que tener en cuenta que algunos estudiantes, sobre todo de los grados superiores, pueden haber desarrollado ciertos prejuicios sobre su pueblo y la lengua de sus padres y abuelos. El docente deberá confrontar estas percepciones, ser paciente en sus explicaciones y evidenciar permanentemente el valor de la lengua y vincularla al valor de la cultura, de los conocimientos y de las prácticas de su pueblo. Por ello, el marco ideal para la enseñanza de la lengua originaria como segunda lengua serán las actividades que se desarrollan en la comunidad.

El contexto les permitirá dar respuestas a ciertas conductas, normas, reglas y prácticas que se desarrollan en su pueblo, así como acceder a conocimientos que en el idioma castellano serían más difíciles de lograr. Se debe dar un tiempo importante al desarrollo oral de la lengua, tanto la comprensión como la producción, con la finalidad de que los estudiantes se familiaricen con los sonidos de la lengua que están

aprendiendo. En esta fase, la participación de los hablantes en sus propios espacios será un potente motivador de los aprendizajes.

Una vez que los estudiantes logren hablar en la segunda lengua y sepan leer y escribir en su lengua materna, se iniciará el proceso de transferencia de la lengua materna a la segunda lengua.

El proceso de transferencia de habilidades debe considerar, al igual que en el aprendizaje de la lecto-escritura en lengua materna, una etapa previa de acercamiento al mundo escrito, por lo que se sugiere textualizar el aula y algunos lugares de la comunidad también en la segunda lengua originaria, en este caso. Este acercamiento consiste básicamente en rodear a los niños y niñas de diversos tipos de textos. En esta etapa, ellos deberán leer textos en la segunda lengua y desarrollar ejercicios que promuevan la conciencia fonética. Debe quedar claro que el trabajo de expresión y comprensión oral en la lengua materna y en la segunda lengua no se suspende, por el contrario, continúa a lo largo de toda la educación básica.

Una vez que los estudiantes pasaron el proceso de transferencia de habilidades estarán en condiciones de leer y producir textos en la lengua originaria como segunda lengua. Este proceso será paulatino y coherente con las metodologías que está empleando el docente para el desarrollo de la primera lengua.

1.2. Antecedentes

En las bibliotecas municipales y de las instituciones de Educación Superior de la provincia de Andahuaylas, no se han encontrado antecedentes relacionados al objeto de estudio, sin embargo, en internet es abundante los antecedentes de carácter nacional e internacional, entre los cuales mencionaremos:

Según Ramírez (2015), en la investigación planteó como objetivo: Interpretar los significados de las percepciones, creencias, valoraciones y actitudes de los estudiantes y los docentes de 4°, 5° y 6° del nivel Secundario de las Unidades Educativas José Manuel Belgrano 4, Juan XXIII 2 y San Jorge 1 de la ciudad de Tarija sobre la propia identidad cultural y la relación con las otras identidades culturales indígenas y regionales en la educación y la sociedad de la ciudad de Tarija, en medio de un proceso histórico y sociopolítico de resurgimiento de las culturas indígenas que busca la construcción del Estado Plurinacional de Bolivia. Llegando a las siguientes conclusiones:

- Los docentes migrantes y algunos estudiantes con alguno de los padres inmigrantes mantienen cierta relación cultural con el lugar y los familiares de origen. Esta relación se percibe en el viaje al lugar de nacimiento o de uno de los padres, por motivos de vacaciones, fiestas familiares, visitas familiares y emergencias familiares (Peña et al., 2003: 13-16). El inmigrante docente y estudiante, como otros migrantes, viven según dos matrices culturales; mantienen su identidad cultural y se va apropiando de los elementos culturales locales. La población que vive en relación con dos culturas; con la local y con la cultura inmigrante. Pensamos que la relación con la cultura de origen se mantiene en la primera generación de migrantes, esto se irá diluyendo con los descendientes de éstos, los nacidos en un nuevo contexto, hasta asumir la identidad cultural local de Tarija.
- Algunos docentes y estudiantes mencionan cierta afinidad con alguna cultura indígena (Albó y Barrios, 2006: 45) del departamento de Tarija o de otro de Bolivia sin ningún prejuicio, porque existe un movimiento de revalorización de las identidades culturales étnicas (Lewellen, 1994: 153). En la región departamental del Chaco viven aún tres pueblos indígenas: la cultura guaraní, la Tapiete y la Weenhayek (Albó, 1989; MEyC, 2008a; MEyC, 2008b). Algunos docentes inmigrantes y estudiantes de familias inmigrantes se identifican con la cultura indígena originaria aimara y otros con la cultura quechua (Albó y Barrios, 2006: 45-46; Albó y Anaya, 2004: 21; INE, 2012: 31). La identificación de uno de los progenitores con alguna cultura indígena, el idioma originario y la procedencia regional y étnica determinan la identificación cultural de los hijos. Asimismo, otros estudiantes, a pesar de tener padres que se identifican o pertenecen a una cultura originaria, ya no se identifican con dichas culturas, debido al cambio de identidad cultural influidas por el nuevo contexto sociocultural (Aguaded, 2005: 57-58). Las denominaciones de indígena, originario o indio son menos preferidas, porque estos términos aún tienen una fuerte carga discriminatoria en el contexto boliviano (Albó y Barrios, 2006: 46). Entre las naciones indígenas se usa este término junto al de indio, pero por cuestiones ideológicas y reivindicatorias (Albó y Romero, 2005: 26).
- Entre los estudiantes y docentes locales e inmigrantes, con excepción de algunos, hay una apertura hacia el conocimiento de las espiritualidades indígenas de tierras altas y de tierras bajas. Las espiritualidades preferidas para el aprendizaje personal

y en el colegio en Tarija son de la cultura quechua, guaraní, weenhayek y aimara. Los tarijeños prefieren la espiritualidad guaraní y tapiete (Albó, 1989; ME, 2011a; PADEP/GTZ, 2008; MEyC, 2008a: 83; MEyC, 2008b; Arce et al., 2003), en cambio los inmigrantes prefieren de la espiritualidad quechua o aymara (CEA, 2012; Donnat, 1998; Quispe, 2014; Bascopé, 2008). La preferencia está asociada al origen familiar y regional, y motivadas por el interés de conocimiento de las culturas indígenas bolivianas y sus prácticas rituales religiosas. Sin embargo, en los tres grupos hay cierta apertura al aprendizaje de otras espiritualidades indígenas ajenas al origen departamental propio o de los padres, por lo tanto, una apertura hacia las espiritualidades de la pluralidad de culturas indígenas del país. Pensamos que esta apertura se limita a la adquisición de algunos conocimientos de las espiritualidades indígenas, mas no a su práctica y sin que afecte la fe personal. Pensamos que esta apertura coadyuvaría a la recepción positiva de los nuevos planes y programas en materia de religión.

- Según los docente y estudiantes no se conoce ni hablan algún idioma originario (López, 1996) porque en su contexto inmediato no tuvieron contacto directo con alguna cultura indígena o no aprendieron de sus padres o abuelos que habla quechua o aymara. Sin embargo, los idiomas originarios se mantienen de forma oral e informal en el desarrollo de la sociedad boliviana (Albó y Romero, 2005). Los idiomas originarios conviven, en cada región cultural indígena, con el idioma castellano. Algún docente y estudiante tuvo como idioma materno el quechua o el aymara. Los que hablan algún idioma originario aprendieron de manera natural y simultánea con el castellano, de ahí que algunas personas son bilingües, hablan un idioma originario y el castellano (Albó y Romero, 2005: 15). La influencia de la región, la comunidad y el ambiente familiar durante la infancia determinan el aprendizaje natural del idioma originario (Albó y Romero, 2005: 40). El conocimiento de un idioma originario está asociado al lugar de origen; los potosinos, chuquisaqueños y cochabambinos conocen el idioma quechua, los tarijeños el guaraní y los paceños el aymara. Los que saben algún idioma originario, aunque no lo hablan con fluidez, pero por lo menos entienden dicho idioma (Albó y Romero, 2005: 15; López, 1996).
- Algunos estudiantes y docentes señalan que no se enseña ni se aprende de las culturas indígenas en las asignaturas del colegio (Albó y Romero, 2005: 82; Ytarte, 2002: 198; Aguaded, 2005: 72, 81, 90), pudiera ser porque no está

formalmente en el diseño curricular correspondiente a cada asignatura, con excepción de algunas, o no se tienen los datos y conocimientos suficientes sobre estas culturas. Lo poco que se aborda de las culturas indígenas en los colegios son la quechua, la guaraní y la aymara. Estas tres culturas son las más numerosas en cuanto a su población y territorio. Los datos de estas culturas se enseñan y están presentes de manera escueta y superficial en algunas asignaturas del nivel secundario. Debido a la mentalidad colonial respecto a los indígenas, sólo se aprende de la cultura occidental, considerada la portadora del verdadero conocimiento frente a los saberes y conocimientos de las culturas indígenas (Tristancho, 2008; Lander, 2000; Castro, 2000). Las asignaturas en las que se enseña algo de las culturas originarias son en las asignaturas relacionadas con las ciencias sociales y humanas, como ser la Religión, Estudios Sociales, Historia, Geografía, Música, Filosofía, Cívica y Literatura, y en menor medida en las ciencias exactas. En estas asignaturas existen algunos contenidos, aunque mínimos, para que sean desarrollados en las clases; en cambio en las otras asignaturas no se hace ningún tipo de mención de las culturas indígenas.

- Los estudiantes y docentes manifiestan una predisposición por aprender los elementos culturales chapacos. Los elementos culturales chapacos que más se quieren enseñar y aprender, en el ámbito escolar, son los relacionados con aspectos folklóricos y contingentes de la cultura local (Besalú, 2002: 65; Poblete, 2006: 91-92), como ser la música, instrumentos musicales, danzas, comidas, vestimenta. Así mismo se menciona el calendario religioso chapaco, las fiestas religiosas y no religiosas, las costumbres, los valores y las tradiciones (CEI-UPDS, 2013; Varas, 1988; Peña et al., 2003; Vacaflores, 2013b). Esto significa que los elementos mencionados son los más representativos de la cultura chapaca y le diferencian respecto de otras culturas regionales. La mención de elementos culturales folklóricos, de manera reincidente, hacen cuestionar sobre la propiedad de hablar de una cultura chapaca propiamente dicha, diferente de otras culturas.
- Según los estudiantes y docentes, el aprendizaje de la cultura chapaca por parte de estudiantes de familias inmigrantes es importante porque permite comprender la cultura local, entender la forma de vida y el comportamiento de los locales y así poder comunicarse, integrarse y vivir en Tarija. Igualmente, el aprendizaje de las otras culturas nacionales por parte de estudiantes locales es necesario porque permite crear la conciencia de una identidad plurinacional boliviana y al mismo

tiempo fortalecer la propia identidad cultural local. Es decir, los estudiantes están llamados a cultivar la intraculturalidad y la interculturalidad (ME, 2012: 22; PROEIB ANDES Y CEPOS, 2008: 35). Se podría destacar que la plurinacionalidad y la diversidad cultural de Bolivia exigen el aprendizaje de los bolivianos y bolivianas de todas las culturas nacionales (Ytarte, 2002: 76). Pensamos que el aprendizaje de las culturas nacionales facilitaría el conocimiento de la diversidad cultural, la comunicación y la integración entre bolivianos y bolivianas (Ytarte, 2002: 203; Aguaded, 2005: 77; PNUD, 2004). Podemos interpretar que la falta conocimiento de la otredad cultural regional e indígena causa el regionalismo excluyente, el etnocentrismo (Albó y Romero, 2005: 81) y el racismo cultural (Giddens, 1993:291). Por eso el aprendizaje de la diversidad cultural nacional contribuiría a propiciar el diálogo y la tolerancia cultural (PNUD, 2004).

Según Carrillo (2012) en la investigación se planteó como objetivo: Está relacionado con la formación docente para la educación intercultural bilingüe. Llegando a las siguientes conclusiones:

- Los maestros coinciden en señalar que una de las grandes debilidades de la educación intercultural bilingüe en el Estado de Durango, está vinculada a las deficiencias en la formación docente. En este sentido, se argumentan las características de los cursos que reciben como inducción a la docencia (considerando que son reclutados para desempeñar esta función al egresar del bachillerato), cuyas características principales son la brevedad y falta de pertinencia.
- Otro resultado relevante es con relación a la percepción que los estudiantes tienen sobre la pertinencia y nivel de actualización de los contenidos de los cursos de la licenciatura, un porcentaje considerablemente alto de ellos considera que no están debidamente actualizados, lo que resta en pertinencia, además de que mencionan que muchos de los autores que se revisan son extranjeros, que no tienen ninguna relación con la realidad que viven en sus comunidades. Por otra parte, se alude a las reformas que se están implementando en la educación básica, sin que ello haya tenido repercusiones en la formación que reciben en la Universidad, pues se sigue trabajando con los mismos planes y programas de la licenciatura.

- En el campo de la formación docente para la interculturalidad, aun cuando se reconoce que hay experiencias importantes, como la de la Universidad Pedagógica Nacional, son insuficientes, y se requiere de la implementación de políticas más adecuadas orientadas a la capacitación pertinente de los profesores que se encuentran en servicio, así como mejorar los procesos de formación inicial, no sólo para los maestros del medio indígena, sino para todo el profesorado, si verdad se quiere lograr lo que se plantea en los documentos normativos, el respeto a la diversidad cultural y lingüística de México.
- Los aprendizajes logrados y el capital profesional desarrollado en la Universidad Pedagógica Nacional, aunque significativos, requieren de profundización en el conocimiento de las características lingüísticas de los estudiantes maestros, las condiciones y características de la práctica docente intercultural bilingüe, sus supuestos teóricos y las bases teórico-conceptuales y metodológicas de los modelos de formación docente para la interculturalidad.

Según Catriquir (2014) en la investigación planteó como objetivo: es aportar a la reflexión del posicionamiento interétnico que los miembros del *lof che* tienen respecto del desempeño del profesor de EIB, a fin de repensar los criterios de evaluación docente desde los requerimientos del *lof che*. La metodología de investigación se orienta por el paradigma sociocrítico que otorga apertura a la participación del *lof che* en el proceso investigativo, en tanto actores sociales que contribuyen a reorientar las prácticas escolares de los profesores EIB, y ofrecer criterios de evaluación que aporten a remirar el proceso de formación docente en contextos interétnicos e interculturales asimétricos. Llegando a la siguiente conclusión:

- En tal sentido el profesor EIB requiere de metodología transcultural (Durán y Catriquir 2007) para favorecer un desempeño docente acorde a los criterios que demanda el contexto escolar y comunitario mapunche en situaciones de relaciones interétnicas e interculturales complejas.
- A partir de estos resultados, surgen nuevos interrogantes acerca de cómo perciben los profesores de EIB los criterios con que miembros del *lof che* evalúan su desempeño, o cómo los formadores de formadores de docentes en EIB, podrán valorar estos criterios e incorporarlos en el proceso formativo. Futuras investigaciones debieran asumir la tarea de aproximar algunas.

Según Medina (2015) en la investigación planteó como objetivo: “analizar, desde una perspectiva etnográfica, las practicas educativo-lingüísticas desarrolladas para la enseñanza de la lengua indígena en el espacio curricular Qom la’aqtaqa en una escuela secundaria con modalidad EIB del barrio Mapic de la ciudad de Resistencia”. Llegando a las siguientes conclusiones: Es una investigación que motiva a repensar sobre los objetivos de la EIB en contextos urbanos de la provincia del Chaco; a repensar quiénes son los destinatarios de dicha educación y por, sobre todo, pretende visibilizar la figura y el rol de los idóneos indígenas en el contexto escolar.

Según Lozano (2012) en la investigación plantea como objetivo: Caracterizar la propuesta de Educación Intercultural Bilingüe para las escuelas municipalizadas de la comuna de Viña del Mar, en cuanto a su implementación y la propuesta didáctica diseñada para ello, que forma parte del convenio establecido entre la Oficina de Asuntos Indígenas y la Corporación Municipal de Viña del Mar y su respuesta en el profesorado durante el año 2007. Llegando a las siguientes conclusiones:

- El modelo de gestión para la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe podría combinar la ejecución de un proyecto como el estudiado durante un mes en el segundo semestre, pero con un trabajo de aula durante todo el año, donde la interculturalidad sea un eje transversal de la práctica pedagógica diaria. Para lo que se requiere el siguiente modelo.
- El levantamiento de conocimiento y saber Mapuche, Aymara y Rapa Nui para la inserción de un currículo adecuado para la interculturalidad en la escuela, fue posible debido al trabajo mancomunado entre los asesores culturales, el equipo de profesionales que coordinó el proyecto y los docentes de las escuelas. Esto favoreció el diseño de la propuesta pedagógica que se presentó a los docentes pero que no logró alcanzar la relevancia necesaria para generar un cambio en la práctica pedagógica de los profesores. Esto debido tanto a situaciones ajenas, como las malas condiciones de las escuelas para el desarrollo de las actividades de aprendizaje; pero también a la no consideración de los campos de incidencia de la interculturalidad, por lo que las estrategias de aprendizaje fueron diseñadas para el cumplimiento del currículo con inclusión de los temas indígenas, pero no para el rescate de la valoración y promoción del valor de la diversidad, el respeto de las diferentes identidades y el valor de los elementos culturales que cada cultura aporta y que resultan ser diferentes pero tan válidos como los de la cultura

dominante. En sí el trabajo de docentes y educadores indígenas se planteó con la mejor de las intenciones, pero no se realizó considerando las particularidades de los estudiantes, por lo que no tuvo un efecto de reflexión y transformación de la conducta, en especial en los estudiantes de enseñanza básica.

- Las características multiculturales y pluriétnica y se va a desarrollar la Educación Intercultural Bilingüe en las escuelas, se debe considerar dar un rol más protagónico al educador comunitario indígena, quien es el representante de la otra cultura. Se debe también hacer de su función una labor más especializada, de manera que pueda desempeñarse como un educador más dentro de la escuela y que posea a la vez los conocimientos que son parte de su cultura. Para ello es necesario valorar estos conocimientos y será tarea previa y paralela profundizar en estudios epistemológicos de los conocimientos de los pueblos indígenas urbanos, los que han venido reinventando su cultura en espacios que no son los originales, razón por la cual ya se presentan variaciones y adecuaciones en todos los elementos componentes de la cultura de los pueblos indígenas.
- La validación social de la iniciativa en el ámbito local y la toma de conciencia por parte de los distintos docentes sobre la coexistencia actual de las culturas indígenas en un mismo espacio territorial es uno de los más importantes logros, pues permite desarrollar un compromiso con los gestores de futuras iniciativas como ésta. Todo lo anterior se consiguió debido a los modelos de gestión y pedagógico que adoptó el proyecto en esta oportunidad, decidiéndose dar un rol más importante a los Educadores Comunitarios Indígenas, los que debieron tomar decisiones y adecuar las jornadas de educación tradicional de acuerdo a la planificación de la Unidad Pedagógica Intercultural, que diseñaron en conjunto con los docentes.

Según Peschiera (2010) en la investigación planteó como objetivo: Identificar y analizar el contenido y coherencia interna de las políticas y normativa oficial de la EIB existentes dentro de Ministerio de Educación (MED), Identificar la concepción de interculturalidad y EIB que manejan los diversos actores educativos, así como el conocimiento e interpretación que tienen sobre las políticas de EIB, Analizar y reflexionar sobre las formas que tienen los actores educativos de asumir e interpretar la EIB y sus políticas y Esclarecer y orientar el debate que se encuentra presente en la formulación e

implementación de las políticas educativas interculturales y bilingües. Llegando a las siguientes conclusiones:

- Otro hallazgo importante se da en relación a la percepción de los actores en torno a las prácticas culturales dependiendo de su origen sociocultural. Los actores provenientes de contextos culturales hegemónicos tienen la tendencia de partir de un “centro neutral” (cultura hegemónica) desde el cual se concibe a las prácticas culturales, consideradas distintas a la cultura dominante, como parte del “otro”. Involuntariamente, los actores pertenecientes a la cultura hegemónica la “desculturalizan”, no toman consciencia de que también poseen bagaje cultural. Lo central no es la existencia del “otro”, lo preocupante es que, desde los contextos hegemónicos, esta percepción del “otro” está ligada a la desvalorización de las prácticas culturales y a la diversidad cultural percibida como un problema. Según lo analizado, esta situación podría tener como base una forma de pensamiento heredada de la colonia, la cual justificaba y garantizaba el predominio de la racionalidad europea, como única forma de conocer el mundo (Castro-Gómez, 2005). Esta teoría de la colonialidad del poder, podría explicar por qué se privilegia a una cultura sobre otras según los resultados de entrevistas realizadas.
- En cuanto a la visión del DCN, a raíz de lo anterior se puede interpretar que la idea de currículo que se encuentra presente en el imaginario de la mayoría de los actores entrevistados se basa en la visión de un “otro” desvalorizado y marginalizado. El currículo, al ser un elemento desde el cual se estructuran los conocimientos que se imparten en la escuela, es percibido como reflejo de las políticas educativas. A partir de las entrevistas realizadas, existe una tendencia generalizada de los entrevistados por privilegiar los conocimientos, valores hegemónicos y la educación desde la tradición dominante. Esto es porque en la idea de la educación intercultural como eje transversal del DCN, el concepto de interculturalidad se relaciona directamente con la diversificación del aprendizaje. Esta diversificación se reduce a la contextualización de las estrategias y contenidos, lo que implica basarse en un modelo curricular ya establecido, el cual solo debe ser contextualizado (Trapnell, 2008). De esta manera, muchos de los actores educativos manejan un discurso aparentemente inclusivo, donde el concepto de diversificación curricular funciona para pretender que se están

considerando los distintos saberes y prácticas culturales. Además, reducir el entendimiento de la educación intercultural a la diversificación (contextualización) curricular, limita en todo sentido las posibilidades que abre la interculturalidad en el contexto educativo. Esto es porque se deja completamente de lado a los conflictos de poder que se podrían presentar en las relaciones culturales, sobre los cuales se podría reflexionar críticamente dentro del ámbito educativo. Incluso la misma interacción cultural, esencia de la práctica intercultural, es ignorada bajo la figura de la interculturalidad como diversificación curricular. Por ello, las políticas de educación intercultural y bilingüe deberían señalar la necesidad de currículos diferenciados, sin convertirlos en meras adaptaciones o diversificación del DCN.

- En cuanto a los documentos de política analizados, muchos reflejan una falta de coherencia al interior y entre estos. Las contradicciones más saltantes están en la LGE, porque esta afirma que la EIB debe ser para todos y en la mayor parte de las políticas, sobre todo en los reglamentos internos, la práctica intercultural se restringe a las zonas rurales, especialmente donde el castellano no es la lengua materna. Esto genera una desactualización y falta de coherencia normativa, lo cual fomenta a su vez, la desarticulación y desinformación de las políticas, tanto dentro como fuera del MED.
- Esta coincidencia entre los discursos de los actores y las políticas señala, sin desconocer los avances de las políticas en relación a la EIB, la necesidad de revisar y repensar las políticas educativas. Lo anterior implica reflexionar, dentro y fuera del Estado y la escuela, sobre los conflictos y relaciones de poder existentes entre tradiciones culturales; poner fin a la creencia generalizada de que EIB es solo un modelo educativo especial para poblaciones rurales e indígenas; apoyar y facilitar el empoderamiento de los diversos actores que no son parte de los contextos culturales dominantes; incluir otras miradas culturales sobre la educación y el conocimiento, sobre todo en el currículo; e identificar los lineamientos claves para consensuar el entendimiento de la interculturalidad en las políticas educativas de forma abierta, crítica y flexible.

Según Ordoñez (2013) en la investigación planteó como objetivo: responder a la siguiente interrogante: ¿En nuestro ordenamiento constitucional existe un derecho constitucional a la educación intercultural bilingüe (EIB), como manifestación del derecho a la identidad

cultural, exigible jurisdiccionalmente y cuyos titulares son los miembros de las comunidades nativas del Perú?. Llegando a las siguientes conclusiones:

- Los diversos conflictos sociales que se presentan tanto a nivel del Estado como de las empresas extractivas y las minorías culturales, nacionales, étnicas, lingüísticas, tienen como punto de partida común el reconocimiento de la diversidad, la cual es reclamada por diversos grupos, y que la reivindican como relevante para desarrollar sus proyectos de vida, materializando de esta forma el derecho humano a la vida. Por ello se puede concluir que estos grupos se sienten unidos en la medida en que se oponen a toda política de homogeneización y asimilación en sociedades más amplias.
- La educación intercultural bilingüe (EIB) no es un derecho constitucional nuevo, sino más bien una manifestación constitucional del derecho a la identidad cultural, del cual es titular el sujeto colectivo, el pueblo indígena.
- La EIB es el atributo por el cual el pueblo indígena tiene la prerrogativa de exigir al Estado un modelo educativo que reconozca y promueva la conservación de la diversidad lingüística existente en una nación. Implica una participación equitativa de la lengua madre y la lengua de la cultura dominante durante el proceso educativo (inicial, primaria, secundaria y superior), así como un pleno respeto a las manifestaciones culturales en la escuela, como son la lengua y la vestimenta.
- La investigadora concluye que, en el ámbito jurídico, a la EIB no se le consideraría como un derecho constitucional pues no se encuentra regulado de forma taxativa en la Constitución Peruana y por lo tanto se provoca que no se instauren los mecanismos procesales adecuados para tutelar este derecho. Esto a su vez, según la investigación, ha contribuido que los integrantes de las comunidades nativas desconozcan los medios para exigir sus derechos, y por otro lado ha permitido que el Estado relegue su obligación de protección de las comunidades nativas.

Según Becerra & Mayo (2015) el propósito de su investigación fue examinar qué percepciones tienen las educadoras de un jardín intercultural bilingüe acerca del rol de las comunidades mapuche en el establecimiento y cuál es su posible impacto en los procesos de aprendizaje de las educadoras. Llegando a las siguientes conclusiones:

- Actualmente, la propuesta de trabajo de educadoras de lengua y educadores mapuche se ha enfocado en la enseñanza y aprendizaje de las lenguas y culturas indígenas, a través del cual los docentes reciben apoyo para enseñar sobre el conocimiento indígena que ellos desconocen. Sin embargo, este estudio sugiere que la contribución de las comunidades en el desarrollo profesional de los docentes excede el conocimiento lingüístico y cultural sobre el pueblo Mapuche, abarcando aspectos que se relacionan con la identidad, percepciones y compromiso de los docentes hacia la educación intercultural bilingüe.
- Los hallazgos de este estudio exploratorio también parecen sugerir la importancia de considerar e incluir a las comunidades mapuche en la formación docente para la educación intercultural. Como se ha mencionado anteriormente, esta colaboración podría influenciar en la identidad profesional de los docentes, la que se ha considerado como un aspecto altamente relevante en la retención de profesores en escuelas diversas y así también en el compromiso de estos hacia sus espacios educativos. En este sentido, la identidad profesional de docentes para EIB es de mayor importancia aún al considerar que la educación intercultural bilingüe es una modalidad que cuenta con menos prestigio y recursos en el sistema nacional de educación y, más aún, la baja consideración que las educadoras de párvulos poseen en comparación con los profesores de otros niveles.
- Es relevante destacar que la integración de las comunidades mapuche en este jardín parece haber producido un cambio en cómo la comunidad escolar concibe el espacio escolar, en cómo saberes que antes no eran reconocidos hoy se sitúan como ejes en la educación de los niños y cómo se han negociado los conocimientos hegemónicos en la escuela con la integración del kimün mapuche⁷ y de sus portadores. No obstante, más esfuerzos son necesarios para avanzar de una interculturalidad relacional y funcional a una interculturalidad crítica. En efecto, la convivencia de percepciones de valoración, y a la vez de limitación de la participación de las comunidades mapuche sugiere, por un lado, la importancia de incluir comunidades mapuches en la formación docente; pues, actualmente, las educadoras deben trabajar en colaboración con miembros de las comunidades sin haber sido preparadas para ello. Por otro lado, sugiere que la sola inclusión de comunidades mapuche en los jardines sin reflexión crítica y transformativa del espacio es insuficiente.

- La necesidad de ofrecer formación docente pertinente para educadoras y profesores en contextos de pueblos originarios es un hallazgo también presente en la perspectiva internacional. Respecto de las lenguas indígenas en África, Kamwangamalu (2008) ha argumentado que es necesario aprender a enseñar estas lenguas sin crear más segregación y discriminación; al mismo tiempo, Hirvonen (2008) ha señalado que para la revitalización del sámi, en países de Europa del norte, es crucial contratar docentes bilingües. Para el māori en Nueva Zelanda, May y Hill (2008) han indicado que profesores y profesoras deben enfrentar el desafío de balancear los requerimientos de la educación māori con un enfoque puramente lingüístico, con las demandas más amplias de una educación māori para la transformación de la sociedad.

CAPÍTULO II

PLANTEAMIENTO DE PROBLEMA

2.1. Identificación del problema

Es fundamental saber qué piensa el docente del actual proceso educativo que se desarrolla en la escuela, sí de acuerdo a la caracterización sociolingüística y psicolingüística desarrollada por el Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI) el 2016, y la RM N° 121-2017- MINEDU, la Institución Educativa 54080 de Huancabamba, su característica oficial es Educación Intercultural Bilingüe (EIB) lengua originaria el quechua Chanca y escenario lingüístico “2”. De ahí la interrogante, si es una institución EIB por qué seguir en una educación monolingüe castellanista si durante mucho tiempo no tuvo avances, el por qué una actitud tranquila y de satisfacción o de conformismo por el docente y demás actores educativos.

Está demostrado que en el distrito de José María Arguedas los avances en el tema educativo en lo que respecta los aprendizajes de los estudiantes no son significativos y esta se fundamenta en los resultados de la ECE 2011 – 2016, aplicada a los niños de 2do grado en lengua castellano en las áreas de comunicación y matemática.

El Proyecto Educativo Regional de Apurímac en el Eje estudiante resume la problemática en “Sectores de estudiantes con marcados déficit de desarrollo humano, con débil práctica de valores y sin hábitos de lectura, carentes de identidad cultural, que reciben una educación impositiva que dificulta el desarrollo de sus capacidades” del mismo modo uno de los objetivos específicos en el eje Docente es “Promover una educación pertinente respetando lengua y cultura, una Educación Intercultural Bilingüe”. Si recordamos que:

La Educación Intercultural Bilingüe integra dos grandes aspectos: la interculturalidad y el bilingüismo. Así, (Walsh, 2001) propone, que debería ser entendida como un proceso permanente de relación, comunicación y aprendizaje entre personas, grupos, conocimientos, valores y tradiciones distintas, orientada a generar, construir y propiciar un respeto mutuo, y a un desarrollo pleno de las capacidades de los individuos, por encima de sus diferencias culturales y sociales.

Por su parte, (Godenzzi, 1996) citado en (Eduardo , Vera, La Serna, & Barrionuevo, s.f.) manifiesta que la perspectiva lingüística entiende a la educación intercultural como aquella propuesta pedagógica que, a partir de un “estado-de-cosas x”, asociado a la subordinación de sistemas de conocimientos y valores a un sistema hegemónico (que implica relaciones asimétricas de la sociedad), pretende orientar un proceso conducente a una “situación-meta y” que se refiere a un ámbito de relaciones pedagógicas dialógicas y equitativas en el que se da la articulación (crítica y creativa) entre los diversos sistemas de conocimientos y valores.

La política de EIB en el Perú, es una política muy compleja. Implica un conjunto de acciones para que se puedan ver los resultados en los aprendizajes. Ya desde el desde el año 1972 existía una política de educación bilingüe. En los 80 se le agregó la perspectiva intercultural. En el 2001 se generó un movimiento muy intenso y se elaboró una política nacional de lenguas y culturas que no se aprobó hasta el 2005 con una resolución directoral como lineamientos, documento vigente que desde la Dirección General de Educación Intercultural y Bilingüe (DIGEIBIRA) del Ministerio de Educación ha actualizado. Hoy se enseña en 47 lenguas que se hablan en 22 regiones. Son 21,000 II.EE donde estudian niños y adolescentes de pueblos originarios.

En la actualidad, existen normas para el reconocimiento y el registro de escuelas EIB. Se definieron criterios de calidad de la EIB: docentes que conocen la cultura y dominan la lengua de los estudiantes, propuesta pedagógica y materiales; existen aproximadamente 65,699 docentes EIB, no todos ellos son bilingües, y 863,238 estudiantes en 21,000 escuelas aproximadamente. Son bilingües 42, 000 docentes, entre ellos 24,000 más o menos tienen un dominio aceptable de la lengua y el 61% de estos docentes bilingües enseña en educación primaria. Faltan aún 42% de docentes con dominio de la lengua para cubrir las necesidades.

El Ministerio de Educación ha definido cinco escenarios socio y psicolingüísticos, incluyendo el escenario urbano. Lima Metropolitana es un escenario multicultural y multilingüe donde el castellano tiene una gran fuerza. Se han establecido también normas de atención según cada escenario: EIB de fortalecimiento cultural y lingüístico (escenarios 1 y 2), EIB de revitalización cultural y lingüística (escenarios 3 y 4) EIB urbana de revitalización cultural y lingüística.

Contamos hoy con 32 lenguas con alfabetos oficiales, normas de escritura en lenguas originarias, 6 diccionarios en lenguas originarias. Materiales de inicial y primaria en 21 lenguas originarias. Elaboración de materiales educativos en lenguas originarias y en castellano, lo que incluye materiales en soporte digital; con los cuadernos de trabajo que se han producido en sus lenguas maternas se ha llegado al 88% de los estudiantes que hablan las 21 lenguas originarias con mayor número de hablantes.

La formación docente en EIB no es un trabajo directo de la DIGEIBIRA. Sin embargo, se ha diseñado un currículo de formación docente EIB que ha sido trabajado con la Dirección de Formación Docente Inicial del MINEDU. Hoy son 36 Institutos Pedagógicos y 12 universidades desarrollando programas de formación de docentes EIB y se ha elaborado una propuesta nueva de cómo hacer el acompañamiento en EIB iniciado en el 2015 y que se ha logrado incorporar en el Programa Estratégico de Logros de Aprendizaje (PELA). Existen 1,207 Acompañantes de Soporte Pedagógico Intercultural (ASPI), parte de los cuáles han tenido la oportunidad de formarse en programas internacionales.

Estas y otras interrogantes motivaron la ejecución de la presente investigación, para determinar “Las Percepciones sobre la Educación Intercultural Bilingüe del Docente de la Institución Educativa 54080 de Huancabamba”

2.2. Definición del problema

2.2.1. Problema General

- ¿Cuáles son las concepciones del docente respecto a la educación Intercultural Bilingüe en la Institución Educativa Primaria N° 54080 de Huancabamba, Andahuaylas, 2018?

2.2.2. Problemas específicos

- ¿Cuáles son las percepciones, conocimientos y actitudes de los docentes sobre la enseñanza y aprendizaje en la Institución Educativa Primaria N° 54080 de Huancabamba, Andahuaylas, 2018?
- ¿Cuáles son las percepciones de los docentes sobre la identidad y la diversidad cultural en el desarrollo curricular en la Institución Educativa Primaria N° 54080 de Huancabamba, Andahuaylas, 2018?

2.3. Intención de la investigación

El interés por la investigación surge debido a que en las comunidades del distrito de José María Arguedas en especial la comunidad de Huancabamba que se encuentra cerca de la capital de provincia que es Andahuaylas a veinte minutos vía transporte, siendo un contexto completamente monolingüe quechua hablante en la Institución Educativa 54080 se tenga que dar una educación castellanizante, el castellano como lengua materna a esto coadyuvan los actores educativos, padres de familia conformes con esta realidad pese a que no hay logros en su desarrollo social y ni cultural.

Por más de tres décadas el Ministerio de Educación, Organismos no Gubernamentales viendo esta realidad han pretendido implementar propuestas de una Educación Intercultural Bilingüe, las cuales han sido rechazados por sus autoridades, padres de familia que ante el Ministerio de Educación solicitaron la no aplicación de una educación intercultural bilingüe. Es lamentable que en estos lugares la educación responda a intereses de los docentes quienes son los responsables de elaborar los documentos de gestión como el Proyecto Educativo Institucional y el Proyecto Curricular Institucional donde se determina como y que enseñar, no importa la lengua materna, no se toma en consideración los propósitos de la Educación Básica Regular en preservar la lengua materna y promover el desarrollo y su práctica la que describe que la institución educativa toma como punto de partida los conocimientos, la experiencia social, cultural y lingüística del estudiante para que resulte adecuado, significativo y enriquecedor. Sabemos que el desarrollo y la práctica de la lengua materna constituyen una base fundamental para que los estudiantes expresen sus pensamientos, sentimientos, necesidades, inquietudes la que va fortalecer la identidad cultural asegurar la sostenibilidad de nuestra diversidad.

2.4. Justificación

La interculturalidad son objetivos sociales, políticos y educativos expresados y lo que implica una revalorización de las culturas indígenas y diálogo con la cultura. Su aplicabilidad gradual se está desarrollando en el Perú. Aunque con muchas dificultades de tipo curricular, pedagógico, didáctico, administrativo y político.

El conocimiento de las percepciones, creencias, valoraciones y actitudes de los estudiantes y docentes sobre la propia identidad cultural y la relación con las otras identidades culturales indígenas y regionales servirán para orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje de las culturas indígenas y regionales dentro de una educación intra e intercultural. Esta investigación pretende ayudar a comprender desde abajo los problemas de desarrollo de las políticas de educación intercultural del sistema educativo nacional, y la aceptación e implementación del Currículo Nacional, relacionadas con los saberes, conocimientos y lenguas de las culturas indígenas y regionales. Concretamente servirá a los docentes y estudiantes, quienes serán sujetos de la implementación del Currículo Nacional.

2.5. Objetivos

2.5.1. Objetivo General

- Describir las concepciones de los docentes respecto a la educación intercultural bilingüe en la Institución Educativa Primaria N° 54080 de Huancabamba, Andahuaylas, 2018.

2.5.2. Objetivos Específicos

- Interpretar las percepciones, conocimientos y actitudes de los docentes sobre la enseñanza y aprendizaje en la Institución Educativa Primaria N° 54080 de Huancabamba, Andahuaylas, 2018.
- Describir las percepciones de los docentes sobre la identidad y la diversidad cultural en el desarrollo curricular en la Institución Educativa Primaria N° 54080 de Huancabamba, Andahuaylas, 2018.

CAPÍTULO III

MATERIALES Y MÉTODOS

3.1. Lugar de estudio

El interés por la investigación surge debido a que en las comunidades del distrito de José María Arguedas en especial la comunidad de Huancabamba que se encuentra cerca de la capital de provincia que es Andahuaylas a veinte minutos vía transporte, siendo un contexto completamente monolingüe quechua hablante en la Institución Educativa 54080 se tenga que dar una educación castellanizante, el castellano como lengua materna a esto coadyuvan los actores educativos, padres de familia conformes con esta realidad pese a que no hay logros en su desarrollo social y ni cultural.

3.2. Población y muestra

Según Carrasco (2009), define población como: “el conjunto de todos los elementos (unidades de análisis) que pertenecen al ámbito espacial donde se desarrolla el trabajo de investigación”. (Sierra, 2000), “una muestra es una parte representativa de un conjunto, población o universo, cuyas características debe reproducir en pequeño lo más exactamente posible.” (Sánchez, 2002), menciona que es intencionada porque quien selecciona la muestra lo que busca es que esta sea representativa de la población de donde es extraída. Lo importante es que dicha representatividad se da en base a una opinión o intención particular de quien selecciona la muestra y por lo tanto la evaluación de la representatividad es subjetiva.

La población está constituida por el director y docentes de la Institución Educativa 54080 de Huancabamba, nivel primario.

Tabla 1

Población y Muestra de Estudio de Director y docentes de la Institución Educativa Primaria N° 54080 de Huancabamba, 2018. Cualitativo.

Actores	Total		
	Varones	Mujeres	Aplicados
DIRECTOR	01		01
DOCENTES	10	10	03
Total	11	10	04

Fuente: Escalafón 2018.

Tabla 2

Población y Muestra de Estudio de Director y docentes de la Institución Educativa Primaria N° 54080 de Huancabamba, 2018. Cuantitativo.

Actores	Total		
	Varones	Mujeres	Aplicados
DIRECTOR	01		01
DOCENTES	10	10	20
Total	11	10	21

Fuente: Escalafón 2018.

3.4. Método de investigación

3.1.2. Tipo de Investigación.

El tipo de investigación por su naturaleza es no experimental descriptiva y estudio de casos, porque acudo a identificar factores internos y externos que intervienen durante el proceso de investigación. El método de investigación utilizando durante el proceso por su profundidad de estudio, se circunscribe a la descriptiva simple, porque va permitir identificar la actitud de los docentes, de la propuesta EIB en la Institución Educativa N° 54080 de Huancabamba cuya lengua materna es el quechua.

3.1.3. Diseño de Investigación.

El diseño de investigación es diagnostico descriptivo cuyo esquema, según (Charaja, 2011) es el siguiente:

M ----- O

M = Es la muestra de estudio, población o muestra de investigación.

O = Información recogida de la sistematización.

3.5. Descripción detallada de métodos**3.5.1. Estrategia de recogida y registro de datos**

Etapa de recolección de datos: Por la naturaleza de la investigación, el proceso será:

- Participación en la Vida Cotidiana de los actores. En esta actividad se participa en la vida cotidiana y/o convivencia en la escuela, en el transcurso de su viaje, casa escuela o retorno, espacios donde se recoge. En estos espacios se recoge la información sobre lo que piensan de la educación de sus hijos y cual su perspectiva, y del por qué el rechazo a la propuesta de una educación intercultural bilingüe.
- Visitas de preparación (primeros contactos). Antes de realizar el trabajo de campo se realizará algunas acciones de planificación: Elaborar los croquis de las comunidades, distancias, medios de transporte, Pedir permiso a la dirección del plantel para la ejecución de la investigación e identificar a los docentes de la investigación de la institución educativa aquellos que respondan a nuestros intereses.
- Ajuste de los instrumentos escogidos. Antes de realizar el trabajo de recolección de información “propriadamente dicho” se valida los instrumentos, a dos momentos; primero una revisión por personas expertas en el tema y otra la aplicación de algunos instrumentos a terceras personas para ver el grado de aceptabilidad.

Forma de ejecución de los instrumentos de recolección de información:

Técnicas Proyectivas:

Se toma en cuenta esta técnica toda vez que se va trabajar con personas de conocimientos diversos a quienes en un primer momento se les animará a que proyecten sus motivaciones, creencias, actitudes o sentimientos de acuerdo a un cuestionamiento estructurado de interés dentro de ellas tenemos:

- Asociación: De acuerdo a un estimulante o motivación el encuestado responderá inmediatamente lo que le venga a la mente sobre la realidad educativa.
 - Construcción: Respondan en forma histórica, diálogo o descripción, sobre los procesos educativos que se han dado en la comunidad.
 - Expresión: A partir de una situación o caso el entrevistado relacione sentimientos con otras personas de antes y como están ahora.
- Complementación: El entrevistado complete situaciones incompletas, ideas claras.

Ejecución de las entrevistas individuales a profundidad:

- Se aplicarán entrevistas de profundidad a docentes con el propósito de indagar sus apreciaciones sobre diversos aspectos relacionados a una educación adecuada para sus hijos teniendo en cuenta sus características y grado de responsabilidad. Un aspecto a tomarse en cuenta es que no es un intercambio formal de preguntas y respuestas, sino como indica, (Taylor & Bogdan, 1986). El propio investigador es el instrumento de la investigación y no lo es un protocolo o formulario de entrevista.
- “Por entrevistas cualitativas a profundidad se entienden reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de perspectivas que tienen los informantes acerca de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan en sus propias palabras.

También se considera para la investigación cuantitativa, la técnica de la escala de Likert, que permite administrar un conjunto de ítems con alternativa múltiple, de acuerdo con la actitud que desean expresar. la encuesta de manera presencial que para la recolección de datos se utiliza:

El cuestionario: El cuestionario tiene la finalidad de recabar información de los docentes, estudiantes, padres de familia y autoridades comunales y así poder demostrar las concepciones sobre la educación intercultural bilingüe.

Validación: Para la validación de los instrumentos se realizará en base a los contenidos teóricos a través de la validez del contenido, utilizando el procedimiento de juicio de expertos calificados en determinación que los ítems del instrumento deben ser adecuados para aplicarlos.

El cuestionario: "Instrumento de medición, es un conjunto formal de preguntas para obtener información de encuestados". Este instrumento nos permite recopilar datos, analizarlos y tomarlos como referencia las respuestas que nos pueden ofrecer los docentes, padres de familia, estudiantes de la institución y autoridades comunales y así obtener una información precisa, dicha validación se realiza por expertos.

3.5.2. Análisis de datos y categorías

Transcripción de las grabaciones (textos y/o discursos)

Después, de realizado la recolección de la información en un primer momento por las técnicas preventivas y las entrevistas individuales a profundidad, se realizará la organización y codificación de las grabaciones en archivos, carpetas por actores y grupos de análisis.

Análisis de la información, contenida en los archivos con el propósito de verificar que la información responda a las exigencias o propósitos de la investigación, este proceso podría exigir la necesidad de ampliar la información, porque puede faltar algún tema adicional.

Categorización e interpretación de los textos.

Proceso en el cual consiste en clasificar los elementos de un conjunto a partir de ciertos criterios previamente definidos, en este caso se realizará la separación, clasificación, síntesis y agrupamiento en elementos singulares. Se tomará en cuenta tres pasos:

- 1° Operación. Consistente en clasificar la información en unidades mayores (docentes) organizar los mensajes.
- 2° Operación. Clasificación de los mensajes por aspectos (Conocimiento de la educación, Actitud y Educación Intercultural Bilingüe)
- 3° Operación. Criterios particulares que aíslan a las unidades de mayor significado dando contenido empírico a ciertas categorías.

Después de realizado la clasificación de la información se procederá a la codificación, que consiste en realizar una operación concreta por la que se asigna a cada unidad un indicativo (código) propio de la categoría en la que se considera incluida. En la presente investigación la codificación se asumirá categorías y variables.

Tabla 3

Entrevista a docentes de la Institución Educativa Primaria N° 54080 de Huancabamba, 2018. Categoría; Conocimiento.

Actores	Variable 1	Variable 2	Variable 3
Docente 1	No conoce su labor	Conoce su labor medianamente	Conoce su labor favorablemente
Docente 2			
Docente 3			
Docente 4			

Fuente: Plan de investigación.

Tabla 4

Entrevista a docentes de la Institución Educativa Primaria N° 54080 de Huancabamba, 2018. Categoría; Actitud.

Actores	Variable 1	Variable 2	Variable 3
Docente 1	Muy indiferente a su labor	Indiferente a su labor	Es consciente en su labor
Docente 2			
Docente 3			
Docente 4			

Fuente: Plan de investigación.

Tabla 5

Entrevista a docentes de la Institución Educativa Primaria N° 54080 de Huancabamba, 2018. Categoría; Educación Intercultural Bilingüe.

Actores	Variable 1	Variable 2	Variable 3
Docente 1	No conoce la EIB	Conoce la EIB	Conoce muy bien la EIB
Docente 2			
Docente 3			
Docente 4			

Fuente: Plan de investigación.

Concluida la categorización y codificación de la información se procederá a la sistematización, e interpretación de los datos, para responder así a los objetivos y a la finalidad de la investigación.

Como indica González Gil, este proceso de análisis es un proceso metódico, riguroso, y cognitivamente complejo que implica la puesta en marcha de complicados procesos de comprensión, síntesis, teorización, y recontextualización. Es decir, exige un conocimiento

metodológico profundo para que, partiendo del mismo, el investigador pueda trabajar su sensibilidad teórica y su creatividad desde la reflexividad y el rigor.

De otra parte, para el procesamiento de la información, se recurrió a la estadística descriptiva; se iniciará con la descripción de la población de estudio.

Se utilizará estadístico de contraste. Antes de empezar, deberemos construir una tabla de contingencia de s filas por k columnas en la que se crucen las muestras que van a ser comparadas con las modalidades de respuesta de la variable medida en escala nominal.

El estadístico de contraste es Chi cuadrado, que se define como:

$$\chi^2 = \sum \frac{(f_o - f_t)^2}{f_t}$$

Donde

f_o = es la frecuencia observada

f_t = es la frecuencia teórica o esperada.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1. Percepciones de los Docentes sobre la Enseñanza y Aprendizaje en EIB.

Siendo el objetivo principal de la presente investigación determinar las concepciones de los docentes respecto al conocimiento de su labor, actitud de trabajo y la educación intercultural bilingüe en la Institución Educativa Primaria N° 54080 de Huancabamba, Andahuaylas, 2018; fue necesario aplicar elaborar un cuestionario de interrogantes con preguntas orientadas a los objetivos de la investigación a un grupos seleccionado de docente; los cuadros se presentan considerando rúbrica, categoría y variantes:

Los resultados se presentan en tablas utilizando una descripción cualitativa:

4.1.1. Conocimiento de la enseñanza y aprendizaje en el aula:

Tabla 6

¿Cuál crees que es tu función como docente?

Actores	Respuesta	Validación
Docente 1	Cumplir con mis obligaciones como profesor, guiar y orientar a los estudiantes convenientemente tal como indica el currículo nacional.	Variable 2
Docente 2	Enseñarles a leer y escribir para que puedan ser mejores que sus padres, en esta comunidad la mayoría de los adultos son analfabetos	Variable 1
Docente 3	Desarrollar la educación de manera pertinente para que mañana más tarde sean buenos ciudadanos	Variable 3
Docente 4	Supervisar y monitorear el procesos educativo de acuerdo a las normas que emanan de la UGEL y MINEDU	Variable 3

Fuente: Entrevista a docentes.

De la Tabla 6, podemos deducir que el docente que labora en la Institución Educativa 54080 de Huancabamba, tiene conocimiento favorable de su rol como profesor, un intermedio entre la variable 2 y 3, conoce favorablemente su labor.

Tabla 7

¿Cómo crees que está la enseñanza en la escuela?

Actores	Respuesta	Validación
Docente 1	La educación está mal, el PBI no llega ni al 3% aspecto pedagógico, la enseñanza es en castellano, hay cierto rechazo al quechua por diferentes factores, uno se produce la interferencia lingüística sin embargo hay otros factores por que la educación está mal como más del 90% de niños que entran a la escuela presentan cuadros de mala nutrición	Variable 2
Docente 2	La educación está un poco atrasada por muchas cosas el Ministerio de Educación no llega estamos abandonados tanto pedagógicamente como en infraestructura la educación solo se da con nuestro esfuerzo y de los padres tratamos de cumplir a nuestras posibilidades. Hace 7 años que no recibimos ningún tipo de capacitación por la UGEL la última fue con Placard solo a nivel interno con la microred educativa	Variable 2
Docente 3	Creo que la educación está muy bajo hay mucha indiferencia de los padres de familia un factor importante es la alimentación, ahí qué más puedo decir ya... el Ministerio de Educación nos ha abandonado por completo no hay capacitación falta material educativo	Variable 2
Docente 4	La educación no solo en Huancabamba sino en todo el Perú está mal, el maestro está mal pagado no hay incentivos es así que el profesor apenas cumple con su horario de trabajo, inmediatamente se dedica a otras actividades económicas y eso es en todos.	Variable 2

Fuente: Entrevista a docentes.

De acuerdo a la Tabla 7; el docente reconoce que la educación en su institución educativa está mal, pero responsabiliza de la situación a segundas personas o entes como es La UGEL, el Sistema, etc., es más se olvidan que el presente año reciben el acompañamiento de soporte pedagógico. La variable que se da es la 2.

4.1.2. Actitud del docente frente al proceso enseñanza – aprendizaje.

Tabla 8

¿Sabes cuál es la lengua materna de tus alumnos?

Actores	Respuesta	Validación
Docente 1	El quechua, sin embargo hay niños en especial de padres jóvenes que vienen de casa con lengua castellana y hablan bien	Variable 3
Docente 2	Es el quechua	Variable 3
Docente 3	El quechua	Variable 3
Docente 4	Indudablemente en este contexto es el quechua.	Variable 3

Fuente: Entrevista a docentes.

De acuerdo a la Tabla 8; el docente es consciente de la lengua originaria del estudiante, lo reconoce que el principal código de comunicación de alumno es el quechua, y que también hay estudiantes de padres jóvenes cuyos hijos tienen lengua castellana como lengua materna, aunque quiere justificar su actitud frente a su labor, la variable que predomina es la 3.

Tabla 9

¿En qué lengua enseñas a tus alumnos?, ¿Por qué?, ¿Crees que tienes buenos resultados?, ¿Cuáles?

Actores	Respuesta	Validación
Docente 1	En castellano como quiera que soy docente de grado superior y ellos a estas alturas ya están expeditos para aprender en lengua española. Si hay buenos resultados los niños leen y escriben no tan favorablemente pero si convenientemente	Variable 1
Docente 2	En esta institución educativa enseñamos en castellano sin embargo nos apoyamos del quechua por que los estudiantes son quechua hablantes pero no un quechua puro sino un quechua prestado con palabras del castellano	Variable 2
Docente 3	Se enseña en castellano y no estoy de acuerdo	Variable 2
Docente 4	Como docente siempre enseñé en castellano ese es el pedido de los padres de familia, sin embargo en ocasiones también en quechua pero solo el desarrollo oral a fin de que no se pierda su identidad.	Variable 2

Fuente: Entrevista a docentes.

De acuerdo a la Tabla 9; podemos decir que el docente, es indiferente a su labor, sólo busca su comodidad, la enseñanza se basa en sus intereses y no así en el interés del estudiante, la variable que mayor predomina es la 2.

Tabla 10

¿Por qué no enseñas en quechua como lengua materna?, ¿Te sientes conforme con la labor que desempeñas?

Actores	Respuesta	Validación
Docente 1	No es necesario creo que el quechua solo nos sirve como recurso pedagógico para hacer entender a los alumnos o deslindar algunos términos del castellano que no entienden. Se debe educar primero al padre de familia enseñar el quechua en forma gramatical, los padres de familia en zona rural no conocen gramaticalmente el quechua al expresarse hacen una mescolanza con castellano y quechua, ahí surge la interferencia lingüística y eso repercute en el aprendizaje de sus niños, por eso primero se debe enseñar al papá el quechua luego a sus hijos. Todos los padres de familia exigen que la educación sea en castellano.	Variable 1
Docente 2	Los papas no quieren, además para la UGEL somos una institución educativa cuya lengua materna es el castellano y de esta labor están conformes los padres de familia, así como las autoridades. No puedo sentirme conforme creo que nos falta mucho nuestro avance no es del todo óptimo siento que nuestros alumnos aprenden poco.	Variable 1
Docente 3	Por exigencia de los padres de familia y las autoridades de la comunidad no permiten. Yo si estoy de acuerdo en trabajar en ambas lenguas pero debe haber un apoyo o respaldo de parte de la UGEL quienes en todo momento deben respaldar esta labor yo creo que si trabajaría con la propuesta EIB como ya lo hice y a un inicio habría rechazo de los papas creo que la UGEL sería nuestro primer respaldo y juntamente que ellos sensibilizaríamos a los papas.	Variable 2
Docente 4	Como docente siempre enseñé en castellano ese es el pedido de los padres de familia, sin embargo en ocasiones también en quechua pero solo el desarrollo oral a fin de que no se pierda su identidad.	Variable 1

Fuente: Entrevista a docentes.

De acuerdo a la Tabla 10; la actitud de los docentes es muy indiferente a los derechos de aprendizaje de los estudiantes, igual en este ítem responsabilizan a terceros sobre su mala actitud, la variable que redundo es la 1, son muy indiferentes a su labor, actitud negativa.

Tabla 11

¿Qué opinión tienes sobre el quechua?

Actores	Respuesta	Validación
Docente 1	Es un idioma oficial la que se habla en nuestro ámbito como es el quechua Chanca con tres vocales. El quechua nos margina cuando una persona quiere estudiar en cualquier lugar la universidad el quechua no le sirve de nada.	Variable 1
Docente 2	Es una lengua materna de todos que vivimos acá mi mamá y papá fueron quechua hablantes y siempre se utiliza para comunicarnos más que todo con los padres de familia una lengua que nunca debemos olvidar por más que no enseñemos a los alumnos, en la comunidad y en la misma escuela los niños en todo momento se comunican en quechua en castellano muy poco.	Variable 2
Docente 3	Una lengua materna que en este ámbito sirve para comunicarse algo que no debería desaparecer por su importancia	Variable 2
Docente 4	El quechua es nuestra lengua original no debe perder tenemos que seguir hablando como una situación comunicativa en el plano oral.	Variable 2

Fuente: Entrevista a docentes.

De acuerdo a la Tabla 11; los docentes siempre muestran su indiferencia una actitud indiferente frente al aprendizaje de sus estudiantes, saben que es el quechua, como la lengua que nos identifica, la lengua de mayor comunicación en la comunidad y la escuela sin embargo no ponen en práctica esos principios, se ubican en la variable 2.

4.1.3. Percepción del docente frente a la Educación Intercultural Bilingüe.

Tabla 12

¿Qué opinas sobre la Educación Intercultural Bilingüe?

Actores	Respuesta	Validación
Docente 1	<p>EBI sus resultados son generar interferencias lingüísticas, y creo que esto si es perjudicial para los niños cuando yo enseñe solo en castellano y el quechua como recurso pedagógico los alumnos aprendieron perfectamente.</p> <p>El quechua solo nos sirve como recurso pedagógico nosotros enseñamos el plano oral y escrito en castellano solo así hay logros, cuando tu enseñas en castellano desde el primer grado los niños aprenden.</p> <p>La EBI debe hacerse un buen análisis los papas saben que ningún libro viene en quechua</p> <p>La educación no está bien nosotros enseñamos en castellano el quecha solo nos sirve de apoyo, en la teoría se puede decir que hay maravillas que esto surge pero en la práctica la EBI no resulta yo lo comprobé por eso no resulta en la práctica pedagógica</p>	Variable 1
Docente 2	<p>No tuve la oportunidad de trabajar de manera técnica con la propuesta EIB sin embargo nosotros siempre estamos trabajando también el quechua en todo momento nos comunicamos con los estudiantes al menos con los primeros grados.</p>	Variable 1
Docente 3	<p>Es la mejor propuesta para la comunidad si he visto muy buenos resultados es la propuesta más adecuada así mejoraríamos la educación en estos lugares</p>	Variable 2
Docente 4	<p>Hoy en día es un enfoque transversal, en sí es enseñar al alumno en su lengua materna nuestro contexto tanto en zona rural como zona urbana debemos enseñar en dos lenguas porque Andahuaylas es bilingüe.</p>	Variable 2

Fuente: Entrevista a docentes.

Con respecto a la Tabla 12; el docente desconoce la Educación Intercultural Bilingüe en alguno de los casos sus opiniones son de discurso a medida que se iba conversando se dan cuenta de su labor y en algo quieren justificar, la variable es un intermedio entre la 1 y 2.

Tabla 13

¿Algunas experiencias y que resultados en EIB?

Actores	Respuesta	Validación
Docente 1	Yo enseñe EBI más de 6 años sin embargo nunca encontré resultado alguno, aquellas personas que tanto hablan de EIB saben que nunca han encontrado resultados todo lo han visto lucro en la práctica la EIB no tiene funcionalidad y eso lo saben bien nuestras autoridades, sino que presenten alguna experiencia favorable no lo hay sin embargo siguen persistiendo.	Variable 1
Docente 2	Tengo algunas referencias que en esta escuela se ha dado la propuesta EIB sin embargo no tuvo resultados quienes estudiaron en esa oportunidad hoy ya son padres de familia son los primeros en oponerse no permiten que a sus hijos les hagamos hablar el quechua todo en castellano	Variable 1
Docente 3	En otra institución educativa que trabajé Belén Anta tuve buenos resultados empecé a trabajar en su lengua materna los padres de familia a un principio se opusieron una vez que se les sensibilizó comprendieron aún más cuando hicimos la transferencia al castellano se han sentido muy conformes por que sus hijos podían leer bien en castellano y en quechua. Yo llevé alumnos del primer al sexto grado y tuve niños bilingües coordinados un detalle en estos programas quienes lo han manejado han sido instituciones que el MED contrato no han tenido continuidad termina los años de contrata abandonan los monitores y lo mismo sucede en las escuelas inmediatamente vuelven a enseñar en castellano los de la UGEL están perdidos	Variable 3
Docente 4	Bueno no tengo sin embargo cada año hacemos el informe como si habríamos enseñado en ambas lenguas, castellano en L1 y quechua en L2	Variable 2

Fuente: Entrevista a docentes.

De acuerdo a la Tabla 13; el docente si ha tenido contacto con la EIB, algunas experiencias, sin embargo, quién lo tenido y ha encontrado resultados, y comenta favorablemente de la EIB, como quiera que el resto no la práctica su labor se ha vuelto rutinario hacer simplemente lo que la mayoría hace, hacer lo más fácil, los docentes si han tenido experiencias con la EIB.

De igual forma una se aplica una encuesta a todos los docentes por cuanto es necesario consolidar las opiniones en el resultado de la investigación. respecto a cuatro aspectos básicos como son: la autodenominación cultural, las lenguas originarias, las percepciones interculturales, las percepciones y valoraciones sobre la diversidad cultural y percepciones sobre la educación intracultural e intercultural.

4.2. Autodenominación cultural:

Tabla 14
Cultura originaria del Perú con la cual se identifica.

Alternativas	Frecuencia	Porcentaje
A) Quechua	20	95.24 %
B) Aimara	0	0.00 %
C) Amazónica	0	0.00 %
D) Otro	1	4.76 %
Total	21	100 %

Fuente: Encuesta a Docentes.

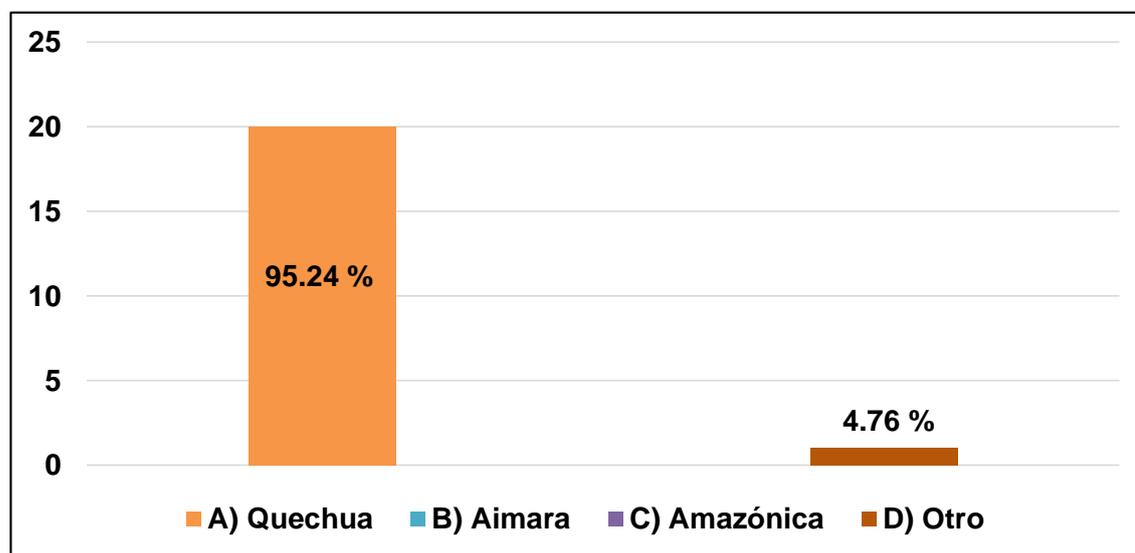


Figura 1. Cultura originaria con la cual se identifica.

Fuente: Encuesta a Docentes.

De la Tabla 14 y Figura 1; se deduce que la mayoría de los docentes (95.24 %) se autodenominan culturalmente como quechuas; mientras que un solo docente, lo que equivale al 4.76 % se autodenomina culturalmente como quechua Chanca. Justifican esta

opción indicando que su lengua materna es el quechua. Es decir, su identidad cultural la relacionan a su lengua materna.

Tabla 15

Autoidentificación y autodenominación racial cultural frente a los otros.

Alternativas	Frecuencia	Porcentaje
A) Quechua	16	76.19 %
B) Aimara	1	4.76 %
C) Amazónico	0	0.00 %
D) Negro	0	0.00 %
E) Blanco	0	0.00 %
F) Mestizo	4	19.05 %
Total	21	100 %

Fuente: Encuesta a Docentes.

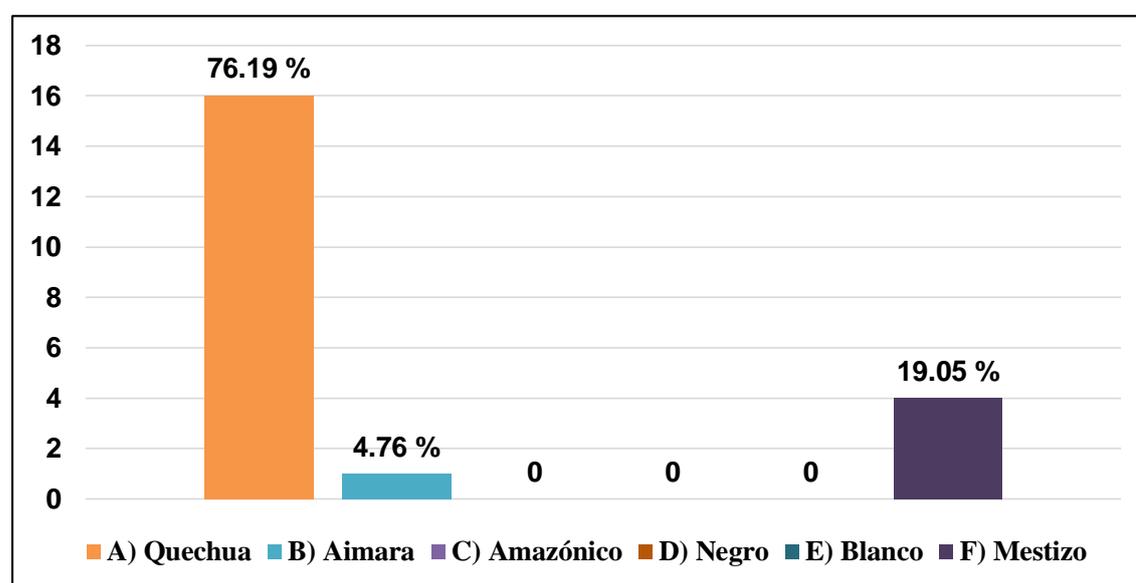


Figura 2. Autoidentificación y autodenominación racial cultural frente a los otros.

Fuente: Encuesta a Docentes.

La Tabla 15 y Figura 2 muestran las respuestas de los docentes respecto a cómo se auto identifican y autodenominan racial culturalmente frente a los otros; el 76.19 % se consideran quechua; el 4.76 % aimara y el 19.05 % de considera mestizo. Ningún docente se autodefine como amazónico, afrodescendiente o blanco. Asocian sus respuestas por haber nacido en esta cultura a la cual valoran y también por ser descendientes de padres pertenecientes a la cultura quechua Chanca.

Tabla 16

¿Cómo se autoidentifica o autodenomina regionalmente?

Alternativas	Frecuencia	Porcentaje
A) Andahuaylino	13	61.90 %
B) Apurimeño	5	23.81 %
C) Con el gentilicio de su distrito, provincia o región	2	9.52 %
D) Otro	1	4.76 %
Total	21	100 %

Fuente: Encuesta a Docentes.

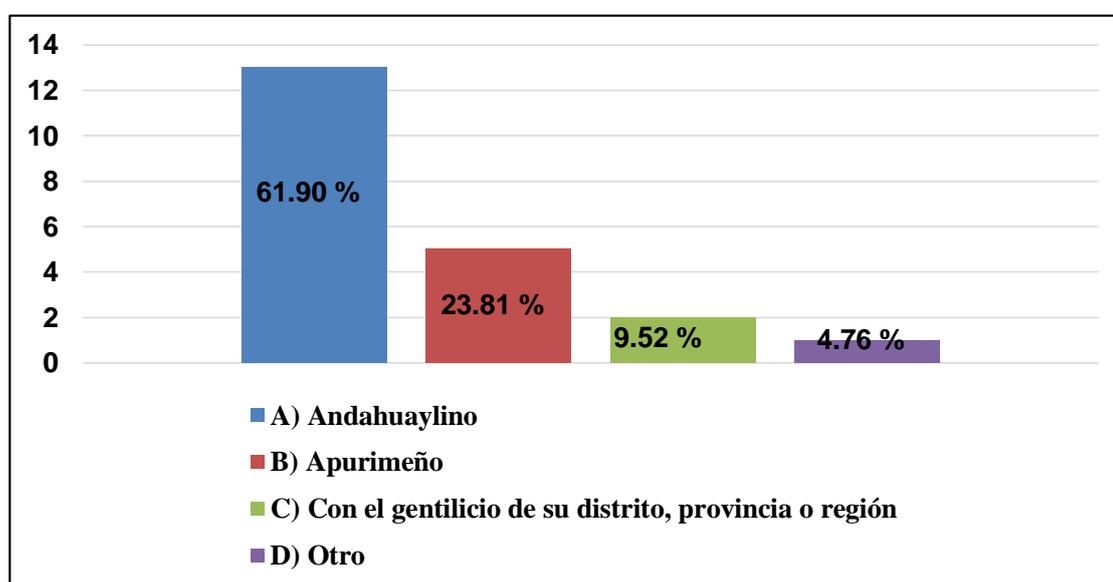


Figura 3. ¿Cómo se autoidentifica o autodenomina regionalmente?

Fuente: Encuesta a Docentes.

La Tabla 16 y Figura 3 muestran la respuesta de los docentes a la pregunta cómo se autoidentifican o autodenominan regionalmente; el 61.90 % dice ser andahuaylino; mientras que el 23.81 % manifiesta ser apurimeño; el 9.52 % se identifica con el gentilicio de su distrito, provincia o región y sólo el 4.76 % dice ser otro. Asocian sus respuestas por haber nacido en sus ciudades.

Tabla 17

Le gusta mencionar a los otros su Autoidentificación o autodenominación regional-cultural.

Alternativas	Frecuencia	Porcentaje
A) Si	14	66.67
B) No	2	9.52
C) A Veces	5	23.81
Total	21	100 %

Fuente: Encuesta a Docentes

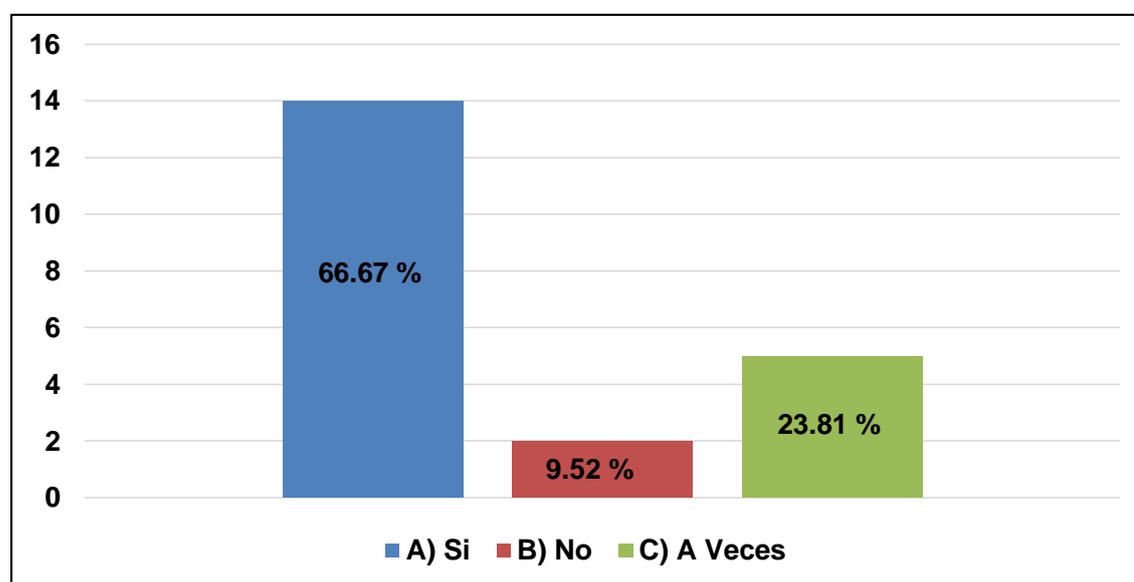


Figura 4. *Le gusta mencionar a los otros su Autoidentificación o autodenominación regional-cultural.*

Fuente: Encuesta a Docentes.

La Tabla 17 y Figura 4 muestran las respuestas de los docentes a la pregunta si les gusta mencionar a los otros su Autoidentificación o autodenominación regional-cultural; el 66.67 % dijo que sí; el 9.52 % respondió que no y sólo el 23.81 % respondió que a veces. Sus respuestas están influenciadas por que les agrada su cultura e historia y reconocer que su cultura es rica en danzas, música, gastronomía.

Tabla 18

¿Qué valores son los más importantes en su entorno familiar y cultural?

Alternativas	Frecuencia	Porcentaje
a) Respeto	1	4.76
b) Responsabilidad	3	14.29
c) Honestidad	7	33.33
d) Honradez	4	19.05
e) Solidaridad	5	23.81
f) Tolerancia	1	4.76
Total	21	100 %

Fuente: Encuesta a Docentes.

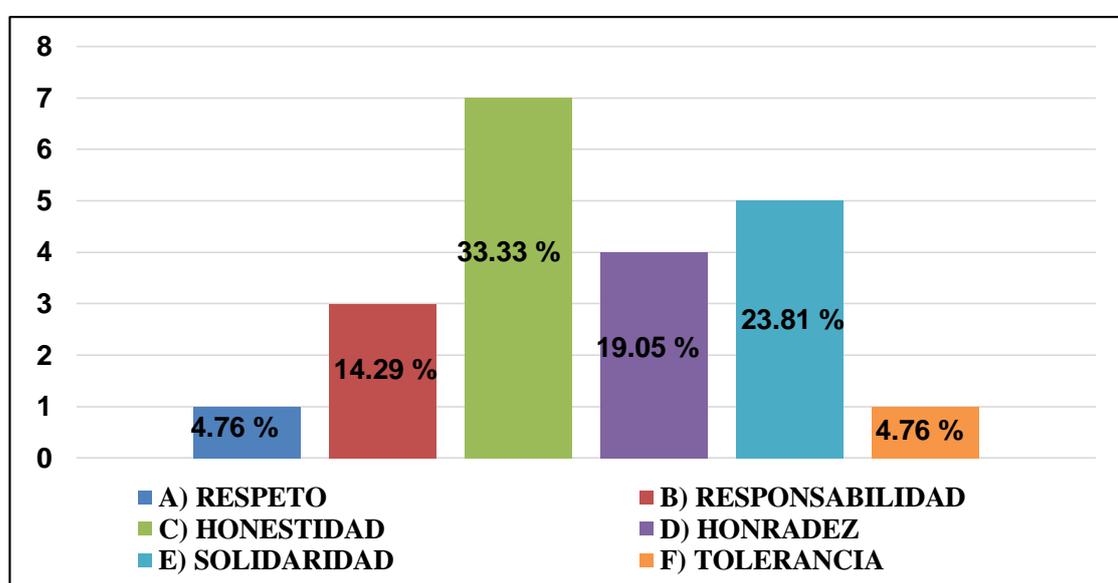


Figura 5. ¿Qué valores son los más importantes en su entorno familiar y cultural?

Fuente: Encuesta a Docentes.

La Tabla 18 y Figura 5 muestran las respuestas de los docentes a la pregunta ¿Qué valores son los más importantes en su entorno familiar y cultural? El 4.76 % dijo la honestidad y la tolerancia; el 14.29 % dijo la responsabilidad, el 33.33 % respondió la honestidad, el 19.05 % dijo la honradez y el 23.81 % respondió la solidaridad.

4.3. Lenguas Originarias

Tabla 19

¿Cuál es su idioma o lengua materna?

Alternativas	Frecuencia	Porcentaje
A) Quechua	14	66.67 %
B) Aimara	1	4.76 %
C) Amazónico	0	0.00 %
D) Otro	6	28.57 %
Total	21	100 %

Fuente: Encuesta a Docentes

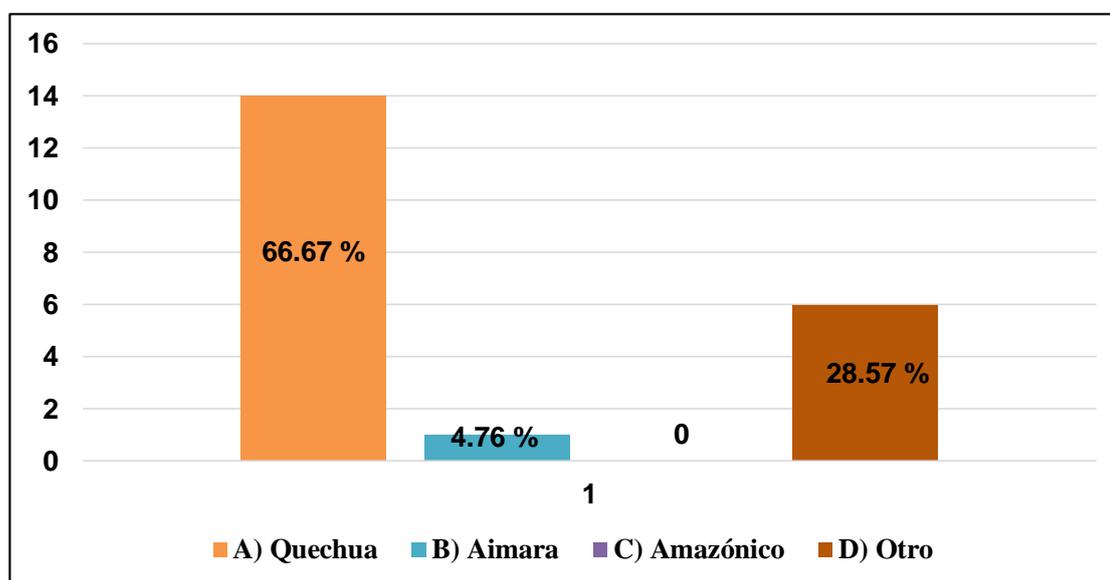


Figura 6. ¿Cuál es su idioma o lengua materna?

Fuente: Encuesta a Docentes

La Tabla 19 y Figura 6 muestran las respuestas de los docentes a la pregunta cuál es su idioma o lengua materna. El 66.67 % de los docentes dijo que es quechua; el 4.76 % aimara y el 28.57 % indico otro, refiriéndose a que su lengua materna es el castellano, sin embargo, también hablan quechua.

Tabla 20

¿Qué idioma originario habla Ud.?

Alternativas	Frecuencia	Porcentaje
A) Quechua	15	71.43 %
B) Aimara	1	4.76 %
C) Amazónico	0	0.00 %
D) Otro	5	23.81 %
Total	21	100 %

Fuente: Encuesta a Docentes.

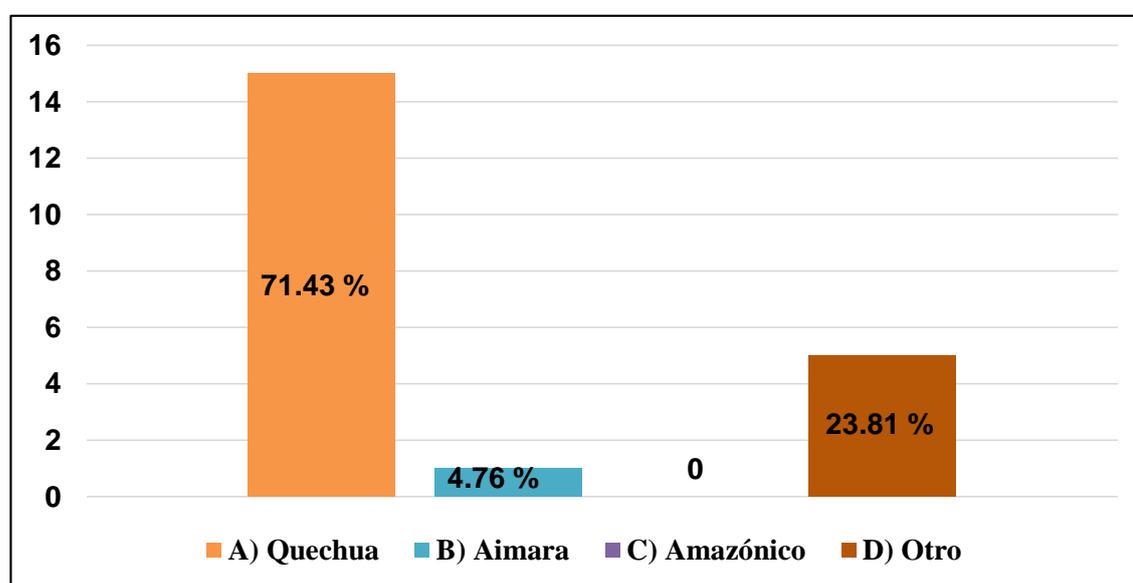


Figura 7. ¿Qué idioma originario habla Ud.?

Fuente: Encuesta a Docentes.

La Tabla 20 y Figura 7 muestran los resultados de las respuestas de los docentes cuando se les pregunta que idioma originario hablan; el 71.43 % indican que hablan el quechua; el 4.76 % hablan el aimara y el 23.81 % otro idioma. Los docentes que indican otro idioma no precisas que otro idioma originario hablan.

Tabla 21

Si habla Ud. un idioma originario con quienes se comunica en dicho idioma

Alternativas	Frecuencia	Porcentaje
A) Con familiares	7	33.33 %
B) Hermanos	3	14.29 %
C) Docentes colegas	4	19.05 %
D) Estudiantes	5	23.81 %
D) Padres de familia	2	9.52 %
Total	21	100 %

Fuente: Encuesta a Docentes.

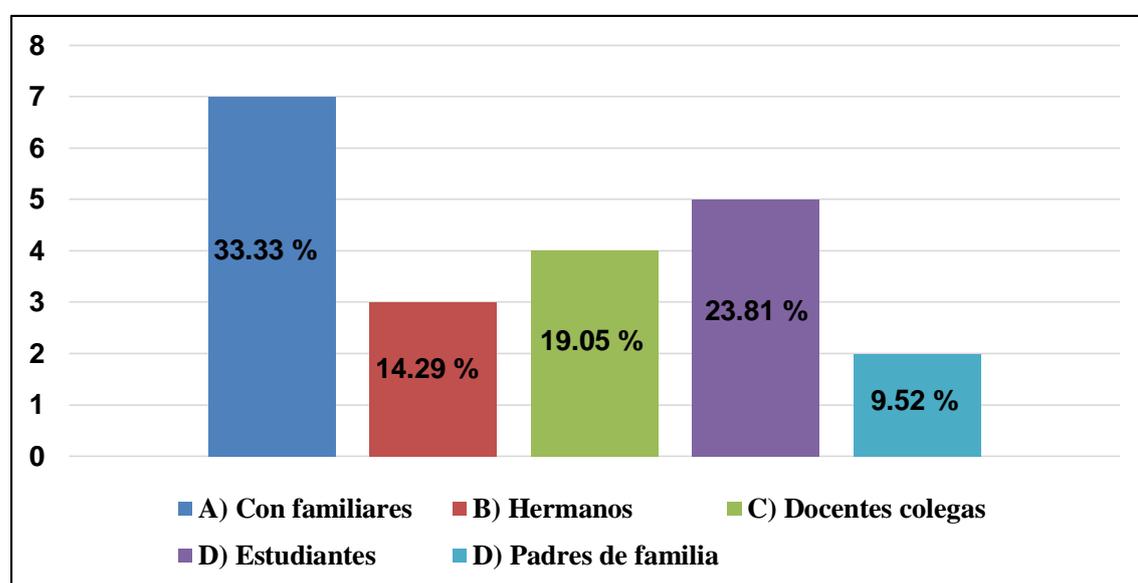


Figura 8. Si habla Ud. un idioma originario con quienes se comunica en dicho idioma.

Fuente: Encuesta a Docentes.

La Tabla 21 y Figura 8; Preguntados los docentes sobre si habla un idioma originario y con quienes se comunica en dicho idioma, el 33.33 % dijo que lo hace con sus familiares; el 14.29 % con sus hermanos, el 19.05 % con sus docentes colegas de la institución educativa; el 23.81 % lo realiza con sus estudiantes y sólo el 9.52 % lo hace con los padres de familia.

Tabla 22

¿Cuál de los idiomas originarios oficiales del Perú, le gustaría se enseñe en su institución educativa?

Alternativas	Frecuencia	Porcentaje
A) Quechua	18	85.71 %
B) Aimara	2	9.52 %
C) Amazónico	0	0.00 %
D) Otro	1	4.76 %
Total	21	100 %

Fuente: Encuesta a Docentes.

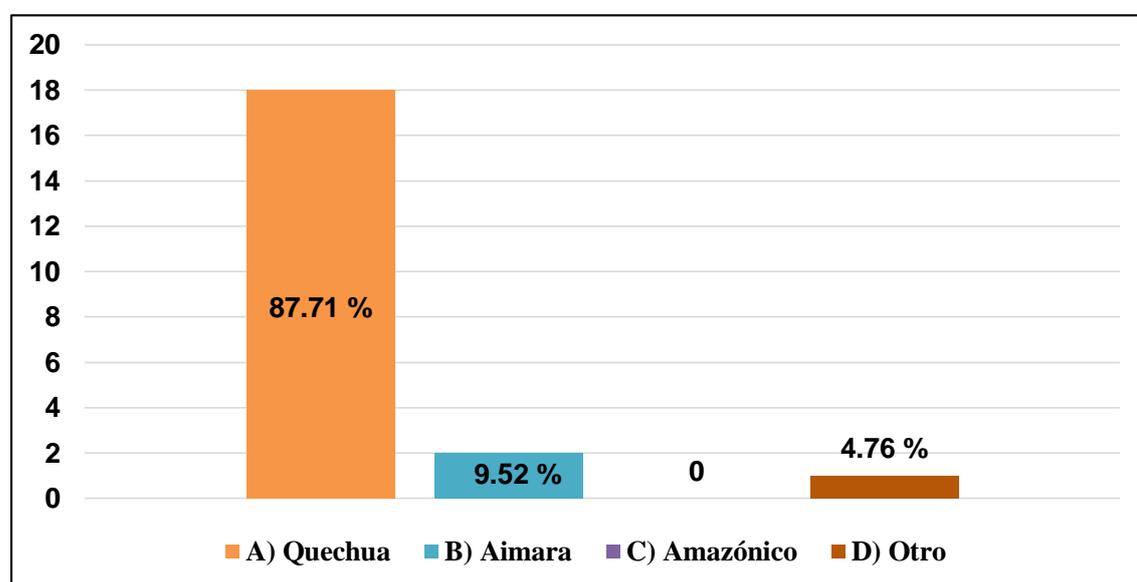


Figura 9. ¿Cuál de los idiomas originarios oficiales del Perú, le gustaría se enseñe en su institución educativa?

Fuente: Encuesta a Docentes.

La Tabla 22 y Figura 9; Preguntados los docentes sobre cuál de los idiomas originarios oficiales del Perú, le gustaría se enseñe en su institución educativa; el 87.71 % respondió que le gustaría que se enseñe el quechua; el 9.52 % el aimara y sólo el 4.76 dijo otra lengua originaria. El mayor porcentaje de docentes considera el quechua porque el contexto educativo es quechua hablante y aun así no se enseña en las aulas este idioma.

Tabla 23

¿Con qué lengua o idioma enseña Ud. a sus estudiantes en su institución educativa?

Alternativas	Frecuencia	Porcentaje
A) Quechua	2	9.52 %
B) Aimara	2	9.52 %
C) Amazónico	0	0.00 %
D) Castellano	17	80.95 %
Total	21	100 %

Fuente: Encuesta a Docentes.

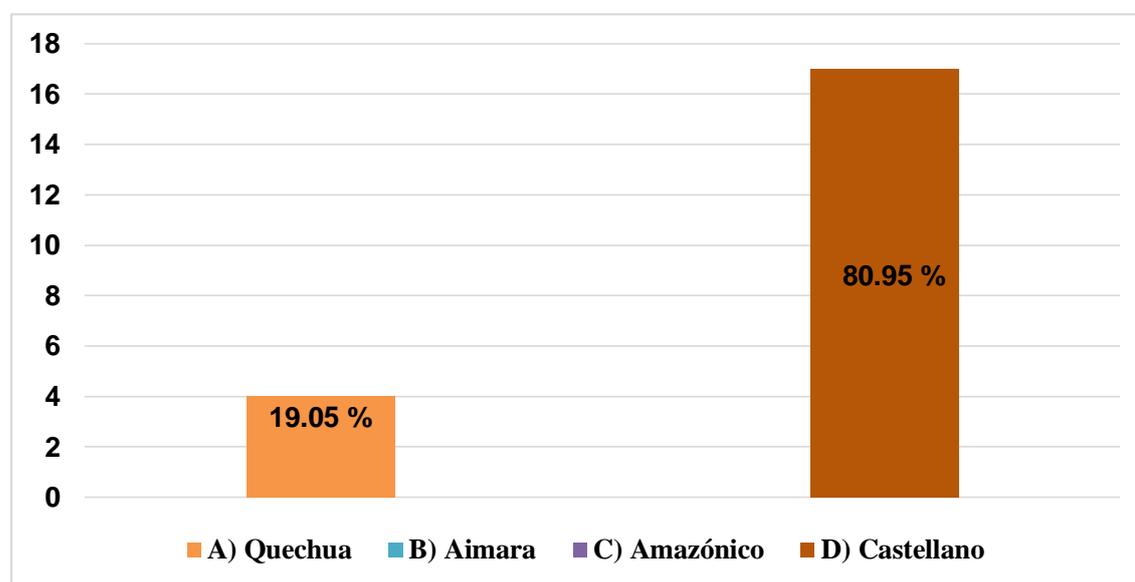


Figura 10. ¿Con qué lengua o idioma enseña Ud. a sus estudiantes en su institución educativa?

Fuente: Encuesta a Docentes.

La Tabla 23 y Figura 10; Preguntados los docentes sobre con qué lengua o idioma enseña Ud. a sus estudiantes en su institución educativa; el 19.05 % dijo que lo hace en quechua; el otro 80.95 % dijo en castellano. En esta pregunta se encuentra una gran contradicción porque Huancabamba es una zona eminentemente quechua hablante y la institución educativa es considerada en ámbito urbano. Los niños y niñas son quechua hablantes al igual que la población general.

Tabla 24

¿Quiénes deberían saber y aprender el idioma originario de la región donde Ud. vive?

Alternativas	Frecuencia	Porcentaje
A) Los estudiantes	10	47.62 %
B) Los docentes	5	23.81 %
C) Los Profesionales	4	19.05 %
D) Todos	2	9.52 %
Total	21	100 %

Fuente: Encuesta a Docentes.

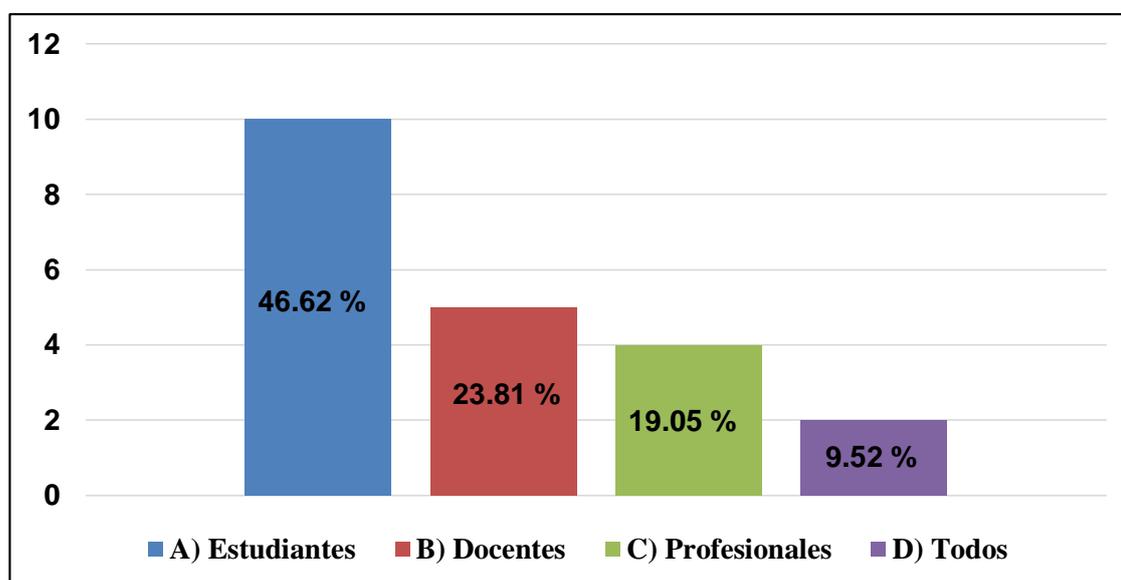


Figura 11. ¿Quiénes deberían saber y aprender el idioma originario de la región donde Ud. vive?

Fuente: Encuesta a Docentes.

La Tabla 24 y Figura 11; Se les preguntó a los docentes sobre quiénes deberían saber y aprender el idioma originario de la región donde Ud. vive; el 46.62 % respondió que los estudiantes, el 23.81 dijo que los docentes; el 19.05 % respondió que los profesionales y sólo el 9.52 % todas las personas.

4.4. Percepciones interculturales:

Tabla 25

De qué cultura originaria prefieren que sean:

Alternativas	Quechua	Castellano
A) Sus estudiantes	12	11.00
B) Sus colegas docentes	9	10.00
Total	21	21

Fuente: Encuesta a Docentes.

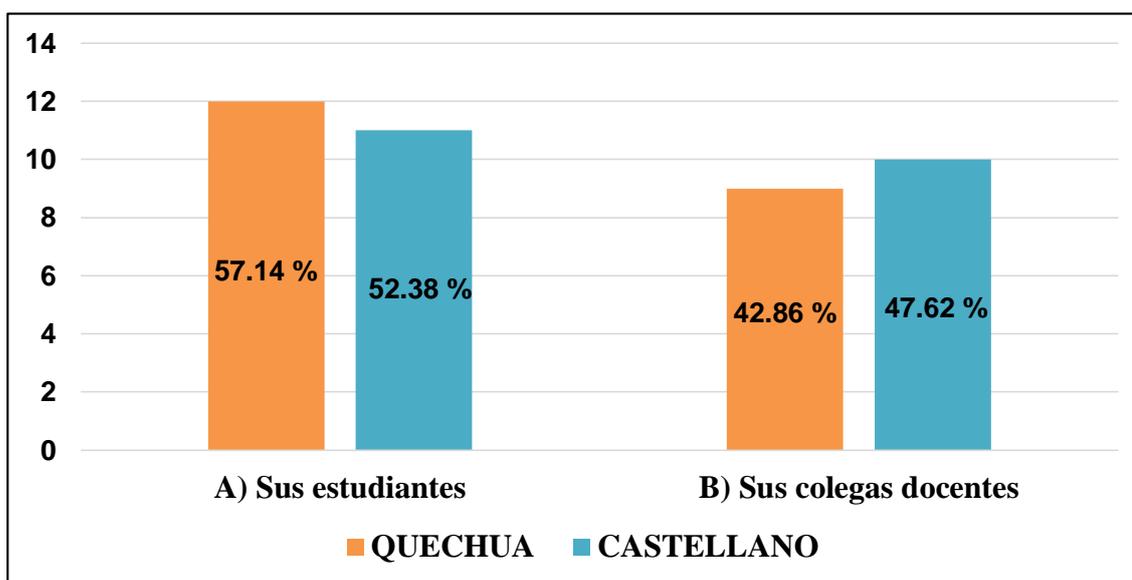


Figura 12. De qué cultura originaria prefieren que sean:

Fuente: Encuesta a Docentes.

La Tabla 25 y Figura 12; Se preguntó a los docentes respecto de qué cultura prefieren que sean sus estudiantes y sus colegas docentes; ellos prefieren que sus estudiantes sean quechua hablantes por ser procedentes de un contexto quechua Chanca (57.14 %); el 52.38 % dijo que prefieren que sus estudiantes sean castellanos. El 42.86 % respondió que sus colegas sean quechua hablantes para compartir sus ideas y el 47.62 % que sus colegas sean castellanos.

Tabla 26

¿Crees que los estudiantes procedentes de otras regiones deberían aprender sobre la cultura Chanca?

Alternativas	Frecuencia	Porcentaje
A) Desarrolla conocimiento	3	14.29 %
B) Desarrolla identidad	6	28.57 %
C) Es fuente de aprendizaje	8	38.10 %
D) Desarrolla la interculturalidad	4	19.05 %
Total	21	100 %

Fuente: Encuesta a Docentes.

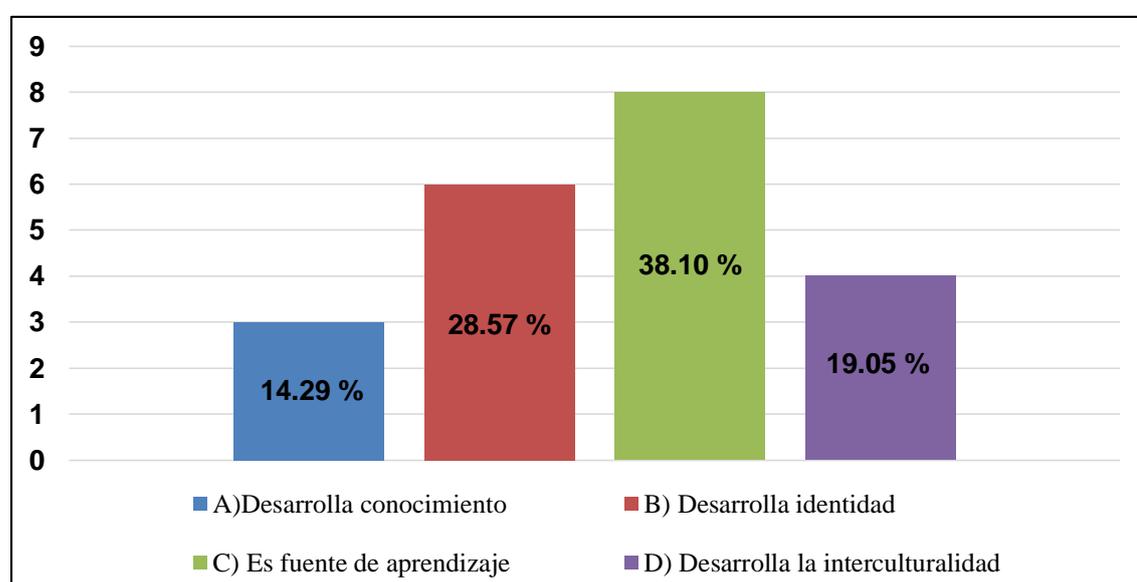


Figura 13. ¿Crees que los estudiantes procedentes de otras regiones deberían aprender sobre la cultura Chanca?

Fuente: Encuesta a Docentes.

La Tabla 26 y Figura 13; Se preguntó a los docentes sobre si los estudiantes procedentes de otras regiones deberían aprender sobre la cultura Chanca; el 14.29 % dijo que si porque desarrolla conocimiento; el 28.57 % dijo que desarrolla identidad, el 38.10 % respondió que es fuente de aprendizaje y el 19.05 % respondió que desarrolla la interculturalidad.

4.5. Discusión

La reflexión como parte del contenido epistemológico por ser una investigación y utilizar algunos referentes teóricos para la explicación y la generalización teórica, sobre la base de la información sistematizada. Por ello, éste análisis se realizará sobre: La autodenominación cultural, las lenguas originarias, las percepciones interculturales, las percepciones y valoraciones sobre la diversidad cultural y las percepciones sobre la educación intracultural e intercultural.

La autodenominación cultural: Respecto a esta dimensión se encuentra que la mayoría de los docentes se identifican como quechuas fundamentalmente porque utilizan como primera lengua al quechua. Así mismo entienden por cultura, en sentido etnográfico amplio, es aquel todo complejo que incluye el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho, las costumbres y cualesquiera otros hábitos y capacidades adquiridos por el hombre en cuanto miembro de la sociedad."), coincidente a lo que conceptúa la UNESCO que cultura es el conjunto de los rasgos distintivos, espirituales, materiales y afectivos que caracterizan una sociedad o grupo social. Ella engloba, además de las artes y las letras, los modos de vida, los derechos fundamentales del ser humano, los sistemas de valores, creencias y tradiciones. "La identidad sólo es posible y puede manifestarse a partir del patrimonio cultural, que existe de antemano y su existencia es independiente de su reconocimiento o valoración. Es la sociedad la que a manera de agente activo, configura su patrimonio cultural al establecer e identificar aquellos elementos que desea valorar y que asume como propios y los que, de manera natural, se van convirtiendo en el referente de identidad (...) Dicha identidad implica, por lo tanto, que las personas o grupos de personas se reconocen históricamente en su propio entorno físico y social y es ese constante reconocimiento el que le da carácter activo a la identidad cultural (...) El patrimonio y la identidad cultural no son elementos estáticos, sino entidades sujetas a permanentes cambios, están condicionadas por factores externos y por la continua retroalimentación entre ambos" (Bákula, 2000).

Las Lenguas Originarias: El Perú se caracteriza por ser un país multilingüe y pluricultural. La información sobre las lenguas originarias data de los siglos XVI y XVII con la llegada de los primeros expedicionarios y misioneros a nuestro país. De esta forma, sobre la historia de las lenguas originarias Cerrón afirma que (...) cada suyo comprendía un gran número de etnias diferentes, las mismas que ascendían a por lo menos unas

doscientas» (Cerrón, 2003). Además, diversos investigadores sostienen que, en el Perú, antes de la llegada de los españoles, se hablaban más de doscientas lenguas. Durante muchos siglos, estas lenguas originarias han sido consideradas como dialectos, y se les ha dado un “estatus inferior” al del castellano. Asimismo, se afirmaba que estos “dialectos” (lenguas) de nuestro país no tenían gramáticas, sin embargo, las teorías lingüísticas nos han permitido desmentir ese postulado. Las diversas investigaciones sobre las lenguas del Perú y del mundo, en las últimas décadas, han permitido analizarlas y clasificarlas en familias lingüísticas.

Por error, desconocimiento y también por prejuicios, mucha gente considera como lengua aquello que es occidental y posee gran cantidad de hablantes, o tiene un reconocimiento y valoración social positiva; en oposición a dialecto, que es considerado todo lo contrario (originario, menos hablantes y con menor prestigio). Lo cierto es que las lenguas son sistemas lingüísticos usados para comunicarse y pertenecen a una comunidad, mientras que los dialectos son variedades de esas lenguas propias de un espacio geográfico. Por tanto, en el Perú tenemos muchas lenguas y algunas tienen variedades geográficas. Los docentes de la institución educativa N° 54080 de Huancabamba se identifican con la lengua quechua. Además, hay que reconocer la mayoría de los docentes son de habla quechua de acuerdo al contexto y espacio de su residencia.

Las percepciones del docente sobre su labor: Se parte de la afirmación que todas las personas tienen su manera de entender el mundo; la misma se constituye de las experiencias previas que cada uno posea entremezcladas con la influencia de la sociedad en la que se desenvuelve. Ante lo cual, puede comentarse que en algunos casos la sociedad percibe la profesión docente de una manera estereotipada, encerrando a la persona profesional en educación en una amplia gama de concepciones, algunas veces erradas, que difieren de la realidad, las cuales, en muchos casos, entorpecen la labor que se efectúa.

De igual modo, la percepción que el personal docente conserve acerca de su profesión se verá claramente afectada por las condiciones socio-laborales en las que desarrolle su labor y los efectos, tanto beneficiosos como perjudiciales, que éstas generen en sus vidas a nivel emocional, físico y conductual (Day, 2005).

Por su parte, los docentes entrevistados tienen más de 15 años de servicio de trabajar en educación primaria y en diferentes ámbitos concuerdan en que no han recibido a parte de la formación inicial en la educación superior o universitaria el fortalecimiento a sus desempeños, se nota también que no hay una autoformación de quién dice tener estudios de pos grado sus ideas son completamente erradas. El maestro se encierra en sus ideas, en lo que cree que sabe hacer, no relaciona lo que dice con sus actos cuando menciona que “*Educar es desarrollar al alumno de manera integral*” esta afirmación se niega cuando indica que “*La lengua quechua es simplemente un recurso pedagógico para enseñar el castellano*”.

En general, los docentes entrevistados, no relacionan sus saberes con sus actos, identifican que la educación está mal en la institución, esta afirmación no la asumen a su responsabilidad sino a otros actores como; al sistema, las políticas educativas, a la falta de acompañamiento que los entes ejecutores del sector deben brindar.

Las percepciones interculturales: La interculturalidad es una concepción que ha surgido como alternativa y reconocimiento de la diversidad cultural que forma parte de los pueblos originarios, al hablar de interculturalidad nos referimos a procesos que deben ser generados desde los diferentes espacios que interactuamos los seres humanos; siendo las instituciones educativas las llamadas a generar condiciones para que se propicien experiencias de convivencia fundamentadas en el respeto y diálogo en la diversidad. La interculturalidad es un proceso que se gesta en el reconocimiento de los otros (A criterio de Raúl Fonet Bentancourt, debería enunciarse como “otros” puesto que tienen nombres) los que tienen iguales derechos y por lo tanto deben estar en condiciones de paridad para llevar una vida digna, aunque el entendimiento y vivencia de la vida digna dependerá de su identificación cultural. Los docentes de la Institución educativa N° 54080 de Huancabamba conocen interculturalidad como un modo de vida.

Las percepciones y valoraciones sobre la diversidad cultural: Se confirma que más de la mitad de los docentes tienen una apreciación positiva de la diversidad cultural. Sin duda, estas cifras reflejan que se está en el camino de la interculturalidad, pero que aún queda bastante por recorrer, sus opiniones pueden ser considerados como positivos por cuanto existe acuerdo para el respeto de las diversidades culturales. En esta ocasión mayoritariamente los profesores no perciben esta diversidad cultural sus acciones se

centran en lo ellos saben hacer, sin embargo, dicen respetar a los alumnos autóctonos y a quienes vienen de fuera la diversidad no es un conflicto es la convivencia en grupo bajo un solo pensamiento que todos deben respetar.

Las percepciones sobre la educación intercultural: Está orientada principalmente al conocimiento de los fundamentos del Programa de la Educación Intercultural Bilingüe. Sobre el particular, existe una omisión conceptual generalizada por los profesores acerca de la Educación Intercultural Bilingüe, que deriva de las carencias de la capacitación y de la misma planificación por parte del Ministerio. En cambio, en las representaciones sociales de los docentes, se trasluce la importancia que le prestan al idioma vernáculo, identificada con la primera lengua del niño y niña. Justifican su uso, porque hay algunos niños en edad temprana que tienen dificultades en la competencia lingüística del español; por lo que, se hace necesario el apoyo instrumental del quechua. Con lo cual, se demuestra plenamente aquello que es obvio, la primera lengua es la portadora de los conocimientos de cualquier ser humano. En el caso de los escolares, la eficacia de la construcción de nuevos conocimientos sólo es posible en la medida en que se tomen esos conocimientos en su lengua respectiva.

Las representaciones de los profesores, nos presentan una forma muy peculiar de ejercer la EIB, que se caracteriza por identificar a este programa, casi exclusivamente, como aplicación lingüística del idioma vernáculo en el desarrollo oral más no en los procesos educativos. Se toma tangencialmente lo que es la interculturalidad. Y, cuando se la toma, se reduce sólo al aspecto cultural del contexto inmediato del escolar. Un aislamiento total con relación al currículo por que afirman trabajar en castellano, desarrollar la cultura en castellano, no entendido que la lengua es un elemento de la cultura y que la lengua materna u originaria del estudiante es el quechua.

CONCLUSIONES

- Tras la realización del análisis de los datos producto de las entrevistas y cuestionarios realizados, se llega a las siguientes conclusiones, como reflexión, de las categorías de análisis las cuales emergen de los objetivos específicos del estudio y de los datos obtenidos en el proceso de investigación. Dichas categorías son las siguientes: Percepción del conocimiento de su labor, percepción de la actitud docente y percepción de la Educación Intercultural Bilingüe.

- Las concepciones del docente sobre el conocimiento de su labor en el proceso de Enseñanza y Aprendizaje de la Institución Educativa 54080 de Huancabamba, Andahuaylas: se dan en dos aspectos, la primera en un plano discursivo y oral de manera favorable identifican su desempeño asumen que son responsables de la formación de sus estudiantes quienes son el futuro de su comunidad; una segunda instancia y está relacionada con los antecedentes de estudio, no comprenden su entorno ni actúan con sentido, de sus resultados responsabilizan a otros actores “No sólo se trata de saber sino también de hacer con motivación”.

- Las percepciones del docente sobre su actitud frente a la enseñanza – aprendizaje en la Institución Educativa N° 54080 de Huancabamba; presenta actitud un tanto indiferente toda vez que hay principio de conocimiento a sus actos se muestra insensible a una inclusión educativa que respete los derechos de aprendizaje del estudiante enmarcada en su cultura, carece un tanto de vocación y compromiso por mejorar los aprendizajes de sus estudiantes, sus hechos están enmarcados en el reconocimiento de la Educación Intercultural Bilingüe como una alternativa a la mejora de aprendizajes; sin embargo en la práctica docente y en las relaciones con los demás miembros de la comunidad educativa no se visualizan “Con actitud

favorable podemos transformar generaciones; debemos asumir una actitud de servicio”.

- Las percepciones de los docentes sobre sobre la Educación Intercultural Bilingüe en la Institución Educativa Primaria N° 54080 de Huancabamba, Andahuaylas, 2018; es de poco reconocimiento y valoración por cuanto que perciben la EIB como el manejo de la lengua que para su permanencia en el contexto no es necesario la escuela sino tan solamente la comunicación entre ellos en su entorno. el desarrollo curricular no está presente aún con antecedentes, el fundamento de la Educación Intercultural no se visualiza en la práctica pedagógica “La Educación Intercultural Bilingüe, no tan solo se relega al plano comunicativo, su tratamiento curricular permite conservar la cultura, dentro de ella sus elementos”.

RECOMENDACIONES

- El Ministerio de Educación a través de sus órganos intermedios promueva el cumplimiento de las políticas educativas, como; Acompañamiento y monitoreo a la labor del docente, la formación en servicio, la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes y del desempeño docente. Exigir la retribución a los beneficios que tiene un docente por trabajar en zona rural y enseñar en dos lenguas. Y no relegar esta función a programas u organismos no gubernamentales que a fin de cumplir sus metas se informan de manera satisfactoria.
- Los docentes de la Institución Educativa Primaria N° 54080 de Huancabamba, Andahuaylas, deben conocer y poner en práctica los conocimientos de los fundamentos teóricos de la Educación Intercultural Bilingüe y no sólo reconocer la importancia del manejo de la lengua quechua como lengua originaria, en su planificación curricular considerar los Propósitos de Aprendizaje, las que se determinan a partir de las necesidades de aprendizaje que se identifican, partiendo del contexto y de las evidencias producidas por los estudiantes en sus saberes previos.
- Las representaciones sociales de los educadores demuestran el insuficiente manejo conceptual, se las asume como algo ya sabido. La debilidad epistemológica deviene en prácticas distorsionadas, incoherentes y una educación de pocas perspectivas en la calidad educativa. El fortalecimiento conceptual, provendrá de investigaciones realizadas directamente de experiencias de aula. Para la realización de tal propósito, se deberá promover una gran campaña para realizar estudios que sistematicen conocimientos de la cultura local y experiencias concretas en pedagogía y uso de lenguas.

- Finalmente, los docentes deben promover una actitud ideal en su labor que tenga pertinencia entre lo que dice y lo que hace, tenga voluntad de servicio y voluntad de cambio a sus trastornos educativos.

BIBLIOGRAFÍA

- Abarca, G. (2015). *Educación Intercultural Bilingüe: Educación y Diversidad*. Santiago: UNESCO.
- Alaves, A. (2014). *Interculturalidad: concepto, alcances y derechos*. México: GPPRD.
- Bákula, C. (2000). Tres definiciones en torno al patrimonio: reflexiones entorno al patrimonio cultural. *Revista Turismo y Patrimonio*, 167-174.
- Becerra, R., & Mayo, S. (2015). Percepciones acerca del rol de las comunidades mapuche en un jardín intercultural bilingüe. *Psicoperspectivas: Pontificia Universidad Católica de Valparaiso Chile*, 56-67.
- Burga, E., Hidalgo, L., & Trapnell, L. (2011). *La Escuela Intercultural Bilingüe: aportes para garantizar un servicio de EIB de calidad*. Lima: Family Health International. Proyecto USAID/Perú/SUMA.
- Callirgos, J. (2006). *Percepciones y discursos sobre etnicidad y racismo: aportes para la EIB*. Lima: CARE Perú.
- Carrasco, S. (2009). *Metodología de la Investigación Científica*. Lima: San Marcos.
- Carrillo, J. (2012). Necesidades de formación docente para la Educación Intercultural Bilingüe en el contexto indígena del Estado de Durango. (*Tesis Doctoral*). Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- Catriquir, D. (2014). Desempeño del profesor de Educación Intercultural Bilingüe: criterios evaluativos desde la voz del of che. *Revista Latinoamericano*, 301-330.
- Cerrón, R. (2003). *Linguística quechua*. Cusco: CBC.
- Charaja, F. (2011). *EL MAPIC en la metodología de investigación*. Puno: Sagitario impresiones.
- Corbella, J. (1994). *Descubrir la Psicología. Percepción*. Barcelona.
- Day, C. (2005). *Formar docentes, cómo cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid - España: Nancea S. A.
- Eduardo, D., Vera, D., La Serna, K., & Barrionuevo, W. (s.f.). *Diagnostico de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en el Perú*. Obtenido de https://usmp.edu.pe/idp/wp-content/uploads/2016/05/diagnostico_de_eib_en_el_per.pdf

- Godenzzi, J. (1996). Construyendola convivencia y el entendimiento: Educación e interculturalidad en America Latina. *Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de las Casas*, 11-21.
- Lozano, R. (2012). Visionesentorno a la didactica de la educacion intercultural bilingue en la comuna de Viña del Mar, Estudio de casos: implementacion de educación intercultural bilingue en escuelas municipalizadas. (*Tesis de Maestria*). Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago.
- Marakam, G. (2012). *En diálogo de los pueblos: Interculturalidad, concepto y práctica*. México: Sederec.
- Medina, M. (2015). Prácticas educativas-linguisticas en la modalidad Educativa Intercultural Bilingue . *Revista del Instituto de Investigación en Educación*, 1-152.
- MINEDU. (2013). *Hacia una Educación Intercultural Bilingur de Calidad: propuesta pedagogica*. Lima: Corporación Gráfica Navarrete.
- Mondragón, A. (2010). *Interculturalidad, historias, experiencias y utopías*. México: Universidad Intercultural del Estado de México.
- Ordoñez, P. (2013). El derecho a la educación intercultural bilingue (EIB) de las comunidades nativas del Perú. *Constitucional Peruano*, 429-446.
- Pérez, E. (2017). Interculturalidad y Bilinguismo en estudiantes de la institución educativa. (*Tesis de Segunda Especialidad*). Universidad Nacional de Huancavelica, Huancavelica.
- Peschiera, R. (2010). Un analisis sobre la interpretación de los diferentes actores en torno a la Educación Intercultural y Bilingues y sus Políticas. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 27-58.
- Pidgeon, F. (1998). Risk assessment, risk values and the social science programme. *Reliab Engineering*, 5-15.
- Ramírez, N. (2015). Percepción sobre la interculturalidad (Estudio exploratorio con estudiantes y docentes de las Unidades Educativas Jose Manuel Belgrado 4, Juan XXIII 2 Y San Jorge 1). (*Tesis Doctoral*). Universidad de Valladolid, España.
- Sánchez, J. (2002). *Analisis de Rentabilidad de la empresa*.
- Sierra, R. (2000). *Técnicas de investigación social*. Madrid: Paraninfo.
- Soriano, R. (2004). *Interculturalismo: Entre liberalismo y comunitarismo*. Andalucia: Almuzara.
- Taylor, J., & Bogdan, R. (1986). *Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- Trapnell, L., & Neira, E. (2004). *Situacion de la educación intercultural bilingue en el Perú*. La Paz: EIB América Latina.

- Vich, V. (2005). *Las políticas culturales en debate: Lo intercultural, Lo subalterno y La perspectiva universalista*. Lima: IEP.
- Vicho, V. (2001). *Sobre cultura, heterogeneidad, diferencia*. Lima: Red para el desarrollo de las ciencias sociales.
- Walsh, C. (2000). *Propuesta para el tratamiento de la interculturalidad en la educación*. Lima: MINEDU-UNEBI.
- Walsh, C. (2001). *La interculturalidad en la educación*. Lima: Ministerio de Educación, Programa FORTE-PE.
- Zavala, V. (2007). *Avances y desafíos de la educación intercultural bilingüe en Bolivia, Ecuador y Perú: Estudio de casos*. Lima: CARE PERU.



ANEXOS

Anexo 1. Cuestionario para docentes: Identidad cultural y diversidad cultural

Por favor, llene los datos sobre las líneas y en las preguntas abiertas responda brevemente.

DATOS GENERALES DEL ENCUESTADO:

Género: Femenino:.....Masculino:.....
 Lugar de nacimiento: Localidad/Ciudad:.....Provincia:.....
 Departamento:.....Grado a su cargo:.....

Autodenominación cultural:

1. ¿Con qué cultura originaria del Perú se identifica Ud.? ¿Por qué?
 - A) Quechua
 - B) Aimara
 - C) Amazónica
 - D) Otro

.....

2. ¿Cómo se auto identifica y autodenomina Ud. Racial-culturalmente frente a los otros? ¿Por qué?
 - A) Quechua
 - B) Aimara
 - C) Amazónico
 - D) Negro, moreno, zambo, mulato / pueblo afroperuano o afrodescendiente
 - E) Blanco
 - F) Mestizo
 - G) Perteneciente o parte de otro pueblo indígena u originario

.....

3. ¿Cómo se auto identifica o autodenomina Ud. regionalmente frente a los otros? ¿Por qué?
 - A) Andahuaylino
 - B) Apurimeño
 - C) Con el gentilicio de su distrito, provincia o región
 - D) Otro

.....

4. ¿Le gusta a Ud. mencionar a los otros su auto identificación o autodenominación regional-cultural ¿Por qué?
 - A) Si
 - B) No
 - C) A veces

.....



5. Si no le gusta a Ud. mencionar ninguno de las auto identificaciones o auto denominaciones culturales regionales, qué otro término prefiere utilizar para identificarse cultural y regionalmente frente a los otros. ¿Por qué?

.....

Lenguas originarias

1. ¿Cuál es su idioma o lengua materna?
 A) Quechua
 B) Aimara
 C) Amazónico
 D) Otro (especifique)
2. ¿Qué idioma originario habla Ud.?
 A) Quechua
 B) Aimara
 C) Amazónico
 D) Otro (especifique)
3. Si habla Ud. un idioma originario con quienes se comunica en dicho idioma. ¿por qué?

4. ¿Cuál de los idiomas originarios oficiales del Perú le gustaría a Ud. que se enseñe en su institución educativa? ¿Por qué?

5. ¿Con que lengua o idioma enseña Ud. en su institución educativa a sus alumnos? ¿Por qué?

6. ¿Quiénes deberían saber y aprender el idioma originario de la región donde Ud. vive? ¿Por qué?

Percepciones interculturales:

1. ¿De qué cultura originaria prefiere Ud. que sean sus estudiantes? ¿Por qué?

2. ¿Cree Ud. que los alumnos/as procedentes de otras regiones del país deberían aprender sobre la cultura Chanca? ¿Por qué?

3. ¿En qué tipo de actividades participa Ud. de las otras manifestaciones de otras culturas que no sean las suyas? ¿Cómo? ¿Por qué?

Anexo 2. Entrevista a docentes: Entrevista N° 01

Comunidad	Huancabamba	Actor Educativo	Docente
I.E. N°	54080	Fecha	
Apellido y nombre			
Lengua materna			
Lengua en el que se comunica			
Años de servicio			
Especialidad y /o Segunda Especialidad			
Grado al que enseña			
¿Sabes cuál es la lengua materna de tus alumnos?			
¿En qué lengua enseñas a tus alumnos?, ¿Por qué?, ¿Crees que tienes buenos resultados?, ¿Cuáles?			
¿Por qué no enseñas en quechua como lengua materna?, ¿Te sientes conforme con la labor que desempeñas?			
¿Qué opinas sobre Educación Intercultural Bilingüe?			
¿Algunas experiencias y que resultados en EIB?			
¿Cómo crees que está la enseñanza en la escuela?			
¿Qué opinas sobre el quechua?			