

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN ANTONIO ABAD DEL CUSCO
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN
ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACION PRIMARIA**



**“EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN LA
INSTITUCIÓN EDUCATIVA N° 56101 DE K’ARHUI DEL
DISTRITO DE PITUMARCA, PROVINCIA DE CANCHIS –
REGIÓN CUSCO 2018”**

TESIS PRESENTADA POR:

Br. Edgar Fredy, León Huahuatico

Br. Richard, Sante Mamani

Para optar al Título Profesional de Licenciado en
Educación: Especialidad Educación Primaria

ASESORA:

Dra. Nieves Arias Muñoz

CUSCO - PERÚ

2019

DEDICATORIA

A mis padres Celso León Rojo y Paula Huahuatico Cruz a quienes les debo mi ser; por todo el apoyo incondicional que me han brindado en el transcurso de mi vida.

A mis hermanos Alvaro y Yésica por su constante apoyo.

Con gratitud, a ellos.

Fredy Edgar

A mis padres Rudicendo y Lucia quienes, con su comprensión y esfuerzo, me brindan su apoyo incondicional, en cada momento de mi vida.

A mis hermanos, quienes me acompañaron constantemente, en cada uno de mis logros alcanzados.

A mie esposa Yésica y mi amado hijo: con amor

Richard

AGRADECIMIENTO

Por los logros obtenidos en nuestra vida académica y profesional, agradecemos de sobre manera:

A nuestra Casa de estudios Universidad nacional San Antonio Abad del Cusco, la Escuela profesional de Educación Primaria de la Filial Canas,

A nuestros maestros que con esfuerzo y dedicación forjaron en nosotros el don de ser educadores,

A nuestros queridos padres, quienes creyeron en nosotros, nos acompañaron y apoyaron en el transcurso de nuestra vida universitaria,

A nuestra Asesora Dra. Nieves Arias Muñoz, quien nos guió en la realización del presente trabajo, con el profesionalismo que la ha caracterizado siempre,

A la Directora y plana de docentes de la Institución Educativa N° 56101 de K'arhui, que nos abrieron sus puertas y quienes en todo momento estuvieron dispuestos a atender nuestras consultas para contribuir con el desarrollo del presente trabajo.

Los tesistas

CONTENIDO

DEDICATORIA	i
AGRADECIMIENTO	ii
ÍNDICE DE TABLAS	vi
ÍNDICE DE GRÁFICOS.....	vii
PRESENTACIÓN	viii
INTRODUCCIÓN	ix
CAPÍTULO I.....	1
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	1
1.1. DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA	1
1.1.1 ÁREA Y LÍNEA DE INVESTIGACIÓN.....	1
1.2. DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA	1
1.3. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	3
1.3.1. PROBLEMA GENERAL.....	3
1.4. FORMULACIÓN DE OBJETIVOS	3
1.4.1. OBJETIVO GENERAL	3
1.4.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS	3
1.5. FORMULACIÓN DE HIPÓTESIS	4
1.5.1. HIPÓTESIS GENERAL	4
1.5.2. HIPÓTESIS ESPECÍFICAS	4
1.6. JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	4
1.6.1. JUSTIFICACIÓN NORMATIVO – LEGAL	4
1.6.2. JUSTIFICACIÓN PEDAGÓGICA.....	5
1.7. LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN.....	6
CAPÍTULO II.....	7
MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL	7
2.1. ESTADO DEL ARTE	7

2.1.1. ANTECEDENTES INTERNACIONALES.....	7
2.1.3. ANTECEDENTES REGIONALES.....	14
2.2. MARCO NORMATIVO LEGAL.....	16
2.2.1. CONSTITUCIÓN POLÍTICA DEL PERÚ (1993).....	16
2.2.2. LEY GENERAL DE EDUCACIÓN DEL PERÚ, LEY N° 28044.....	16
2.2.3 LA CONVENCION PARA LA SALVAGUARDIA DEL PATRIMONIO CULTURAL INMATERIAL DE LA.....	16
2.2.4. PRINCIPIOS DE LA EDUCACIÓN PERUANA.....	17
2.2.5. OTROS ARGUMENTOS LEGALES QUE RESPALDAN EL PRESENTE TRABAJO DE INVESTIGACIÓN.....	18
2.3. EDUCACIÓN BILINGÜE INTERCULTURAL.....	19
2.3.1. LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN AMÉRICA LATINA.....	21
2.3.2. LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN EL PERÚ.....	28
2.3.3. ENFOQUES EN LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL.....	37
2.4. MARCO CONCEPTUAL.....	39
CAPÍTULO III.....	40
METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.....	40
3.1. TIPO DE INVESTIGACIÓN.....	40
3.2. NIVEL DE INVESTIGACIÓN.....	40
3.3. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN.....	40
3.4. POBLACIÓN Y MUESTRA.....	40
3.4.1. MUESTREO.....	41
3.5. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS.....	41
3.6. TÉCNICAS DE PROCESAMIENTO Y ANÁLISIS DE DATOS.....	44
3.7. VALIDACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS.....	45
3.8. MATRIZ DE CONSISTENCIA.....	46
CAPÍTULO IV.....	47
PRESENTACIÓN, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS.....	47

4.1. DESCRIPCIÓN DE LOS RESULTADOS	47
4.1.1. ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LA VARIABLE: EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE Y SUS DIMENSIONES.....	47
CONCLUSIONES.....	77
SUGERENCIAS.....	79
REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA.....	80

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Número de estudiantes matriculados en nivel primario 2018.....	41
Tabla 2. Número de estudiantes seleccionados para la muestra.....	42
Tabla 3. Matriz de operacionalización de variables.....	43
Tabla 4. Organización de resultados de la variable Educación Intercultural Bilingüe con sus dimensiones.....	48
Tabla 5. Número de estudiantes seleccionados para la muestra.....	49
Tabla 6. Estudiantes por sexo.....	50
Tabla 7: ¿Te sientes orgulloso y feliz de haber nacido en K'arhui?.....	51
Tabla 8. ¿Te sientes orgulloso de que tus padres sean del pueblo de K'arhui.....	52
Tabla 9. ¿Respetas y practicas las costumbres ancestrales de tu pueblo?.....	53
Tabla 10. ¿Participas con entusiasmo en todas las actividades de tu pueblo?.....	53
Tabla 11. ¿Te gusta que en la escuela el profesor te hable sobre las costumbres de tu pueblo?..	54
Tabla 12. ¿Te agrada que, en la escuela, en horas de clases, el profesor te hable en quechua?..	54
Tabla 13. ¿Respetas a todos tus compañeros dentro y fuera del aula?.....	56
Tabla 14. ¿Les demuestras a tus compañeros que eres buen amigo de ellos?.....	57
Tabla 15. ¿Hablas en quechua en tu casa y también en el colegio?.....	58
Tabla 16: ¿Te interesa aprender más cosas de tu pueblo?.....	59
Tabla 17. ¿Respetas las formas de convivencia de compañeros que vienen de otros lugares?..	60
Tabla 18. ¿Te molesta que en el colegio te den materiales escritos en quechua?	61
Tabla 19. Sumatoria de dimensiones.....	62
Tabla 20. ¿Se siente usted orgullosa de la institución educativa en la que labora?.....	63
Tabla 21. ¿Se siente comprometido para trabajar la EIB en su institución educativa?.....	64
Tabla 22. ¿Habla usted de la importancia de la EIB con sus estudiantes?.....	65
Tabla 23. ¿Sus estudiantes son su mayor prioridad en el trabajo pedagógico?.....	66
Tabla 24. ¿Usted ha recibido capacitación en diferentes temas de la Educación Intercultural Bilingüe?	67
Tabla 25. ¿Trabaja usted los contenidos que el MINEDU sugiere dentro del trabajo EIB?.....	68
Tabla 26. ¿Con qué frecuencia utiliza la metodología de EIB del MINEDU?	69
Tabla 27. ¿Ha recibido los instrumentos de gestión pedagógica de EIB suministrados por el MINEDU?.....	70
Tabla 28. ¿Utiliza los materiales didácticos de EIB, en su trabajo pedagógico?	71
Tabla 29. ¿Conversa usted dentro y fuera del aula en el idioma quechua, con sus estudiantes?	71
Tabla 30. ¿Con qué frecuencia participa en las actividades de la población como persona?	72
Tabla 31. ¿Afirma usted frente a la comunidad, que la EIB debe ser fortalecida?	73
Tabla 32. Sumatoria de dimensiones.....	74

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Figura 1. Número de estudiantes seleccionados para la muestra	50
Figura 2. Estudiantes por género.....	51
Figura 3. ¿Te sientes orgulloso y feliz de haber nacido en K'arhui?.....	52
Figura 4. ¿Te sientes orgulloso de que tus padres sean del pueblo de K'arhui.....	52
Figura 5. ¿Respetas y practicas las costumbres ancestrales de tu pueblo?.....	53
Figura 6. ¿Participas con entusiasmo en todas las actividades de tu pueblo?.....	54
Figura 7. ¿Te gusta que en la escuela el profesor te hable sobre las costumbres de tu pueblo? ..	55
Figura 8. ¿Te agrada que, en la escuela, en horas de clases, el profesor te hable en quechua?..	56
Figura 9. ¿Respetas a todos tus compañeros dentro y fuera del aula?	57
Figura 10. ¿Les demuestras a tus compañeros que eres buen amigo de ellos?	58
Figura 11. ¿Hablas en quechua en tu casa y también en el colegio?.....	59
Figura 12. ¿Te interesa aprender más cosas de tu pueblo?.....	60
Figura 13. ¿Respetas las formas de convivencia de compañeros que vienen de otros lugares?..	61
Figura 14. ¿Te molesta que en el colegio te den materiales escritos en quechua?.....	62
Figura 15. Sumatoria de dimensiones	63
Figura 16. ¿Se siente usted orgullosa de la institución educativa en la que labora?	64
Figura 17. ¿Se siente comprometido para trabajar la EIB en su institución educativa?.....	65
Figura 18. ¿Habla usted de la importancia de la EIB con sus estudiantes?.....	66
Figura 19. ¿Sus estudiantes son su mayor prioridad en el trabajo pedagógico?	67
Figura 20. ¿Usted ha recibido capacitación en diferentes temas de la Educación Intercultural Bilingüe?	68
Figura 21. ¿Trabaja usted los contenidos que el MINEDU sugiere dentro del trabajo EIB?.....	69
Figura 22. ¿Con qué frecuencia utiliza la metodología de EIB del MINEDU?.....	69
Figura 23. ¿Ha recibido los instrumentos de gestión pedagógica de EIB suministrados por el MINEDU?.....	70
Figura 24. ¿Utiliza los materiales didácticos de EIB, en su trabajo pedagógico?.....	71
Figura 25. ¿Conversa usted dentro y fuera del aula en el idioma quechua, con sus estudiantes?	72
Figura 26. ¿Con qué frecuencia participa en las actividades de la población como persona? ...	72
Figura 27. ¿Afirma usted frente a la comunidad, que la EIB debe ser fortalecida?.....	73
Figura 28. Sumatoria de dimensiones	74

PRESENTACIÓN

Señora Decana de la Facultad de Educación y Ciencias de la Comunicación.

Dra. Zoraida Loaiza Ortiz

Señores integrantes del Jurado.

De conformidad a lo establecido en el Reglamento de Grados y Títulos vigentes de la Facultad de Educación y Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco, presentamos el trabajo de tesis intitulado:

“EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA N° 56101 DE K’ARHUI DEL DISTRITO DE PITUMARCA, PROVINCIA DE CANCHIS – REGIÓN CUSCO 2018” para optar al título profesional de Licenciados en Educación, especialidad de Educación Primaria.

La práctica profesional dentro del marco de la educación intercultural bilingüe, en las zonas rurales altoandinas, se caracterizan porque la implementación varía de acuerdo a la zona geográfica, a las capacidades profesionales de los docentes, a la receptividad de los estudiantes y la participación de los padres de familia. La legitimación de la educación intercultural bilingüe en estas zonas es muy difícil; ya que, es una tarea de la que se deben apropiar la comunidad en su conjunto.

El Congreso de la República al promulgar la Ley 27818, el 2002, reconoce la importancia de la Educación Bilingüe Intercultural. Mientras que el MINEDU aprueba el DS. N° 006-2016 que se refiere a la política Sectorial de educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe; las misma que formula, propone, norma y orienta la política nacional de Educación Intercultural, Bilingüe y Rural, las etapas, niveles, modalidades ciclos y programas del sistema educativo nacional, estableciendo las coordinaciones necesarias con las instancias de gestión educativa descentralizada. Es así que la educación peruana reconoce la necesidad de integrar las diferentes manifestaciones culturales, respetándolas y enseñando en su lengua materna a los niños y niñas, ni necesidad de discriminarlos por ningún motivo o causa.

Por ello, el propósito de la investigación es describir el rol de cada uno de los sujetos de educación que participan en este proceso de Educación Intercultural Bilingüe en la Institución Educativa N° 56101 (integrado- polidocente multigrado) de k’arhui, del distrito de Pitumarca, de la provincia de Canchis, Región Cusco 2018.

INTRODUCCIÓN

La Educación Intercultural Bilingüe, es ahora, un reto importante para el Estado, para los docentes, estudiantes, padres de familia y comunidad en general. Particularmente, para nosotros los investigadores, es de suma importancia conocer la realidad del desarrollo de esta política sectorial; ya que, en las provincias altoandinas existe alto índice de instituciones de Educación Bilingüe Intercultural. Debido a la realidad multicultural y plurilingüe que caracteriza a la zona.

Esta política reconoce la necesidad de respetar las manifestaciones culturales, por el mismo hecho que el Perú es pluricultural, además de tener lenguas nativas, como es el caso del Quechua, Aimara y otros que coexisten en el interior de la selva; además, existe la necesidad de seguir difundiendo dichos idiomas nativos, donde la mayoría de las zonas rurales que no se encuentran cercanas a las capitales de provincia mantienen estas manifestaciones culturales y el idioma nativo, siendo incluso su lengua materna.

El trabajo de investigación es de tipo sustantivo-descriptivo. Para cuyo efecto se ha utilizado las técnicas de la observación y la encuesta. Por tanto, el estudio consta de los siguientes capítulos:

Capítulo I: Corresponde al planteamiento del problema, donde se describe la realidad problemática, delimitación de la investigación, los problemas de investigación, los objetivos, hipótesis de la investigación y justificación.

Capítulo II: Responde al marco teórico, de la variable de estudio y la definición de términos básicos.

Capítulo III: Establece la metodología de la investigación, así como el tipo, población, muestra, diseño de prueba de hipótesis, técnicas e instrumentos de recolección de datos, técnicas de procesamiento de datos, así como la matriz de consistencia.

Capítulo IV: Considera la presentación de resultados, así como la descripción y análisis de los resultados, interpretación de resultados, y finalmente se da a conocer las conclusiones, recomendaciones, bibliografía y los anexos correspondientes de la investigación.

Los investigadores

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1. Delimitación del problema

1.1.1 Área y línea de investigación

El estudio se ubica en Área de Socio educativos, pues abarca parte de la problemática del proceso educativo, en el aspecto de educación intercultural bilingüe en la Institución Educativa N° 56101 de K'arhui del distrito de Pitumarca, provincia de Canchis Región Cusco 2018.

La Institución Educativa N° 56101 de la comunidad de K'arhui, comenzó a funcionar en la década del año 60, con lo que se denominaba transición, en un ambiente de casa de paja. Así relatan los padres de familia mayores.

Actualmente la institución educativa cuenta con una resolución ministerial N° 1008 del 31 de abril del 71, en el cual reconocen su funcionamiento. Al principio la institución solo funcionaba hasta el 4° grado de educación primaria, denominándose Unidocente, con un promedio de 20 estudiantes del primero al cuarto grados. Posteriormente mediante el Programa de EIB se gestiona ampliar los grados de quinto y sexto grados, el cual es aceptado con Resolución Directoral N° 0347 de fecha 20 de mayo del 2002. Es a partir de la fecha hasta el presente funciona con primaria completa, como multigrado.

1.2. Descripción del problema

Es desde el 2002 que oficialmente en el Perú se reconoce la política de educación intercultural bilingüe con la Ley N° 27818 del 2002. Es a partir de entonces que, en la mayoría de las instituciones de rurales de la zona andina, se ha implementado esta nueva propuesta de Estado. Pero, a pesar de la abundante teoría, marco legal y capacitaciones diversas; no se está brindando con la responsabilidad pertinente por parte del Estado; ya que, los principios de interculturalidad y comunicación, que deben ser implementados y reforzados desde este trabajo no se están realizando.

Primero: Los maestros que trabajan en esas zonas, no necesariamente son formados como docentes EIB; sino que, llegaron a trabajar con el título de licenciados en educación

primaria y asumieron esa tarea. Segundo: A pesar de las capacitaciones que viene brindando el Ministerio de Educación a docentes que trabajan las zonas de EIB, estas, no necesariamente son efectivas. Tercero: Los materiales que deben ser utilizados en EIB, en muchas ocasiones no son utilizados porque vienen en lengua vernácula, y algunos docentes que no saben el idioma, simplemente no los utilizan. Cuarto: lo propio sucede en el manejo de las estrategias de enseñanza aprendizaje que deben ser utilizando tanto el español como el idioma materno, tampoco lo hacen porque no conocen a profundidad el idioma, muchos docentes suelen decir, entiendo un poco, pero hablo más poco todavía. Y finalmente: la temática a usar debe corresponder al imaginario colectivo de los estudiantes, su cultura, sus costumbres, sus fiestas, sus animales, etc. Pero a veces son obviados por una cuestión de desconocimiento o facilismo de los docentes. Por lo que la comunicación no es efectiva y por ende el aprendizaje no es efectivo.

A eso se suma, que el fortalecimiento del uso de la lengua nativa que en este sistema debe ser prioritario, va perdiendo interés; puesto que, existe una fuerte resistencia de padres de familia con respecto a este sistema de trabajo. Los padres de familia, afirman en muchas ocasiones, que envían a sus hijos a la escuela a aprender a usar mejor el castellano, ya que es la lengua de uso formal en el Perú y no a usar el quechua. Eso significa que no tienen una buena percepción de la significancia de este sistema de trabajo, lo que influye en el proceso de aprendizaje y participación de los niños en este sistema.

La Institución Educativa N° 56101 de K'arhui del distrito de Checacupe de la provincia de Canchis, Región Cusco no es ajena a esta realidad, pues algunas de las características se repiten en este microcosmos, como el factor que se observa en los docentes de dicha Institución Educativa no la debida importancia en la importancia de la lengua materna de los estudiantes, ya que ellos priorizan la enseñanza en segunda lengua, por otra parte los maestros no están capacitados para realizar la enseñanza en su primera lengua, por lo que los mismos docentes no imparten sus clases académicas en su lengua materna de los niños y no existe una comunicación adecuada.

Así como también los docentes no reciben la debida capacitación en cuanto al sistema de Educación Intercultural Bilingüe por parte del Ministerio de Educación, por ende, existe la carencia de una adecuada planificación y diversificación curricular, el Ministerio de Educación debe implementar políticas que incentiven la Educación Intercultural Bilingüe, priorizando para ello la actualización y capacitación de los docentes.

Otro factor que se observa, que los padres de familia no están de acuerdo con la enseñanza en su primera lengua, por una serie de mitos y estereotipos sociales y culturales, por lo que desconocen su primera lengua, así como también no inculcan a sus hijos sobre la identidad, el respeto y la aceptación de su propia cultura.

Como resultado de los docentes y sus propios padres, los estudiantes no tienen una formación integral ya que escapan de su identidad cultural. Por todos, estas dificultades es fundamental fomentar con una educación con valores como: la tolerancia, el respeto, aceptación, afirmación, solidaridad y crítica, para mejorar la Educación Intercultural Bilingüe. Ante esta problemática hemos decidido realizar la investigación en mención.

1.3. Formulación del problema

1.3.1. Problema General

¿Cómo es la Educación Intercultural Bilingüe en la Institución Educativa N° 56101 de K'arhui del distrito de Pitumarca, provincia de Canchis- Región Cusco?

1.3.2. Problemas específicos

- a) ¿Cómo es el desarrollo de las competencias interculturales en el estudiante de la institución N° 56101 K'arhui del distrito de Pitumarca, provincia de Canchis – Región Cusco?
- b) ¿Cómo es el desarrollo de las competencias interculturales en los docentes de la institución educativa N° 56101 de K'arhui del distrito de Pitumarca, provincia de Canchis- Región Cusco?
- c) ¿Cómo se desarrolla la currícula intercultural en la Institución Educativa N° 56101 de K'arhui del distrito de Pitumarca, provincia de Canchis – Región Cusco?

1.4. Formulación de Objetivos

1.4.1. Objetivo General

Describir a la Educación Intercultural Bilingüe en la institución educativa N° 56101 de K'arhui del distrito de Pitumarca, provincia de Canchis- Región Cusco.

1.4.2. Objetivos Específicos

- a) Describir el desarrollo de las competencias interculturales que se presentan en los estudiantes de la institución educativa N° 56101 de K'arhui del distrito de Pitumarca, provincia de Canchis- Región Cusco.

- b) Describir el desarrollo de las competencias interculturales que se presentan en los docentes de la institución educativa N° 56101 de K'arhui del distrito de Pitumarca, provincia de Canchis- Región Cuso.
- c) Describir el desarrollo de la currícula intercultural en la institución educativa N° 56101 de K'arhui del distrito de Pitumarca de la provincia de Canchis- Región Cusco.

1.5. Formulación de Hipótesis

1.5.1. Hipótesis General

La Educación Intercultural Bilingüe es positiva en la institución Educativa N° 56101 de K'arhui del distrito de Pitumarca, provincia de Canchis- Región Cusco.

1.5.2. Hipótesis Específicas

- d) Las competencias interculturales que presentan los estudiantes de la Institución Educativa N° 56101 de K'arhui del distrito de Pitumarca, provincia de Canchis- Región Cusco, son positivas.
- e) Las competencias interculturales que se presentan en los docentes de la institución educativa N° 56101 de K'arhui del distrito de Pitumarca, provincia de Canchis Región Cusco, son positivas.
- f) La currícula intercultural en la institución educativa N° 56101 de K'arhui del distrito de Pitumarca de la provincia de Canchis- Región Cusco, se desarrolla de manera positiva.

1.6. Justificación de la Investigación

1.6.1. Justificación Normativo – Legal

1.6.1.1. Reglamento de Grados y Títulos de la Facultad de Educación

Artículo 21°. Para optar al Título Profesional de Licenciado, en Educación, la Tesis deberá ser producto de un trabajo de Investigación desarrollada en las diferentes áreas, sub-áreas y/o líneas de Investigación, propuesta por el Instituto de Investigación de la Facultad de Educación debiendo significar un aporte para el desarrollo local, regional o nacional reafirmando los valores de nuestra Identidad cultural andina y la cultura universal.

El trabajo de investigación realizado constituye un aporte para la comunidad en general; pues invitará a la reflexión sobre la realidad de la educación intercultural bilingüe. Y, en algunas ocasiones será inicio de un camino hacia la acción.

1.6.2. Justificación Pedagógica

En nuestro país la inquietud por la educación intercultural se inicia con intensidad en la década de los 90. Con la presencia de algunas organizaciones como el Instituto Lingüístico de Verano (ILV), el Proyecto Experimental de Educación Bilingüe de Puno (PEEB-P). El Proyecto de Educación Bilingüe Bicultural para los ciudadanos Asháninka del río Tambo, (CAAAP) Centro Amazónico de Antropología y Aplicación Práctica; y, otros como el de CADEP “José María Arguedas”, el Proyecto ERA (Educación Rural Andina). Miranda (1991).

Son experiencias que han tenido como objetivo común recuperar no solo las lenguas vernáculas, sino, también la cultura de los pueblos andinos amazónicos, a partir de experiencias pedagógicas de enseñanza aprendizaje, en las cuales se aprenda a partir de la propia cultura, desde el propio idioma que se hablaba en cada una de las comunidades, cuyos protagonistas sean los propios pueblos originarios.

En relación a lo mencionado, el estudio busca caracterizar el nivel de desarrollo de Educación Intercultural Bilingüe que tienen los estudiantes, donde los profesores y padres familia demuestran un nivel de entendimiento y apoyo a la preservación y vitalización de la riqueza, donde la educación mediante el trabajo académico de los docentes y estudiantes, con el apoyo de sus aliados directos que son los padres de familia, deben también contribuir a mantener estas diversidades culturales, respetando sus costumbres y lenguas maternas.

Justificamos el presente trabajo debido a que es una situación de importancia coyuntural y transversal que permite no solo el desarrollo de un tema académico, sino pedagógico, social y antropológico. De igual manera, el presente trabajo se encuentra justificado por ser un tema de actualidad que involucra no solo a los alumnos, sino también a los padres de familia, a los docentes y especialmente al sistema educativo, como entes innovadores.

Se realiza esta investigación para describir, conocer y analizar esta problemática, la misma que nos permitirá tener además plantear algunas sugerencias para mejorar la política de Educación Intercultural Bilingüe en la comunidad de K'arhui y por ende de nuestro medio.

1.7. Limitaciones de la Investigación

Todos los trabajos de investigación educativa presentan un conjunto de limitaciones por estar enfocados en problemas sociales, siendo estos problemas inexactos, modificables y variables. Se encontró las siguientes limitaciones:

- ✓ Carencia de trabajo de investigación sobre el tema, (antecedentes).
- ✓ La mayoría de las obras escritas son informes de eventos o son descripciones de experiencias que no son de nuestro país.
- ✓ Limitaciones teóricas.
- ✓ La limitación más importante podría ser la veracidad de los datos, por tratarse de un trabajo con un componente subjetivo muy importante.
- ✓ Otra limitación la constituye que los niños del primer y segundo grado han dificultado en responder las preguntas, con ellos sea tardado más tiempo ya que se les ha tenido que ir explicando pregunta por pregunta.

CAPÍTULO II

Marco Teórico y Conceptual

2.1. Estado del Arte

Habiéndose revisado investigaciones nos encontramos las siguientes investigaciones que tomamos como referencia para nuestra investigación.

2.1.1. Antecedentes Internacionales

“El Enfoque Intercultural en la Educación Primaria: Una Mirada a la Práctica Escolar”. Tesis Presentada Por: Inés Gil Jaurena. Para optar al Grado de Doctor. Universidad Nacional de Educación a Distancia de Madrid (Gil Jaurena, 2008).

Esta tesis pretende proponer medidas de mejora de la educación primaria a partir del análisis de la misma desde un enfoque intercultural. Siendo la finalidad última mejorar la calidad de la educación a través de la delimitación y descripción de una perspectiva intercultural en educación y su desarrollo en centros educativos de la Comunidad de Madrid, el objetivo específico de este trabajo es analizar las prácticas escolares en educación primaria desde la perspectiva intercultural y plantear propuestas de mejora en la forma en que la diversidad cultural es concebida y abordada en las escuelas.

Se propone los siguientes objetivos específicos:

- a) Se constata una distancia significativa entre la retórica de los documentos oficiales de los centros, las opiniones del profesorado, las expectativas de las familias y las prácticas reales observadas en los centros y aulas.
- b) Los contextos escolares analizados son homogéneos en su escasa referencia a interculturalidad en los documentos del centro. La mayor distancia entre el enfoque intercultural y las prácticas observadas se da en los materiales utilizados y los criterios y procedimientos de diagnóstico.
- c) La dimensión cultural no forma parte del discurso a través del cual los educadores describen a sus estudiantes y explican su rendimiento académico. El discurso intercultural es minoritario.
- d) La mayor parte del profesorado se considera escasamente formado para atender a un alumnado diverso culturalmente.

- e) El éxito académico se asocia a tres variables críticas: rendimiento en lengua, historial académico y rendimiento en sociales, y no tiene nada que ver con la competencia intercultural entendida como habilidades comunicativas.
- f) La escuela fracasa en el desarrollo de competencias interculturales, y se detecta cierta tendencia a que la escuela penalice la explicitación de diferencias y la capacidad de comunicarse entre iguales.
- g) La valoración de las familias sobre la escolaridad de sus hijos se relaciona con su propia experiencia escolar: si ésta es muy distante las expectativas sobre los beneficios de la educación son más bajas o inexistentes; si la experiencia escolar de las familias es similar a la de los hijos, las expectativas respecto a los resultados son más altas y basan en la formación las esperanzas de promoción.

“La Educación Intercultural Bilingüe en Chile y sus Protagonistas: Significados y sus Perspectivas”. Tesis presentada por Julio Nelson Marileo Calfuqueo, para optar al grado de Magister en la Universidad de Chile (Marileo Calfuqueo, 2013). Quien llegó a las siguientes conclusiones:

- a) La educación intercultural supone un proceso de reflexión acerca de la sociedad en la que vivimos y que abre la discusión hacia aspectos tan determinantes como la democracia, la participación, la pluralidad y el respeto a la diferencia. Tal discusión no ha sido ajena a ningún ámbito del que hacer nacional como tampoco ha sido aislada a ningún actor sea este gubernamental o miembro de la sociedad civil. Ciertamente se pueden mencionar que muchos de los ámbitos donde está presente la EIB son parte constitutiva de un sistema complejo de relaciones.
- b) Tal como se señalara en la introducción nuestras sociedades son diversas (y van a seguir así), ya que son frágiles e inestables supuestos sobre los que se han construido identidades nacionales las que han estado sometidas a un estado constante de tensión y de vertiginosas transformaciones
- c) Por ende, al iniciar este trabajo tuvimos que lidiar con una serie de críticas y prejuicios que están asociados a este modelo entre las que se destacan sumisión, ahincamiento y servilismo, sea cual sea los calificativos utilizados (muchos de ellos valederos), el tema en cuestión nos obligó a hacernos cargo de intentar despejar muchos de estos prejuicios. Fue así que en base a los antecedentes y entrevistas realizadas podemos concluir que los factores que dieron origen a la Educación

Intercultural Bilingüe en Chile, han sido las transformaciones que se vieron expuestos los participantes de la investigación en especial con sus hijos, familias y comunidades en plena década de los ochenta e inicios de los noventa, donde se frena la enseñanza del idioma mapuzugun por parte de la población adulta (como si se hubiera circunscrito solo al uso de los mayores) se posesiona el uso del Castellano como idioma hegemónico de todos los espacios sociales, se instala complementariamente un sistema educativo de carácter obligatorio para niños en edad escolar por lo que muchos de ellos deben acudir precozmente a cursar su escolarización en dependencias de administración pública o particular, por ende la familia pierde el rol de trasmisor de los conocimientos ancestrales.

- d) Lo señalado por los entrevistados explicaría en parte los procesos de asimilación de la sociedad mapuche que culminarían chilinizando (ahuincando) completamente a la población y rechazando su cultura propia. No obstante, este proceso venía trascurriendo desde varias década atrás, pero no fue hasta las discusiones que realizaron las organizaciones mapuche tales como Ad- Mapu, el grupo de teatro y el Aukiñ Wallmapu Gulam que es posible hablar de una agudización de las contradicciones respecto de las implicancias que traían los impulsos modernizadores. Son estos los elementos determinantes que marcaron inevitablemente la demanda por EIB en Chile.

La investigación analiza el proceso de implementación de la EIB en Chile, desde la mirada de sus protagonistas; dirigentes mapuche históricos, autoridades gubernamentales, quienes debatieron, construyeron e implementaron las políticas de EIB, entre 1993 – 2011, sin perjuicio, de también, hacer referencia a un período de tiempo mayor. Durante ella, pudimos constatar la estrecha interacción de la sociedad mapuche con el Estado, que se profundiza y complejiza con el retorno a la democracia, en ese periodo quienes fueron agitadores políticos mapuche pasaron a ser reclutados como servidores públicos y operadores de los gobiernos de turno. La metodología de investigación es de carácter cualitativo, y su diseño es el estudio de caso. Por otro lado, ésta tesis, revela la evolución del rol asignado a la educación por los mapuche, así, finalizada la Pacificación de la Araucanía, demandaron acceso a la educación chilena y al aprendizaje de su idioma, delegaron a los mayores la responsabilidad de las prácticas culturales tradicionales y negaron a las nuevas generaciones la enseñanza de la lengua y cultura propia para evitar la temida discriminación, Lo anterior inició un proceso de transformación que producirá la homogenización cultural, la pérdida sistemática del

idioma, de la identidad del ser indígena o mapuche, que es, justamente, lo que hoy los mapuche buscan remediar a través de la demanda e implementación de EIB. Esta investigación pretende generar una mirada y reflexión crítica de los caminos a seguir por los mapuches en los diferentes ámbitos del quehacer político, social, cultural y educacional.

2.1.2. Antecedentes Nacionales

“Prácticas Educativas En El Nivel De Inicial Desde La Educación Intercultural”. Tesis presentada por: Salazar Zender, Maria Alejandra y Schmitz Cáceres, Valerie. Para optar al Título profesional de Licenciado en Educación, especialidad Educación inicial. Pontificia Universidad Católica de Perú (Salazar Sender & Schmitz Cáceres, 2015). Quienes llegaron a las siguientes conclusiones:

- a) Se puede concluir que se encuentra diversidad cultural en ambas aulas debido a que las costumbres locales y culturas de todos los niños son diversas. Ya sean peruanos con distintas costumbres familiares/locales o sean provenientes de otros países. Estas costumbres se ponen en evidencia en su día a día, tales como sus hábitos alimenticios, formas de expresarse, usos del vocabulario, lengua materna y juegos.
- b) Ambas directoras muestran interés por el enfoque educativo intercultural y plantean que es de gran importancia implementarlo en la institución ya que son conscientes de que existe multiculturalidad en sus instituciones. Asimismo mencionan que de alguna manera u otra este enfoque ya forma parte del currículo escolar puesto que se toman en cuenta las características de los niños que vienen de diferentes culturas al desarrollar las actividades del salón, buscando enriquecer sus aulas con sus aportes para lograr experiencias de aprendizaje en clases con sus otros alumnos. Sin embargo, aunque ambas directoras mencionen que este enfoque sí es tomado en cuenta en el currículo escolar cuando se les preguntó a las profesoras sobre el tema, ellas se encontraban ajenas a la información y mencionaron que desconocían dicho enfoque. Por esto se concluye que en ambas instituciones aún no hay una comunicación clara sobre el rol que juega este enfoque dentro de la institución. Asimismo las maestras se encuentran desactualizadas o poco informadas sobre el enfoque educativo intercultural; ya que es un tema nuevo para ellas.
- c) Se denota que en ambas instituciones el enfoque educativo intercultural se trabaja en festividades que son consideradas relevantes por la directora o maestra del aula y aquellas que se encuentran en el calendario cívico peruano, integrando algunas otras fechas importantes que la institución crea necesaria; tales como, el 4 de Julio

(independencia de los Estados Unidos) en la cual se trabaja en la institución F. Sin embargo se puede concluir que la mayoría de festividades no están necesariamente relacionadas con la cultura, costumbres y/o religiones de cada niño.

- d) Si bien en ambas instituciones las maestras mencionaron no tener conocimientos sobre el enfoque educativo intercultural, se observó mediante las entrevistas que si existe ideas sobre el tema o acercamientos empíricos. Más esto no es suficiente para poder poner en práctica un enfoque educativo intercultural. Asimismo ellas mencionan que se encuentran dispuestas a aprender sobre el tema para poder aplicarlo en sus aulas.

La investigación en aborda las prácticas educativas en aulas de 3 a 4 años del nivel inicial desde un enfoque educativo intercultural, teniendo como objetivo principal el describir cómo se aborda la educación intercultural en las prácticas educativas en las aulas de tres a cuatro años de los centros educativos particulares “F” y “H” de Lima¹. Para lograr dicho objetivo se tomaron en cuenta los siguientes objetivos específicos: Identificar las concepciones que tiene el personal docente sobre la educación intercultural tales como: Definición de educación intercultural e Importancia de la educación intercultural. Asimismo, otro de los objetivos específicos es: Describir los elementos de interculturalidad presentes en los recursos y materiales del aula como afiches, cuentos, juguetes, imágenes, canciones, celebraciones y fichas de aplicación. Dichas subcategorías serán estudiadas con el fin de comprobar si es que se utiliza o no un enfoque educativo intercultural.

“Posibilidades y limitaciones de la educación Intercultural Bilingüe en Bolivia y Perú”.

Tesis presentada por Tomas Francisco Miranda Saucedo, para optar al grado académico de Doctor, en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (Miranda, 2012).

Las conclusiones de la presente tesis son:

- a) La EIB ha tenido una década muy fecunda en transformaciones de las relaciones de poder en los estados de América latina. Los pueblos indígenas son los nuevos actores que con sus propias voces emergen exigiendo una ciudadanía intercultural. La EIB se desarrolló por la participación indígena, los avances en la alfabetización de los principales idiomas indígenas andinos y amazónicos, la participación de la comunidad académica y la aparición de un nuevo modelo educativo indígena abiertos al control social de los pueblos indígenas.
- b) El BM —recomienda políticas que desmantelan progresivamente las políticas estatales de EIB que se venían desarrollando desde el Estado, en los Andes y la

Amazonía. Es una de las razones que en el Perú aún la EIB sigue siendo considerada como mero proyecto y no como una política de Estado. Así, la EIB desde el Ministerio de Educación, todavía está ceñida a la ruralidad y a los pueblos indígenas, sin tener una real dimensión para responder a las expectativas de los pueblos.

- c) Los pueblos indígenas del Perú siempre han demandado al Estado y la sociedad nacional la atención de sus derechos reconocidos en la constitución y en el convenio 169, que son principalmente la propiedad ancestral, atención en salud intercultural, educación intercultural escolarizada pertinente y el desarrollo de las culturas respetando las formas de organización social, política y económica de los pueblos indígenas. Estos derechos fueron avasallados y negados por el imperio español en todos los territorios indígenas y, actualmente, por el Estado republicano neocolonial. Las organizaciones indígenas se han apropiado de esta propuesta para darle un contenido de recuperación cultural y territorial y de insertarlas en el sistema educativo público, tanto rural como urbano.
- d) El empoderamiento docente, es el factor clave de del cambio educativo. El modelo exitoso de formación docente del FORMABIAP en la Amazonía peruana y el Programa de Alfabetización Guaraní en Bolivia; sin embargo, no basta que el maestro hable y enseñe en una lengua indígena; si paralelamente no cambia la percepción que tiene de su rol y del aprendizaje y si no comienza a modificar su comportamiento verbal y no verbal y su desempeño profesional. Sólo en la medida que el maestro bilingüe tome conciencia que la relación vertical maestro-alumno debe cambiar y que su papel es sobre todo el de un facilitador del aprendizaje de sus alumnos y alumnas, protagonistas centrales del proceso, la educación bilingüe podrá elevar su calidad y obtener resultados aún más prometedores. Esta propuesta se constituye en una alternativa de cambio profundo al actual modelo educativo del país. Esta innovación implica una nueva forma de construir el Estado con la participación de los pueblos y culturas que lo conforman. Experiencias como las escuelas indígenas de Warista en Bolivia o el FORMABIAP en Perú, para citar un ejemplo; han recuperado el proceso de pérdida lingüística y la identidad de la cultura se encontraba avasallada por la presencia cultural de políticas hegemónicas educativas; que miraba con sentido de inferioridad y arcaicos los sistemas de conocimientos indígenas. La escuela puede devolver la cultura y la lengua que la educación colonial les ha quitado a los pueblos indígenas.

La tesis estudia las posibilidades de la Educación Intercultural Bilingüe – E.I.B. en Bolivia y Perú; considerando la importancia que tiene como propuesta constitutiva de los sistemas educativos, de la legislación educativa y de ser el modelo más innovador que ha tenido la educación indígena en las últimas décadas. La investigación incluye la participación decisiva que han tenido las organizaciones indígenas y sindicales; al asumir entre sus reivindicaciones más importantes el derecho a la educación indígena. Igualmente considera importante la participación de las organizaciones financieras internacionales con el apoyo a proyectos de EIB para áreas rurales se asocien al proceso de modernización y ajuste estructural de las sociedades latinoamericanas. Cabe resaltar que los pueblos indígenas de toda la región andina, están desarrollando un modelo de educación indígena que sirve para proponer a los Estados uninacionales, incorporando los sistemas de conocimientos indígenas en igualdad de derechos y oportunidades para construir sociedades que puedan dialogar, superando la fragmentación social, el racismo y la discriminación para construir sociedades plurinacionales con más justicia para todos.

La tesis plantea un estudio comparativo para examinar las posibilidades y limitaciones de la EIB en Bolivia y Perú, el propósito es conocer la percepción de los actores claves, la realidad educativa indígena y las posibles respuestas para mejorar la EIB en los sistemas educativos nacionales de ambos países. La investigación plantea realizar un balance crítico de las principales acciones emprendidas por el estado y los organismos financieros internacionales. Así como la participación de los pueblos indígenas para tener derecho a la educación. En ambos países, se ha reconocido la diversidad cultural y multilingüe de sus sociedades; con la inconveniente comprobación, que la EIB dentro del sistema educación pública ha sido proporcionada en una sola cultura, una lengua y una religión y la educación pública se encuentra cada vez más privatizada.

Las conclusiones apuntan a incorporar las lecciones aprendidas en la educación indígena en base a los logros y limitaciones alcanzados por la EIB, puede afirmarse que existe avances, con significados distintos; las que otorgan los organismos financieros internacionales para adecuar y a culturizar a los pueblos indígenas, al proceso de mundialización de la economía, y los avances logrados por los propios pueblos y sus organizaciones indígenas en las propuestas educativas interculturales realizadas con autonomía de pueblo, que exigen al estado, mayor participación y equidad con la valoración de sus sistemas de conocimientos (con su contenido de historia y cultura), quedando el desafío de incorporar los avances probados en la educación indígenas.

2.1.3. Antecedentes Regionales

“La educación bilingüe intercultural y el nivel de rendimiento en el área de comunicación integral en la institución educativa N° 50452 de Quisicancha – Huancarani – Paucartambo”.

Tesis presentada por: Jorge Aguilar García y Delia Huallpayunca Huamán. Para optar al título profesional de Licenciado en Educación en la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco – Facultad de Educación. (2005), quien llegó a las siguientes conclusiones:

- a) La Educación Bilingüe Intercultural, tanto para el docente y alumnos tiene aplicabilidad en su contexto a nivel de enseñanza y aprendizaje, por cuanto esta no permite el logro de un mejor nivel de rendimiento en los alumnos por que las dificultades son diversas, como el caso de la diferencia existente entre la lectura y la escritura.
- b) Los docentes, estudiantes y padres de familia otorgan una importancia considerable a la Educación Bilingüe Intercultural, porque consideran a ella como una posibilidad de desarrollo y progreso; sin embargo, existe otro sector de padres y niños que no están de acuerdo con la Educación Bilingüe Intercultural, porque los alumnos tienen dificultades en su nivel de rendimiento y comprensión de diversos temas dadas al alumno. Es así que confunde con las dos lenguas L1 Y L2; principalmente en lo referente a la lectura y la escritura.
- c) Los docentes no cuentan con una capacitación e implementación con materiales educativos adecuados por parte del Ministerio de Educación en lo que es, Educación Bilingüe Intercultural, ni en la selección de diversificación de las capacidades y competencias de acuerdo a la realidad del contexto de los alumnos. Esto causa una dificultad alarmante a nuestra educación rural.
- d) Existe un buen porcentaje de alumnos que prefieren que la enseñanza sea en L2 castellano, por lo que no toman con mayor importancia su enseñanza en L1 quechua, esto les causa una confusión en su nivel de rendimiento, porque en L1 descubren palabras o frases desconocidas, y la enseñanza en L2 es para que ellos aprendan más a enfrentarse dentro de la sociedad, pendiente de la vida de la ciudad en la que prima la comunicación en L2 mas no en L1, al que se agrega la carencia de materiales educativos para los alumnos en L1.
- e) El rendimiento en el área de Comunicación Integral, considerando la aplicación de la Educación Bilingüe Intercultural es baja, en cuanto que se evidencia a partir de

los datos proporcionados por los docentes, como de los instrumentos aplicados, los alumnos llega a un nivel de información, no pudiendo efectuar el proceso de asimilación y acomodación, así como no se produce los conflictos cognitivos, por cuanto el alumno se predispone para el aprendizaje en L1, mientras la enseñanza es presentada en L2.

“Educación Intercultural Bilingüe en la Institución Educativa primaria N° 56110 de Chucchucalla (Integrado Multigrado) del Distrito de Yanaoca, Provincia de Canas - Cusco 2016”. Tesis presentada por Roger Condori Conde y Verónica Salas Gonzales, para optar al título de Licenciados en Educación de la Universidad Nacional de San Antonio Abad de Cusco (Condori Conde & Salas Gonzales, 2016). Cuyas conclusiones fueron:

- a) Los resultados evidencian que en la Institución Educativa N° 56110 de Chucchucalla, del distrito de Yanaoca, provincia de Canas, no existen altos niveles de tolerancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Educación Intercultural Bilingüe, solamente se describe que existen niveles bajos del 40%, que en la mayoría de los integrantes como son los estudiantes, profesores y padres de familia.
- b) Los resultados evidencian que en la Institución Educativa N° 56110 de Chucchucalla, del distrito de Yanaoca, provincia de Canas, no existen altos niveles de aceptación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Educación Intercultural Bilingüe, solamente se describe que existen niveles bajos del 32%, que en la mayoría de los integrantes como son los estudiantes, profesores y padres de familia.
- c) Los resultados evidencian que en la Institución Educativa N° 56110 de Chucchucalla, del distrito de Yanaoca, provincia de Canas, no existen altos niveles de respeto en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Educación Intercultural Bilingüe, solamente se describe que existen niveles moderados del 40%, que en la mayoría de los integrantes como son los estudiantes, profesores y padres de familia.
- d) Los resultados evidencian que en la Institución Educativa N° 56110 de Chucchucalla, del distrito de Yanaoca, provincia de Canas, no existen altos niveles de afirmación, solidaridad y crítica en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Educación Intercultural Bilingüe, solamente se describe que existen niveles moderados del 42%, que en la mayoría de los integrantes como son los estudiantes, profesores y padres de familia.
- e) Los resultados evidencian que en la Institución Educativa N° 56110 de Chucchucalla, del distrito de Yanaoca, provincia de Canas, no existen altos niveles de Educación

Intercultural Bilingüe, solamente se describe que existen niveles moderados del 49%, que en la mayoría de los integrantes como son los estudiantes, profesores y padres de familia.

2.2. Marco Normativo Legal

Al hacer un análisis de las diferentes normas legales de nuestro país, llegamos a deducir que existe preocupación por la educación de nuestra sociedad. El estudio considera las siguientes normas.

2.2.1. Constitución Política del Perú (1993)

Establece varios principios orientados hacia un desarrollo más equilibrado. Entre ellos se tiene:

Artículo 2°. Derechos fundamentales de la persona. Acápito 19: A su identidad étnica y cultural. El Estado reconoce y protege la pluralidad étnica y cultural de la Nación. Todo peruano tiene derecho a utilizar su propio idioma, exponer sus costumbres y vivencias culturales, en situaciones de expresión de su vida personal, social, etc.

Artículo 48°.- Son idiomas oficiales el castellano y, en las zonas donde predominen, también lo son el quechua, el aimara y las demás lenguas aborígenes, según la ley.

Siendo lenguas oficiales tanto el castellano como las lenguas aborígenes; nuestro país debería fortalecerse en el principio de buena convivencia en el marco de la interculturalidad, con respeto y tolerancia.

2.2.2. Ley General de Educación del Perú, Ley N° 28044

Artículo 3°. La Educación como Derecho.

La educación es un derecho fundamental de la persona y de la sociedad. El Estado garantiza el ejercicio del derecho a una educación integral y de calidad para todos y la universalización de la Educación Básica. La sociedad tiene la responsabilidad de contribuir a la educación y el derecho a participar en su desarrollo.

Toda investigación en educación, constituye pues un aporte a la mejora de la Educación en nuestro país, porque nos va a permitir reflexionar, analizar y tomar decisiones de mejora.

2.2.3 La Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial de la UNESCO, ratificado por el Perú el 23 de setiembre del 2005.

Artículo 14. Educación, sensibilización y fortalecimiento de capacidades.

Cada Estado Parte intentará por todos los medios oportunos: a) asegurar el reconocimiento, el respeto y la valorización del patrimonio cultural inmaterial en la sociedad, en particular mediante: i) programas educativos, de sensibilización y de difusión de información dirigidos

al público, y en especial a los jóvenes; ii) programas educativos y de formación específicos en las comunidades y grupos interesados; iii) actividades de fortalecimiento de capacidades en materia de salvaguardia del patrimonio cultural inmaterial, y especialmente de gestión y de investigación científica; y iv) medios no formales de transmisión del saber; b) mantener al público informado de las amenazas que pesan sobre ese patrimonio y de las actividades realizadas en cumplimiento de la presente Convención; c) promover la educación sobre la protección de espacios naturales y lugares importantes para la memoria colectiva, cuya existencia es indispensable para que el patrimonio cultural inmaterial pueda expresarse.

Artículo 15: Participación de las comunidades, grupos e individuos En el marco de sus actividades de salvaguardia del patrimonio cultural inmaterial, cada Estado Parte tratará de lograr una participación lo más amplia posible de las comunidades, los grupos y, si procede, los individuos que crean, mantienen y transmiten ese patrimonio y de asociarlos activamente a la gestión del mismo.

Se promueve desde esta instancia internacional UNESCO fortalecer las prácticas culturales diversas que existen en los diferentes estados. Lo cual es un sustento para la realización de este trabajo de investigación.

2.2.4. Principios de la Educación Peruana

Según la Ley General de Educación 28044 sustenta en el artículo 8°.

La educación peruana tiene a la persona como centro y agente fundamental del proceso educativo. Se sustenta en los siguientes principios:

- a) **La ética.** Que inspira una educación promotora de los valores de paz, solidaridad, justicia, libertad, honestidad, tolerancia, responsabilidad, trabajo, verdad y pleno respeto a las normas de convivencia; que fortalece la conciencia moral individual y hace posible una sociedad basada en el ejercicio permanente de la responsabilidad ciudadana.
- b) **La equidad.** Que garantiza a todos iguales oportunidades de acceso, permanencia y trato en un sistema educativo de calidad.
- c) **La inclusión.** Que incorpora a las personas con discapacidad, grupos sociales excluidos, marginados y vulnerables, especialmente en el ámbito rural, sin distinción de etnia, religión, sexo u otra causa de discriminación, contribuyendo así a la eliminación de la pobreza, la exclusión y las desigualdades.
- d) **La calidad.** Que asegura condiciones adecuadas para una educación integral, pertinente, abierta, flexible y permanente.

- e) **La democracia.** Que promueve el respeto irrestricto a los derechos humanos, la libertad de conciencia, pensamiento y opinión, el ejercicio pleno de la ciudadanía y el reconocimiento de la voluntad popular; y que contribuye a la tolerancia mutua en las relaciones entre las personas y entre mayorías y minorías, así como al fortalecimiento del estado de derecho.
- f) **La interculturalidad.** 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.
- g) **La conciencia ambiental.** Que motiva el respeto, cuidado y conservación del entorno natural como garantía para el desenvolvimiento de la vida.
- h) **La creatividad y la innovación.** Que promueven la producción de nuevos y distintos conocimientos en todos los campos del saber, el arte y la cultura. (Comisión Permanente del Congreso, 2003)

Los principios de la educación orientan en la importancia de la educación y los fines que se deben lograr en los estudiantes, es así que fundamentamos la investigación con esta necesidad sobre todo con la creatividad y la innovación, demostrando la necesidad implementar nuevas maneras de enseñar y la aplicación de estrategias que coadyuven en la mejora de la enseñanza-aprendizaje.

2.2.5. Otros argumentos legales que respaldan el presente trabajo de investigación

Convenio 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas, que establece que los pueblos originarios tienen derecho a leer y escribir en su lengua indígena; así como el Estado deberá tomar las medidas pertinentes para preservar y promover el desarrollo y la práctica de las mismas.

☞ Decreto Ley N°, 21156 “Ley que reconoce el Quechua como lengua oficial de la República”

☞ Ley N° 28106, “Ley de Reconocimiento, preservación, fomento y difusión de las Lenguas aborígenes”

☞ Ley N° 27818, “Ley para la Educación Intercultural Bilingüe”.

Así como afirman las normas legales mencionadas, la Educación Intercultural Bilingüe es un derecho, ya que encamina a una educación integral de los estudiantes. En tal sentido Justificamos el presente trabajo debido a que es una situación de suma importancia coyuntural y transversal que permite no solo el desarrollo cultural, sino de un tema social y

académico. Además, involucra no solo a los alumnos, sino también a los padres de familia, a los docentes y especialmente al sistema educativo.

Se realiza esta investigación para describir, conocer y analizar esta problemática, la misma que nos permitirá tener además plantear algunas sugerencias para mejorar esta política de Educación Intercultural Bilingüe en nuestro medio.

2.3. Educación Bilingüe Intercultural

Como concepto y práctica, la interculturalidad significa “*entre culturas*”, pero no como un simple contacto entre culturas, sino un intercambio que se establece en términos equitativos en condiciones de igualdad. Además de ser una meta por alcanzar, la interculturalidad debería ser entendida como un proceso permanente de interrelación, 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. En sí, la interculturalidad intenta romper con la historia hegemónica de una cultura dominante y otras subordinadas y, de esa manera, reforzar las identidades tradicionalmente excluidas para construir, en la vida cotidiana, una convivencia de respeto y de legitimidad entre todos los grupos de la sociedad. Walsh, 1998 citado en Ministerio de Educación (MINEDU, 2005). (p.122).

De acuerdo con Luis Enrique López, “Desde que la escuela llegó a las zonas rurales serranas y a las selvas y llanos, por lo general morada de las poblaciones indígenas, el sistema educativo, en la mayoría de los países latinoamericanos, dio rienda suelta a la labor civilizadora y de reproducción del orden hegemónico criollo que le había sido encomendada, desconociendo las instituciones y manifestaciones socioeconómicas, culturales y lingüísticas de las poblaciones a las que decía atender. De hecho, las campañas de castellanización que tuvieron lugar durante las primeras décadas de este siglo en distintos países, buscaban contribuir a la uniformización lingüístico-cultural como mecanismo que contribuyera a la conformación y/o consolidación de los Estados nacionales. Para tal proyecto, la diversidad era considerada como un problema que era necesario superar o erradicar. Tan cierta fue esa situación que, en las décadas del 30 y el 40 estas campañas fueron ejecutadas a través de las así denominadas brigadas de *culturización* indígena, como si únicamente la impuesta mereciese la denominación de *cultura*. Y es que inicialmente el establecimiento de una modalidad educativa ad hoc para la población indígena se rigió por su espíritu paternalista y por su orientación compensatoria y homogeneizante” (López & Wolfgang, 1999).

Según (Pozzi-Escot, 1998) “el multilingüismo latinoamericano está relacionado, en primer término, con la presencia de cerca de medio millar de idiomas indígenas u originarios; en segundo término, con la existencia de lenguas criollas y, en tercero, con la presencia de diversas lenguas extranjeras, producto de las migraciones africana, europea y asiática. En un país como el Perú, por ejemplo, se estima que los indígenas de habla vernácula bordean el 25% de la población total (aproximadamente seis millones de habitantes). De éstos, cerca de medio millón son hablantes de aimara, aproximadamente cinco millones hablan quechua, y unos trescientos o cuatrocientos mil una o más de las 41 lenguas habladas en la Amazonía peruana”. (p.80.)

Es necesario diferenciar entre la multiculturalidad, la pluriculturalidad y la interculturalidad. (MINEDU, 2005) “la multiculturalidad es un término principalmente descriptivo. Típicamente se refiere a la multiplicidad de culturas que existen dentro de un determinado espacio, sea local, regional, nacional o internacional, sin que necesariamente tengan una relación entre ellas. Su uso mayor se da en el contexto de países occidentales como los Estados Unidos, donde las minorías nacionales (negros e indígenas) coexisten con varios grupos de inmigrantes, minorías involuntarias como los puertorriqueños y chicanos, y los blancos, todos descendientes de otros países principalmente europeos; o como en Europa donde la inmigración se ha ampliado recientemente”. (p.5)

Con relación a la pluriculturalidad (MINEDU, 2005) “es el referente más utilizado en América Latina, reflejo de la necesidad de un concepto que represente la particularidad de la región donde pueblos indígenas y pueblos negros han convivido por siglos con blancos mestizos y donde el mestizaje ha sido parte de la realidad, como también la resistencia cultural y, recientemente, la revitalización de las diferencias. A diferencia de la multiculturalidad, la pluriculturalidad sugiere una pluralidad histórica y actual, en la cual varias culturas conviven en un espacio territorial y, juntas, hacen una totalidad nacional.

La interculturalidad es distinta, (MINEDU, 2005) “en cuanto se refiere a complejas relaciones, negociaciones e intercambios culturales, y busca desarrollar una interacción *entre* personas, conocimientos y prácticas culturalmente diferentes; una interacción que reconoce y que parte de las asimetrías sociales, económicas, políticas y de poder y de las condiciones institucionales que limitan la posibilidad que el ‘otro’ pueda ser considerado como sujeto con identidad, diferencia y agencia la capacidad de actuar.(p. 6)

No se trata simplemente (MINEDU, 2005) “de reconocer, descubrir o tolerar al otro, (...). Más bien, se trata de impulsar activamente procesos de intercambio que, por medio de

mediaciones sociales, políticas y comunicativas, permitan construir espacios de encuentro, diálogo y asociación entre seres y saberes, sentidos y prácticas distintas”. “Además, hasta hace algunas décadas se creía que país desarrollado era sinónimo de país occidental y cristiano; que para desarrollarse los pueblos tenían que olvidar sus tradiciones y volverse modernos. Tradición y modernidad se entendían como dos polos excluyentes; y el desarrollo como un proceso de modernización homogenizadora. Conservadores, nacionalistas y revolucionarios compartían el mismo criterio, aunque para cada uno de ellos el final de la película fuera diferente. Para unos, al final todos compartiríamos el "modo de vida americano". Para los nacionalistas y populistas, al final todos seríamos uniformemente mestizos y castellanohablantes. Para los revolucionarios, todos pasaríamos por un proceso de proletarianización para llegar a alcanzar el ideal del hombre nuevo proletario”. (Degregori, 2003) (p.1)

Hoy, por el contrario, se reconoce:

1. Que hay diversos caminos a la modernidad y al desarrollo, que el proceso no es necesariamente único, lineal, ni conduce necesariamente a la uniformización.

2. Que no hay oposición tajante y excluyente entre tradición y modernidad. Más bien las tradiciones, o al menos algunas, pueden ser útiles para el desarrollo, pueden constituir un activo y no un pasivo en los esfuerzos por incorporarse ventajosamente en el mundo global. A partir de estos dos primeros puntos, se reconoce también:

3. Que el desarrollo no se mide sólo por indicadores macroeconómicos como producto bruto interno (PBI) o ingreso per cápita, sino que implica también factores de calidad de vida, social y cultural. Comienza a reconocerse, por tanto, el papel de las diferentes culturas en el desarrollo. Más aún, la necesidad de imaginar un desarrollo que posibilite el florecimiento de la diversidad cultural, como afirma un reciente informe de la UNESCO, titulado Nuestra diversidad creativa. (Degregori, 2003) (p.1)

2.3.1. La Educación Intercultural en América Latina

La opción histórica latinoamericana ante su consubstancial diversidad y frente a los propios pueblos indígenas fue, desde los albores de la época republicana en el siglo XIX y hasta hace muy poco o quien sabe incluso si hasta el presente, la homogeneización lingüística y cultural. Los nuevos Estados acogieron los primeros vientos liberales y el principio de igualdad que llegaban de Francia, el reconocimiento para todos de determinados derechos civiles y ciudadanos, sin caer en cuenta, o tal vez sabiéndolo, que, al hacerlo, se conculcaban simultáneamente los derechos lingüísticos y culturales de las

poblaciones indígenas que entonces constituían, en casi todos los países, verdaderas mayorías nacionales.

Desde que la escuela llegó a las zonas rurales serranas y a las selvas y llanos, por lo general morada de las poblaciones indígenas, el sistema educativo, en la mayoría de los países latinoamericanos, dio rienda suelta a la labor civilizadora y de reproducción del orden hegemónico criollo que le había sido encomendada, desconociendo las instituciones y manifestaciones socioeconómicas, culturales y lingüísticas de las poblaciones a las que decía atender. De hecho, las campañas de castellanización que tuvieron lugar durante las primeras décadas de este siglo en distinto. Países, buscaban contribuir a la uniformización lingüísticocultural como mecanismo que contribuyera a la conformación y/o consolidación de los Estados nacionales. Para tal proyecto, la diversidad era considerada como un problema que era necesario superar o erradicar. Tan cierta fue esa situación que, en las décadas del 30 y el 40 estas campañas fueron ejecutadas a través de las así denominadas brigadas de culturización indígena, como si únicamente la impuesta mereciese la denominación de cultura. Y es que inicialmente el establecimiento de una modalidad educativa ad hoc para la población indígena se rigió por su espíritu paternalista y por su orientación compensatoria y homogeneizante.

La situación es ahora diferente, porque, pese a los acelerados procesos de aculturación y al avance de un sistema educativo uniformizador en los territorios indígenas en aquellos lugares en los cuales las lenguas autóctonas son idiomas de uso predominante, la persistencia de lo indígena es tal que su presencia es no sólo innegable sino incluso más obvia que antes, aun en países en los cuales ésta no era siquiera percibida o estaba relegada a una práctica inexistencia. Tal situación ha determinado que un número creciente de países reconozca su carácter multiétnico y haga alusión a la deuda histórica que tiene frente a las primeras naciones que poblaron el continente y sobre cuyo sojuzgamiento se constituyeron los actuales Estados nacionales. Eso ha determinado que ahora las constituciones de por lo menos once países (Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Ecuador, Guatemala, México, Nicaragua, Paraguay, Perú y Venezuela) reconozcan y acepten su pluri o multiculturalidad y que algunos, como en el caso ecuatoriano, dejen incluso traslucir el carácter «multinacional» del país. A estos se suman otros cuatro (Chile, El Salvador, Honduras y Panamá) que, con disposiciones de menor rango, reconocen también tales derechos y, entre ellos, el relativo a una educación diferenciada.

En este nuevo escenario, la Educación Intercultural Bilingüe parece atravesar una nueva etapa en la que, de modalidad compensatoria sólo para indígenas, está convirtiéndose en alternativa educativa destinada a dotar de mayor calidad a los sistemas educativos oficiales. Eso parece comenzar a ser cierto, por lo menos en la manera en la que un número cada vez mayor de países apela a la interculturalidad en la educación como noción y como mecanismos capaces de dotar de mayor calidad y equidad a las propuestas educativas nacionales, en un momento en el que se afianza la democracia en la región.

Dado este contexto y con vistas a revisar la situación de la EIB, cabe hacer precisiones sociolingüísticas que influyen de manera determinante en el carácter que esta propuesta educativa toma en las zonas en las que se implementa, así como en el quehacer educativo regional. (López, L. y Wolfgang, K. 1999)

Para Calbó, M. (1997), la historia de la Educación Bilingüe en la región tiene unos veinticinco años. Los primeros pasos se dan en la década de los setenta, aunque es a partir de los ochenta cuando aparece un número de iniciativas más significativo. No obstante, hay que señalar que ya desde los años treinta surgieron alternativas al sistema rígido y uniforme de la escuela rural. Así, los proyectos auto gestionados de las escuelas del Chimborazo en Ecuador, la escuela ayllu de Warisata en Bolivia, los intentos de Educación Bilingüe promovidos por varios maestros en el altiplano de Puno en el Perú, y los esfuerzos pioneros de México en este sector. Pero el Estado mostró por ellos escaso interés, y, como a menudo ocurre en la región, faltó continuidad, no sobreviviendo tan tempranos y avanzados experimentos.

La situación actual de los idiomas indígenas (López & Wolfgang, 1999) varía tanto si se toman en cuenta criterios demográficos como de vitalidad lingüística. Algunas lenguas, como el quechua, cuentan con millones de hablantes (diez a doce en seis o siete Estados diferentes: Argentina, Bolivia, Colombia, Chile, Ecuador, Perú y tal vez Brasil); otras tienen miles, cientos o hasta únicamente decenas de hablantes, como son los casos del guaraní chiriguano en Bolivia, que cuenta con sesenta o setenta mil hablantes; del wichí, en la Argentina, con unos seis mil; del bororo y del tapirapé, en Brasil, con menos de setecientos hablantes cada uno, y los guarasugwe de Bolivia, con apenas cuarenta y seis en 1996.

La Educación Bilingüe surge en un momento de revalorización de las lenguas maternas minoritarias -a la que no fue ajena la Declaración de (La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) de 1953, al menos como instrumento para mejor aprender la lengua oficial o dominante y mejorar el rendimiento

escolar de los niños en la enseñanza primaria, caracterizada tradicionalmente no sólo por sus negativos resultados sino por no poder acoger ni retener a buena parte de aquellos. En este sentido, son antecedentes próximos el modelo bilingüe mexicano, que ya venía desarrollándose, y la institucionalización, por primera vez, en Estados Unidos país plurilingüe por excelencia de la Educación Bilingüe para los hispanos como un programa característico de la “acción afirmativa”, impulsada por el movimiento de los derechos civiles de los años sesenta.

Habida cuenta su juventud e inmadurez, la Educación Bilingüe en la región se caracterizó, sobre todo en sus primeros años, por la escasa dimensión y cobertura de sus proyectos, por el carácter experimental y diverso en cuanto se refiere a enfoques metodológicos y técnico operativos, y por su aislamiento respecto a los sistemas educativos regulares, no sustentados aquellos en políticas educativas definidas. Además, los proyectos han carecido de apoyos financieros gubernamentales nacionales, dependiendo, en buena parte, de gobiernos extranjeros y de organismos internacionales, lo que suele afectar a la continuidad de las acciones. Por último, ante la pasividad de los gobiernos, muchos de ellos han estado en manos de organismos no gubernamentales y de instituciones privadas, generalmente religiosas, dedicadas sobre todo a las etnias más reducidas y también, en algunos casos, de organizaciones indígenas. Así, al aislamiento con respecto a las instancias oficiales se añadió la descoordinación entre los diversos proyectos.

Si bien estas limitaciones parecían evidentes y en cierta medida comprensible, la mayor crítica se dirigió al carácter transitorio o “transicional” de prácticamente todos los proyectos, es decir, al hecho de utilizarse las lenguas indígenas como puente para un aprendizaje más rápido, efectivo y menos traumático del español y de las asignaturas programadas. El conocimiento del idioma oficial se adquiere, en definitiva, sacrificando la lengua materna, ya que su finalidad no es el bilingüismo ni menos la aceptación del pluralismo lingüístico cultural, sino lograr la homogeneidad cultural por otra vía, tal como pretendían los proyectos norteamericanos en este campo. Sin embargo y siguiendo la argumentación de Amadio, la puesta en práctica de proyectos de tal naturaleza, a pesar de las limitaciones mencionadas, hubo de afrontar enseguida numerosos problemas no resueltos y de solución compleja: elaboración de una escritura para las lenguas maternas, normalización lingüística, elaboración de materiales didácticos, definición de metodologías, formación de personal técnico y docente, investigación de base lingüística, antropológica y educativa y formulación teórica.

La búsqueda de soluciones a estos y otros problemas no pudo por menos que contribuir no sólo a la revalorización y conservación de las lenguas autóctonas -que tal como hemos visto se establece en algunas constituciones, sino a percatarse, sobre todo al tratar de los contenidos de la educación, de la relación entre lengua y cultura, es decir, de su vinculación a conocimientos y valores de su propio sistema socio-cultural. Así, empieza a surgir a finales de los setenta la Educación Bilingüe Bicultural, que introduce en la enseñanza aspectos culturales indígenas, si bien circunscritos, en un principio, a la cultura en su concepción más tradicional (artesanía, familia, sociedad).

En cualquier caso, los gobiernos, ante la mayor confianza en el sistema y en sus posibilidades y la tendencia creciente a favor del pluralismo cultural, se decidieron a iniciar la oficialización, institucionalización y generalización de la Educación Bilingüe. Aunque los dos primeros términos a veces se confunden y de hecho están muy relacionados entre sí, el primero tiene que ver más bien con el reconocimiento del método bilingüe por vía legislativa, y el segundo con su incorporación al sistema educativo formal y con la creación de una unidad u organismo específico competente en el organigrama de los ministerios de educación. En cuanto se refiere al primer aspecto, para los países de mayor población indígena, como Ecuador, Guatemala, como hemos visto, y Perú y también para Colombia y Argentina, el reconocimiento del sistema bilingüe se establece expresamente en sus propias Constituciones, o bien de manera más implícita en los casos de Panamá, Nicaragua y Paraguay. No obstante, en la mayoría de ellos, exista o no formulación constitucional al respecto, su definición y reconocimiento se establece en leyes y disposiciones de rango inferior y naturaleza diversa, aprovechando a menudo las reformas educativas que en los últimos años han proliferado en la región.

Este último es el caso de Panamá (Nueva Ley Educativa, 1995), Guatemala (Ley Nacional de Educación, 1991), México (Ley General de Educación, 1993), Argentina (Ley Federal de Educación, 1993) y Bolivia (Ley de Reforma Educativa, 1994 y Decreto Supremo 23950, que desarrolla la primera). En cambio, Colombia (Ley de Educación Indígena, 1993) y Chile (Ley Indígena, 1993) utilizan legislación específica, y Ecuador la vía de sendos decretos ministeriales (1981 y 1988). Si mediante el primero de ellos se oficializó por primera vez en el país la educación intercultural bilingüe, por el segundo origen de la (Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe) se concretaron los lineamientos de la política bilingüe con base en las propuestas de la (Conferencia de Nacionalidades Indígenas), hecho este ilustrativo del desarrollo alcanzado por las

organizaciones indígenas en ese país. La influencia indígena en esta materia también se deja sentir claramente en el caso de Honduras, en donde para garantizar el desarrollo de la Educación Bilingüe Intercultural se firma un Convenio de Cooperación entre la Secretaría de Educación Pública y la (Conferencia Nacional de Pueblos Autóctonos), aprobándose a continuación (1994) un Acuerdo Ejecutivo que define las políticas y estrategias para su operatividad. La absoluta novedad que estas disposiciones significan para el país convierte a las normas hasta entonces existentes a estos efectos (Reglamento General de Educación Primaria) en incompatibles.

En Perú, país pionero en este sector gracias a la avanzada legislación aprobada en tiempos del presidente Velasco Alvarado, y más tarde desmantelada, la educación bilingüe volvió a oficializarse en 1982, coincidiendo con el desarrollo del movimiento intelectual indigenista. Pero tal vez donde la presión indígena ha llevado a resultados más significativos ha sido en Bolivia, cuyo 50% de la población es aborígen. En efecto, tras un proceso que se inicia en 1992 con la oficialización de la Educación Bilingüe Intercultural y que culmina dos años después con la reforma educativa defendida por el primer vicepresidente aimara del país, Hugo Víctor Cárdenas, se aprueba la aplicación de este tipo de enseñanza no sólo en todo el sistema educativo boliviano, sino para todos los bolivianos, aspectos ambos a los que volveremos a referirnos más adelante.

La institucionalización de la Educación Bilingüe ha solido ser posterior a la oficialización, y toma cuerpo mediante la creación de un órgano específico en el seno de los Ministerios de Educación con responsabilidades varias según los casos. Ha estado frecuentemente acompañada de cierto debate a propósito de su ubicación y rango en los correspondientes Ministerios de Educación y, por tanto, acerca de su autonomía técnica y financiera. En efecto, ya existen Direcciones Nacionales Generales para esta disciplina en México desde 1978, haciendo gala de su temprana dedicación al sector, y en Ecuador (Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe) y Perú (Dirección de Educación Bilingüe) a partir de 1988, si bien ésta última desapareció poco después, y Chile (Corporación Nacional de Desarrollo Indígena) en 1995; Departamento en Nicaragua (1989); y Sección de Área Indígena en Panamá. Para algunos, más importante que la creación de órganos nuevos es la clarificación de las responsabilidades ministeriales en el sector que nos ocupa. Así, Bolivia (Proyecto Nacional de Educación Bilingüe, 1990) y Guatemala (Programa Nacional de Educación Bilingüe, 1985) mantenían todavía la actividad en los niveles de Proyecto y Programa, respectivamente, aunque la permanencia

en ellos es, a veces, necesaria, hasta que no se logren los apoyos económicos y sociales imprescindibles.

La generalización, por último, suele acometerse a partir de los proyectos, o sea, cuando estos han terminado su fase experimental y se inician programas con vocación nacional. La generalización puede ser horizontal, es decir, expansión geográfica, y vertical, o sea, la introducción de la educación bilingüe en otros niveles además del básico. En cuanto a la expansión vertical, en la gran mayoría de los países la Educación Intercultural Bilingüe queda limitada de hecho al nivel primario si bien algunos la aplican ya en el preescolar-, y no suele superar los tres primeros grados, por lo que los programas bilingües deben ser considerados claramente como de transición.

(Massimo Amadio) señala a este respecto que, si bien existían a principios de la década actual algunas experiencias piloto basadas en el modelo de preservación o mantenimiento, en los sistemas educativos formales sólo estaba presente el modelo de transición en cuyos programas, además, se disponía de escasas evaluaciones con resultados completos. Destaca, por consiguiente, la nueva legislación boliviana al afirmar: “El currículo nacional es además bilingüe para todo el sistema educativo comenzando a aplicarse en la educación primaria, para ir avanzando gradual y progresivamente en todo el sistema educativo”. Aunque en opinión de algunos analistas un bilingüismo limitado al ciclo primario no tiene forzosamente que ser transitorio, la opción boliviana se decanta nítidamente por su mantenimiento como objetivo enseñanza prolongada de la lengua originaria y fomento del bilingüismo, al señalarse en el mismo artículo que “la educación bilingüe persigue la preservación y desarrollo de los idiomas originarios a la vez que la universalización del uso del castellano”.

Dos casos más particulares son los de Guatemala y Paraguay. (Barnach-Calbó, 1997) En la nueva Constitución del primero (1985) sólo se menciona la garantía del «derecho a la cultura» y a la «identidad cultural» (e implícitamente a las lenguas autóctonas), para luego referirse concretamente a que «en las escuelas establecidas en zonas de predominante población indígena la enseñanza deberá impartirse preferentemente en forma bilingüe». En cuanto a Paraguay, su más reciente Constitución (1992) aprueba oficialmente el guaraní hasta entonces considerado sólo como lengua nacional pero no de uso oficial- al español, añadiéndose, al hablar de la enseñanza, que «en el caso de las minorías étnicas cuya lengua materna no sea el guaraní, se podrá elegir uno de los dos idiomas oficiales» que en Paraguay son hablados por la mayoría de la población. En fin, la dispersión y fragmentación

lingüísticas y su insuficiente normalización son las razones que suelen alegarse por el hecho de no haberse extendido más la práctica de la oficialización de las lenguas autóctonas, si bien la tendencia, cuanto menos a su reconocimiento y revalorización, es bien patente.

2.3.2. La Educación Intercultural en el Perú

A lo largo de su historia, el Perú ha sido un Estado multilingüe y multicultural. (Godenzzi, 2001) Originalmente, fue habitado por diversos pueblos indígenas; más tarde, vino la invasión europea y, con ella, la desaparición de numerosas sociedades y, también el flujo de esclavos procedente del continente africano para suplir la mano de obra indígena. Más adelante, se dieron sucesivas migraciones desde diversos puntos del globo hasta estos territorios. La modalidad de las relaciones que se establecieron entre esos distintos pueblos y sociedades condujo a una fuerte estratificación social y a la hegemonía de un grupo de poder. Esta situación, lejos de propiciar relaciones de intercambio, respeto y enriquecimiento mutuo, ha conducido a una historia en la que, con mucha frecuencia, se discrimina mentalidades, formas sociales, económicas, religiosas, culturales y lingüísticas diferentes a la hegemónica.

Frente a esa realidad, (Godenzzi, 2001) se requiere desarrollar una política cultural y lingüística coherente con la naturaleza de nuestro país, que parta de la premisa de que “a mayor diversidad, mayor riqueza”. Se necesita que el Estado y la sociedad reconozcan y asuman al Perú como un país multicultural y que opten por fortalecer y difundir los principios que permitan la convivencia pacífica, el desarrollo con igualdad de oportunidades, el respeto y la asunción positiva de la diversidad cultural.

Por los años 40, surge el concepto de educación bilingüe en el Perú, por iniciativa de un grupo de evangélicos norteamericanos; quienes fueron traductores de la biblia que fundaron el Instituto Lingüístico de Verano. A partir de entonces algunas organizaciones privadas, con diversos propósitos ideológicos- políticos y educativos. (Miranda, 1992) Como:

. El Proyecto de Educación Bilingüe del Instituto de Investigaciones en Lingüística Aplicada de la UNMSM en Ayacucho. (Programa experimental 1964) Con apoyo de la Fundación Ford.

. El proyecto de Educación Bilingüe del Alto Napo (PEBIAN). 1975, dirigida por el sacerdote canadiense Juan Marcos Mercier. Cuyo objetivo era recuperar la lengua Kichwa kiteño.

. Proyecto Experimental de educación Bilingüe de Puno (1977) Con el apoyo del gobierno alemán. Bajo la dirección de Luis Enrique López. Con 16 comunidades aymaras de las riberas del lago Titicaca.

. Proyecto de educación Bilingüe Intercultural a cargo del CADEP “José María Arguedas” en la provincia de Anta Cusco.

. El Proyecto de Educación Rural Andina (ERA), financiado por la Fundación Radda Barnen en las provincias altas del Cusco.

A pesar de que se desarrollaron muchas experiencias de Educación Bilingüe en el Perú antes de la década de 1970, éstas no llegaron a formar parte de una política educativa a nivel del Estado. En realidad, se podría afirmar que la Educación Bilingüe recién adquirió un respaldo legal en 1972, momento en que se dio la primera Política Nacional de Educación Bilingüe en el marco de la reforma educativa. En la práctica, no obstante, sólo se implementaron algunos proyectos experimentales de Educación Bilingüe que fueron financiados por entidades no gubernamentales y no contaron con una dirección ministerial que los avalara formalmente. Éste fue el caso de la experiencia de Educación Bilingüe de Quinua, llevada a cabo por el (Centro de Investigaciones de Lingüística Aplicada) de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, y del Proyecto Experimental de Educación Bilingüe de Puno, financiado por la (Agencia Alemana de Cooperación) a lo largo de diez años.

En 1989 se creó la Política de Educación Bilingüe Intercultural y se abrió la primera Dirección General de Educación Bilingüe. Muy pronto, sin embargo, esta dirección fue eliminada. Sólo dos años después, en 1991, se creó la Política Nacional de Educación Intercultural y de Educación Bilingüe Intercultural. Así, como se puede apreciar, recién en 1989 comenzó a utilizarse el término Educación Bilingüe Intercultural en lugar de únicamente Educación Bilingüe.

En el segundo gobierno de Fujimori (1995-2000) se ordenó la creación de la Unidad Nacional de Educación Bilingüe Intercultural que no tenía, sin embargo, el rango de dirección. Esta decisión parece haberse debido a la presión del Banco Mundial, que exigía que el Perú tuviera una política de Educación Bilingüe Intercultural como condición para financiar los proyectos de desarrollo, y a los memoriales y reclamos de los entendidos en la materia y de algunos maestros. Desde el año 2002, esta Unidad Nacional de Educación Bilingüe Intercultural del Ministerio de Educación se convirtió en Dirección Nacional y, a partir de este cambio, la Educación Bilingüe Intercultural pasó a ser una política educativa

del Estado. Así, pues, la discusión que presentamos en este documento tomará como referencia la coyuntura actual. (Zavala, V. 2003)

2.3.2.1. Educación Intercultural Bilingüe

El concepto de Educación Intercultural Bilingüe, EIB, indistintamente llamada educación bilingüe intercultural se viene estableciendo en el ámbito de la educación indígena en América Latina. Aunque tiene muchos retos y dificultades para su aplicación real esta concepción es considerada como la más avanzada para responder a las necesidades étnicas y culturales de las poblaciones amerindias, pues concede la posibilidad de un desarrollo autodeterminado y una educación que integra realmente la propia cultura, después de tantos siglos de opresión y discriminación y de decenios de programas educativos asimilacionistas escondidos bajo el término de educación bilingüe (Colin B. 1993, p. 219).

La concepción de un Estado-nación (Godenzzi, 2001) con una cultura uniforme y lengua “nacional” única está en vías de desaparición, producto de las transformaciones que han tenido lugar en el mundo en las últimas décadas. En efecto, los Estados actuales, ya sea por su complejidad socio histórica inherente o por los desplazamientos poblacionales recientes, son de hecho multiculturales y multilingües. Esta situación se convierte gradualmente en un rasgo constitutivo de toda sociedad. Por ello, empiezan a instaurarse, en el nivel internacional, pautas de multilingüismo y multiculturalismo complementarios y no competitivos; y se propone, cada vez con más fuerza, tanto la educación intercultural como la educación bilingüe e intercultural. En este contexto, es cada vez mayor el número de países en el mundo que incorpora la interculturalidad como uno de los ejes que guía la transformación de sus sistemas educativos; y el fomento del aprendizaje de lenguas es igualmente mayor, tanto en lo que concierne al desarrollo de la lengua materna y la adquisición de una segunda lengua, como el aprendizaje de idiomas extranjeros.

La Educación Intercultural Bilingüe (EIB) o Educación Bilingüe Intercultural (EBI) es un modelo de educación intercultural donde se enseña simultáneamente en dos idiomas en el contexto de dos culturas distintas. Este tipo de educación se puede implantar en varias situaciones, por ejemplo, cuando en una sociedad existen dos culturas y dos idiomas en contacto, y cuando una institución se encarga de difundir su cultura fuera de su área original.

Podemos distinguir entre cuatro modelos o tipos de educación en contextos bilingües. Entre ellos, los primeros dos son modelos de asimilación a la lengua mayoritaria, mientras

que los otros dos tienen un objetivo de multilingüismo y multiculturalidad. En reconocimiento de la multiculturalidad que caracteriza al país, (Godenzzi, 2001) la educación intercultural constituye un enfoque que promueve el conocimiento de sus diversas culturas y favorece el encuentro entre éstas en un diálogo horizontal y democrático, a partir del reconocimiento y valoración de la cultura propia. Este enfoque permite tomar conciencia de que vivimos en un mundo diferente y desigual; y de que es indispensable una actuación no –discriminatoria, crítica y responsable ante esta realidad.

Una de las direcciones hacia las que apunta la educación intercultural es la superación de los prejuicios, los estereotipos y la discriminación. Por esa razón, contribuye a la resolución de los conflictos culturales que suelen darse al interior de una misma sociedad pluricultural (Godenzzi, 2001).

La educación intercultural promueve el reconocimiento, aceptación y cultivo de “nuestra diversidad creativa”, estos son, acepta la pluriculturalidad desde una perspectiva de complementariedad de voces y visiones que conduzca a la unidad en la diversidad (Godenzzi, 2001).

2.3.2.2. La Escuela Intercultural Bilingüe

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 (Ministerio de Educación, 2013). De acuerdo con Godenzzi, “la interculturalidad es un principio rector del sistema educativo peruano. Por lo tanto, la educación de todos los peruanos, en los diversos niveles y modalidades, será intercultural. La educación intercultural deberá promover el

reconocimiento y respeto de todas las identidades sociales y culturales, y considerar la diversidad cultural como una riqueza a la que aportan, en diálogo democrático, todos los pueblos y comunidades culturales del país” (Godenzzi, 2001).

La educación intercultural deberá propiciar la construcción y valoración de la propia identidad, personal y cultural, como base para relacionarse con otras identidades individuales y sociales. Igualmente, la educación intercultural deberá contribuir a la formación en valores y actitudes democráticas, como el respeto mutuo, la tolerancia, la justicia y la paz, promoviendo su puesta en práctica en la vida cotidiana. La educación intercultural educa para el pluralismo. Este enfoque, basado en un conjunto de valores y principios democráticos, buscará fomentar el pluralismo cultural y abandonar el concepto de asimilación para instaurar el diálogo y el intercambio, desde una posición de igualdad y no de superioridad, dentro de una sociedad culturalmente diversa y en un mundo cada vez más interdependiente. La educación intercultural asume que no existe una sola manera de ver el mundo. En consecuencia, deberá estimular el desarrollo de un pensamiento crítico que acepte otras de comprender la realidad y se nutra de ellas para desarrollar nuevos conocimientos y actitudes (Godenzzi, 2001).

2.3.2.3. Perfil del Maestro Intercultural Bilingüe

Antes de hablar de algunas estrategias o técnicas psicopedagógicas que pueden ser oportunas para lograr ciertos objetivos de la educación intercultural, conviene destacar el papel que juega el propio profesor en la consecución de tales metas educativas. Más en concreto se trata de dar toda la importancia que juegan su “sensibilidad”, su “estímulo”, sus “actitudes” y sus “expectativas” en el éxito y en la maduración socioafectiva de los alumnos minoritarios. (Aguado, 2003)

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.
- Ha sido formado en educación intercultural bilingüe y maneja estrategias para atender escuelas unidocentes y multigrados.

- 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.
- 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.

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. (Ministerio de Educación, 2013, p. 48)

La escuela no puede resolver todos los problemas de la sociedad. Pero lo cierto es que estos problemas sí que entran en las aulas junto con nuestros alumnos. Por ello es preciso crear puentes (pedagógicos) que permitan ayudar a desbloquear situaciones que tienen repercusiones fatales sobre la escolaridad de estos alumnos”. (Aguado, 2003)

El párrafo anterior es todo un compendio de una profunda ética profesional del profesor a quien se le considera mediador socio pedagógico. Es como si quisiera recordar a todo docente que en las clases hay, ciertamente, alumnos candidatos al fracaso escolar; que no cabe pensar que, según la “conciencia profesional”, basta con enseñar según el supuesto “alumno medio” (inexistente, por lo demás); que es preciso creer que oportunos “puentes pedagógicos” pueden ayudar a muchos alumnos a seguir una educación más exitosa.

Es posible que, como apunta E. Verne (1987, pág. 42), la labor educativa realizada por los educadores dentro del centro escolar no sea siempre suficiente para compensar los condicionantes socioculturales negativos que pueden influir en numerosos muchachos (as) a salir al mundo externo. Ahora bien, también es cierto que, aun en el caso de que esto fuera así, hay cuestiones que no se pueden olvidar: ¿deberían los profesores dejarse llevar por la inclinación fácil de situar el origen de los males escolares fuera?; ¿o deberían, por el contrario, esforzarse por auto valorar más el enorme protagonismo social que pueden jugar desde la privilegiada institución en que ejercen su trabajo?

“...ni los programas, ni los materiales instructivos bastan para resolver el problema. El que esos alumnos lleguen a tener éxito escolar depende sobretodo del grado en que las escuelas logren compensar los efectos negativos ejercidos en sus personas por sus entornos desfavorables. Y aquí, de nuevo, la clave es el profesor de aula. Todo el secreto, pues, residen dotar a este alumnado de profesores competentes, humanos, hábiles y motivados para

proporcionarles una estimulación intelectual y personal verdaderamente rica; sin este requisito fundamental, eso alumnos están casi predestinados al fracaso escolar" (pág. 15”).

Se intenta resaltar la conveniencia de que el profesorado tome conciencia de su protagonismo como profesional, en la escuela y desde ella, sobre el fracaso o éxito educativo de los alumnos minoritarios. El que un profesor llegue a creer, que, a través de su actuación educativa, puede hacer subir el nivel de éxito escolar en ciertos alumnos diferentes no es siempre algo fácil, pues implica usualmente un cambio de actitud, del que enseguida hablaré. (Jakson, 1980)

2.3.2.4. El Perfil del estudiante que queremos formar

Además de los aprendizajes fundamentales que todo estudiante del Perú debe lograr, los estudiantes de una Escuela EIB deben lograr desarrollar las siguientes cualidades: (Ministerio de educación 2013). 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 asisten como miembros de un pueblo indígena en las leyes nacionales e internacionales.

(Ministerio de Educación, 2013).

El protagonismo que tiene el profesor en las vidas de los alumnos minoritarios es bastante mayor en el caso de aquellos mayoritarios de clase media. Los estudiantes minoritarios identifican, en efecto, a los profesores como figuras muy significativas, de

forma que autoconcepto está en gran medida determinado por cómo ellos sienten que sus educadores los perciben. Así los alumnos que sienten que sus profesores no los aceptan de manera positiva, con frecuencia tampoco se valoran a sí mismos ni a la escuela; se sienten marginados y desanimados, y a menudo fracasan escolarmente. Este efecto es más pronunciado en los alumnos de ambientes desfavorecidos y en los minoritarios, porque suelen ser más dependientes del profesor y, también más propensos que sus compañeros de la clase media a valorar más la figura del educador. (Aguado, 2003)

Haciendo un balance de lo dicho en estos apartados, merece resaltarse que buena parte de los alumnos minoritarios tienden a estudiar no sólo por motivaciones extrínsecas (búsqueda de recompensas “materiales”) o individualistas (deseo intenso de ser el primero), sino también, y a veces con mayor fuerza, por otras motivaciones de orden afectivo e interpersonal; esto es, por querer complacer a un profesor o profesora que valora sus capacidades de aprender, que los aprecia como personas, al margen de su pertenencia a un determinado grupo étnico-cultural.

Un alumno pues, al que el profesorado le reconoce sus esfuerzos y progresos, lo hace “visible” mediante tareas de protagonismo escolar, lo “valora” en calidad de persona, y le inyecta el convencimiento interior de “poder” aprender con sus capacidades, es un alumno con unas grandes posibilidades de cursar con éxito la compleja vida escolar. (Jakson, 1980)

2.3.2.5. El Currículo de Educación Intercultural Bilingüe

De acuerdo con Teresa Valiente, los fundamentos del currículo de formación docente en EIB, es (Valiente, 2001):

- Es marco de referencia general en el proceso educativo.
- Se orienta en las características, experiencias, intereses y expectativas de los diversos y diferentes actores sociales.
- Proyecta el tipo de sociedad que se quiere construir desde una perspectiva intercultural.
- Se orienta en los avances del conocimiento también diverso.
- Es base de reflexión del proceso educativo.
- Plantea lineamientos generales para la metodología, la elaboración de material educativo y evaluación.

Es importante señalar que las características mínimas e indispensables que hacen que una escuela sea considerada de EIB, son: 1. Que cuente con docentes que conocen y valoran la cultura de sus estudiantes y manejan en forma oral y escrita la lengua originaria de los

mismos, así como el castellano. Asimismo, que hayan sido formados y apliquen los enfoques y estrategias de educación intercultural bilingüe. 2. Que cuente con un currículo y propuesta pedagógica que considere los conocimientos, técnicas, historia y valores de la cultura de los estudiantes, así como los conocimientos de otras culturas y de las ciencias. 3. Que cuente con materiales educativos para las diferentes áreas tanto en la lengua originaria de los estudiantes como en castellano (sean estas como primera o como segunda lengua) - Orienta la formación adecuada de recursos humanos de la educación.

Así, el MINEDU ha asumido la interculturalidad como uno de los enfoques fundamentales de la gestión, que garantiza la pertinencia de la formación en contextos de diversidad y, con ello, promueve la calidad de los aprendizajes. La totalidad de estudiantes del Perú deben tener la oportunidad de construirse como personas y ciudadanos desde sus propias raíces y herencia cultural, así como desde el reconocimiento y valoración de las distintas culturas, que permitan la afirmación de una identidad nacional, latinoamericana y global. Es así como se convierte en auténtica riqueza el patrimonio vivo que representan los diversos sistemas valorativos e interpretativos de la realidad, espiritualidades, conocimientos, expresiones culturales, así como formas de interactuar con el entorno social y natural. La Educación Intercultural Bilingüe, que es la política orientada particularmente a la atención a los estudiantes de pueblos originarios, se constituye en una de las políticas prioritarias de equidad, garantizando la atención educativa de calidad a los miembros de estos pueblos. Desde la perspectiva pedagógica, los niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos pertenecientes a los pueblos originarios, aprenden mejor si lo hacen a partir de sus propios referentes culturales y lingüísticos, asegurándoles a su vez el acceso a otros escenarios socioculturales, al aprendizaje del castellano como lengua para la comunicación nacional, y al de una lengua extranjera para la comunicación en contextos más amplios. Así, la EIB busca garantizar el derecho que tiene toda persona a una educación de acuerdo a su cultura y en su lengua materna cuando esta es una lengua originaria, pero también el derecho de los estudiantes indígenas a revitalizar la lengua originaria de sus ancestros como vehículo de acceso a su herencia cultural y a la afirmación de su identidad, aunque esta lengua esté siendo desplazada por diversas circunstancias y, en algunos casos, haya dejado de ser la lengua materna de los estudiantes. El desarrollo de la EIB como política pública busca garantizar un servicio educativo de calidad para los miembros de los pueblos indígenas en el marco de un sistema educativo nacional intercultural, y contribuye a la construcción de una ciudadanía

intercultural en la que todos los peruanos y peruanas puedan dialogar en condiciones de igualdad y recíproco respeto y valoración.

Debe precisarse que la implementación de la política de EIB y, por tanto, del presente Plan Nacional, resulta competencia de todas las instancias y autoridades del sector educación en todos los niveles de gobierno. La finalidad de este documento es que al 2021 los niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos de pueblos indígenas u originarios estén recibiendo una educación de calidad con todos los componentes del servicio educativo de EIB definidos. (DEIB- MINEDU 2013).

2.3.3. Enfoques en la Educación Intercultural

El derecho a una educación intercultural y bilingüe de calidad 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.

2.3.3.1. Enfoque de Derechos

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. (Ministerio de Educación, 2013).

2.3.3.2. Enfoque Democrático

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. (Ministerio de Educación, 2013).

2.3.3.3. Enfoque Intercultural

Se requiere una transformación de la educación para que sea una educación de calidad, que permita a los estudiantes desarrollar sus capacidades para construir una sociedad más justa, equitativa

e inclusiva. Se requiere transformaciones de tipo social, que hagan posible el ejercicio pleno de una ciudadanía y la participación de las personas como sujetos de derechos y deberes en la toma de decisiones que afecten sus vidas. Y transformaciones en lo cultural, que permitan el reconocimiento y la valoración del potencial de la diversidad cultural como fuente de creatividad e innovación, orientada a la construcción de condiciones de bienestar y Buen Vivir. En lo pedagógico se requiere asegurar la pertinencia y calidad de los procesos educativos, lo que se debe expresar en aprendizajes significativos y de calidad en los estudiantes, basados en su herencia cultural y articulados con los valores de una cultura nacional democrática, que busca la igualdad, el respeto y las oportunidades de desarrollo para todos. Estas transformaciones requieren personas que dejen de ser o de sentirse islas y asuman sus acciones de manera colectiva y territorial. Como dice Paulo Freire: “El hombre es hombre y el mundo es mundo. En la medida en que ambos se encuentran en una relación permanente, el hombre transformando al mundo sufre los efectos de su propia transformación

2.3.3.4. Enfoque Pedagógico

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. (Ministerio de Educación, 2013)

2.3.3.5. Enfoque del buen vivir, tierra y territorio

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. (Ministerio de Educación, 2013)

2.4. Marco Conceptual

- **Cultura.** Es el conjunto de conocimientos, costumbres, hábitos, creencias, folklore que expresa un grupo de personas que viven en un determinado territorio.
- **Bilingüe.** Es un adjetivo que se utiliza para nombrar a quien habla dos lenguas o a aquello que está escrito en dos idiomas.
- **Bilingüismo.** Capacidad de una persona para utilizar dos lenguas de manera indistinta puede ser nativo o adquirido.
- **Interculturalidad.** Es la interacción entre dos o más culturas de un modo horizontal y democrático. Esto supone que ninguno de los conjuntos se encuentra por encima de otro, una condición que favorece la integración y la convivencia armónica de todos los individuos.
- **Educación Intercultural Bilingüe:** Propuesta del MINEDU que plantea la revaloración del idioma y del corpus cultural de los pueblos originarios. Utilizando su idioma.
- **Escuela Intercultural Bilingüe.** 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.
- **Pueblo indígena.** Grupo de personas que viven en zonas rurales y que tienen un corpus cultural apegado al lugar en el que viven; y, que utilizan su lengua L1 (lengua materna quechua, aimara, shipibo, asháninca, etc.) como sistema de comunicación.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. Tipo de investigación

La investigación es sustantiva. (Carrasco S. 2009, p. 44) porque se orienta a resolver problemas facticos, su propósito es dar respuesta objetiva a interrogantes que se plantean, en un determinado fragmento de la realidad y del conocimiento, con el objeto de contribuir en la estructuración de las teorías científicas, disponibles para los fines de la investigación tecnológica y aplicada. (Carrasco S. 2009, p. 44)

3.2. Nivel de investigación

El nivel es descriptivo. (Carrasco S. 2009, p. 41) ya que responde a las preguntas que describen el fenómeno: ¿Cómo son?, ¿Dónde están?, ¿Cuántos son?, ¿Quiénes son? etc. nos dice y refiere sobre las características, cualidades internas y externas, propiedades y rasgos esenciales de los hechos y fenómenos de la realidad, en un momento y tiempo histórico concreto y determinado. (Carrasco S. 2009, p. 41)

3.3. Diseño de investigación

El diseño es no experimental, transeccional descriptivo. Estos diseños se emplean para analizar y conocer las características, rasgos, propiedades y cualidades de un hecho o fenómeno de la realidad en momento determinado del tiempo. (Carrasco S. 2009, p. 72)

Esquema:

Dónde: ----->
M_oX_o

M: Muestra de los estudiantes matriculados en el año escolar 2018.

X_o: Descripción de la Educación Intercultural Bilingüe.

3.4. Población y Muestra

La población y muestra a la vez está constituida por todos los alumnos y alumnas de la Institución Educativa N° 56101 de K'arhui (integrado multigrado), distrito de Pitumarca, provincia de Canchis, Región Cusco. Como se muestra a continuación:

Tabla 1. Número de estudiantes matriculados en nivel primario 2018.

CICLO, GRADO Y SECCIÓN		ESTUDIANTES		SUBTOTAL
		VARONES	MUJERES	
Tercer Ciclo	1°	01	03	04
	2°	04	05	09
Cuarto Ciclo	3°	04	01	05
	4°	04	06	10
Quinto Ciclo	5°	02	05	07
	6°	06	08	14
TOTAL		21	28	49

Fuente: Unidad de Estadística de la I.E. 2018

Director : 01

Profesores : 03

3.4.1. Muestreo

El muestreo corresponde al no probabilístico intencional.

3.5. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

La recopilación de datos se hizo de acuerdo a las técnicas planteadas en el Cuadro de Operacionalización de Variables:

TECNICA	INSTRUMENTO
Encuesta	Cuestionario

Fuente: Elaboración propia

Tabla 2. Matriz de operacionalización de variables

VARIABLE 1: Educación Intercultural Bilingüe

TITULO: LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN LA INSTITUCION EDUCATIVA N° 56101 DE K'ARHUI, DEL DISTRITO DE CHECHACUPE, PROVINCIA DE CANCHIS- REGIÓN CUSCO 2018.		
VARIABLES DE ESTUDIO	DIMENSIONES	INDICADORES
<p>VARIABLE 1: Educación Intercultural Bilingüe</p> <p>Definición conceptual La educación intercultural promueve el reconocimiento, aceptación y cultivo de “nuestra diversidad creativa”, estos son, acepta la pluriculturalidad desde una perspectiva de complementariedad de voces y visiones que conduzca a la unidad en la diversidad.</p> <p>(Godenzzi, 2001).</p> <p>Definición operacional Los agentes de la educación intercultural bilingüe son: estudiantes, docentes y currícula; por lo que se trabajará con esas tres dimensiones.</p>	<p>DIMENSIÓN 1: competencias interculturales en el estudiante Los estudiantes son la el eje de la educación, a quienes hay que respetar su universo cultural, y construirlo a partir de él.</p> <p>Fuente: MINEDU (2013).</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. 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. 2. Ser personas que practican y valoran su cultura y se desenvuelven adecuadamente en su comunidad, pero también pueden hacerlo en otros contextos socioculturales. 3. 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. 4. 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. 5. Ser personas que reconocen sus derechos individuales, así como aquellos que los asisten como miembros de un pueblo indígena en las leyes nacionales e internacionales. <p>(Ministerio de Educación, 2013)</p>
	<p>DIMENSIÓN 2: competencias interculturales en el DOCENTE Los docentes son los mediadores entre la cultura y la educación; y, para ello reúnen características adecuadas para los efectos.</p> <p>Fuente: MINEDU (2013).</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Tiene una identidad cultural y lingüística sólida y armónica que le permite ser un mediador cultural con sus estudiantes. 2. Tiene un amplio conocimiento y valoración de la cultura originaria de sus estudiantes y usa este conocimiento al implementar el currículo intercultural bilingüe. 3. 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. 4. Ha sido formado en educación intercultural bilingüe y maneja estrategias para atender escuelas unidocentes y multigrados. 5. 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. 6. Fomenta la participación de los padres, las madres de familia y la comunidad en la gestión pedagógica e institucional de la escuela. 7. 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. 8. 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. <p>(Ministerio de Educación, 2013, p. 48)</p>
	<p>DIMENSIÓN 3: currículo intercultural Es el eje de integración de las culturas, en la construcción de una sociedad intercultural.</p> <p>Fuente: Valiente (2001). Fundamentos del currículo intercultural</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Es marco de referencia general en el proceso educativo. 2. Se orienta en las características, experiencias, intereses y expectativas de los diversos y diferentes actores sociales. 3. Proyecta el tipo de sociedad que se quiere construir desde una perspectiva intercultural. 4. Se orienta en los avances del conocimiento también diverso. 5. Es base de reflexión del proceso educativo. 6. Plantea lineamientos generales para la metodología, la elaboración de material educativo y evaluación. 7. Orienta la formación adecuada de recursos humanos de la educación. <p>Teresa Valiente, los fundamentos del currículo de formación cente en EIB, es (Valiente, 2001)</p>

Fuente: Minedu 2013

Las técnicas utilizadas corresponden a conjunto de reglas, normas o protocolos, que tienen como objetivo obtener un resultado determinado; en este caso corresponde según el cuadro siguiente:

Tabla 3. Técnica de recolección de datos e instrumentos utilizados en el trabajo de investigación.

MATRIZ DEL INSTRUMENTO DE RECOJO DE DATOS

VARIABLE 1: Educación Intercultural Bilingüe

Variable	Dimensiones	Indicadores	Ítems / Índices
Educación Intercultural Bilingüe	competencias interculturales en el estudiante	<p>1. 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.</p> <p>2. Ser personas que practican y valoran su cultura y se desenvuelven adecuadamente en su comunidad, pero también pueden hacerlo en otros contextos socioculturales.</p> <p>3. 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.</p> <p>4. 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.</p> <p>5. 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.</p> <p>6. Ser personas que reconocen sus derechos individuales, así como aquellos que los asisten como miembros de un pueblo indígena en las leyes nacionales e internacionales.</p> <p>(Ministerio de Educación, 2013)</p>	<p>1.- ¿Te sientes orgulloso y feliz de haber nacido en K'arhui?</p> <p>2.- ¿Te sientes orgulloso de que tus padres sean del pueblo de K'arhui?</p> <p>3.- ¿Respetas y practicas las costumbres ancestrales de tu pueblo?</p> <p>4.- ¿Participas con entusiasmo en todas las actividades de tu pueblo?</p> <p>5.- ¿Te gusta que, en la escuela, el profesor te hable sobre las costumbres de tu pueblo?</p> <p>6.- ¿Te agrada que, en la escuela, en horas de clase, el profesor te hable en quechua?</p> <p>7.- ¿Respetas a todos tus compañeros dentro y fuera del aula?</p> <p>8.- ¿Les demuestras a tus compañeros que eres buen amigo de ellos?</p> <p>9.- ¿Hablas en quechua en tu casa y también en el colegio?</p> <p>10.- ¿Te interesa aprender más cosas sobre tu pueblo?</p> <p>11.- ¿Respetas las formas de convivencia entre compañeros que vienen de otros lugares?</p> <p>12.- ¿Te molesta que en el colegio te den materiales escritos en quechua?</p>

	<p>competencias interculturales en el docente</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Tiene una identidad cultural y lingüística sólida y armónica que le permite ser un mediador cultural con sus estudiantes. 2. Tiene un amplio conocimiento y valoración de la cultura originaria de sus estudiantes y usa este conocimiento al implementar el currículo intercultural bilingüe. 3. 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. 4. Ha sido formado en educación intercultural bilingüe y maneja estrategias para atender escuelas unidocentes y multigrados. 5. 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. 	<ol style="list-style-type: none"> 1.- ¿Se siente usted orgulloso de la institución educativa en la que labora? 2.- ¿Se siente comprometido para trabajar la EIB en su institución educativa? 3.- ¿Habla usted de la importancia de la EIB con sus estudiantes? 4.- ¿Sus estudiantes son su mayor prioridad en su trabajo pedagógico? 5.- ¿Usted ha recibido capacitación en diferentes temas de la Educación Intercultural Bilingüe? 6.- ¿Trabaja usted los contenidos que el MINEDU sugiere dentro del trabajo EIB? 7.- ¿Con qué frecuencia utiliza la metodología de EIB del MINEDU? 8.- ¿Ha recibido los instrumentos de gestión pedagógica de EIB suministrados por el MINEDU? 9.- ¿Utiliza los materiales didácticos de EIB, en su trabajo pedagógico?
	<ol style="list-style-type: none"> 6. Fomenta la participación de los padres, las madres de familia y la comunidad en la gestión pedagógica e institucional de la escuela. 7. 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. 8. 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. (Ministerio de Educación, 2013, p. 48) 	<ol style="list-style-type: none"> 10.- ¿Conversa usted dentro y fuera del aula en el idioma quechua, con sus estudiantes? 11.- ¿Con qué frecuencia participa en las actividades de la población como persona? 12.- ¿Afirma usted frente a la comunidad, que la EIB debe ser fortalecida?
	<p>currícula intercultural</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Es marco de referencia general en el proceso educativo. 2. Se orienta en las características, experiencias, intereses y expectativas de los diversos y diferentes actores sociales. 3. Proyecta el tipo de sociedad que se quiere construir desde una perspectiva intercultural. 4. Se orienta en los avances del conocimiento también diverso. 5. Es base de reflexión del proceso educativo. 6. Plantea lineamientos generales para la metodología, la elaboración de material educativo y evaluación. 7. Orienta la formación adecuada de recursos humanos de la educación. <p>Fundamentos del currículo de formación docente en EIB (Valiente, 2001)</p>	

Fuente: Elaboración propia

3.6. Técnicas de procesamiento y análisis de datos

En el presente trabajo de investigación que tiene un diseño descriptivo, requiere estimar la frecuencia del comportamiento de la Educación Intercultural Bilingüe en estudiantes del nivel primario de la Institución Educativa N° 56101 de K'arhui del distrito de Checacupe, provincia de Canchis- región Cusco; por lo que se realizó el análisis estadístico respectivo con el software estadístico SPSS o Paquete Estadístico

y con apoyo del Programa Microsoft Office Excel se diseñó las tablas y figuras correspondientes con una mejor presentación.

En relación al cuadro de operacionalización de variables y dimensiones se ha realizado previamente el análisis estadístico descriptivo de la variable Educación Intercultural Bilingüe con sus respectivas competencias, y luego el análisis numérico de las capacidades estudiadas.

a) Para variable categórica:

Los datos de la variable **Educación Intercultural Bilingüe**, se realizó el análisis estadístico descriptivo según los datos obtenidos de los estudiantes de la Institución Educativa N° 56101 de K'arhui (integrado mutigrado), del distrito de Checacupe, donde cada **tabla de frecuencia** contiene:

- ❖ Frecuencia absoluta (f_i)
- ❖ Frecuencia relativa (h_i) en porcentaje (%)
- ❖ Gráfico de barras 3D.

3.7. Validación de los instrumentos

La validez de los instrumentos del estudio ha sido validada mediante el juicio de expertos o especialistas los mismos que se mencionan en los anexos de la investigación, siendo el instrumento validado como *cuestionario*. Este tipo de validación de instrumentos corresponde a la validación cualitativa.

3.8. Matriz de consistencia

Título: Educación Intercultural Bilingüe en la institución educativa N° 56101 de k'arhui (integrado multigrado), del distrito de Pitumarca, provincia de Canchis- Región - Cusco 2018.

Problema	Objetivo	Hipótesis	Variable	Método	Estadística
<p>General ¿Cómo es la Educación Intercultural Bilingüe en la Institución Educativa N° 56101 de K'arhui del distrito de Pitumarca, provincia de Canchis- Región Cusco?</p>	<p>General Describir a la Educación Intercultural Bilingüe en la institución educativa N° 56101 de K'arhui del distrito de Pitumarca, provincia de CanchisRegión Cusco.</p>	<p>General La Educación Intercultural Bilingüe es apropiada en la institución Educativa N° 56101 de K'arhui del distrito de Pitumarca, provincia de Canchis-Región Cusco.</p>	<p>Variable 1: Educación Intercultural Bilingüe Dimensiones: Competencias interculturales del estudiante Competencias interculturales del docente Currícula</p> <p>Intervinientes</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Sexo ▪ Grado ▪ Edad ▪ Procedencia 	<p>Tipo: Sustantiva Nivel: Descriptiva (Carrasco S. 2009) Diseño: No Experimental Transeccional Descriptivo Mo-----X₁ Mo: Muestra X₁: Educación Intercultural Bilingüe Población: Director: 01 Profesores: 3 Estudiantes 49 Muestra: Profesores: 04 Estudiantes: 49 1ro al 6to grado de primaria. Muestreo: No probabilístico intencional</p>	<p>Descriptiva: Tablas de frecuencias que describen la frecuencia absoluta, relativa porcentual y acumulada.</p>
<p>Específicos a) ¿Cómo es el desarrollo de las competencias interculturales en el estudiante de la institución N° 56101 K'arhui del distrito de Pitumarca, provincia de Canchis – Región Cusco? b) ¿Cómo es el desarrollo de las competencias interculturales en los docentes de la institución educativa N° 56101 de K'arhui del distrito de Pitumarca, provincia de CanchisRegión Cusco? c) ¿Cómo se desarrolla la currícula intercultural en la Institución Educativa N° 56101 de K'arhui del distrito de Pitumarca, provincia de Canchis – Región Cusco?</p>	<p>Específicos a) Describir el desarrollo de las competencias interculturales que se presentan en los estudiantes de la institución educativa N° 56101 de K'arhui del distrito de Pitumarca, provincia de Canchis- Región Cusco. b) Describir el desarrollo de las competencias interculturales que se presentan en los docentes de la institución educativa N° 56101 de K'arhui del distrito de Pitumarca, provincia de Canchis- Región Cuso. c) Describir el desarrollo de la currícula intercultural en la institución educativa N° 56101 de K'arhui del distrito de Pitumarca de la provincia de Canchis- Región Cusco.</p>	<p>Específicos a)Las competencias interculturales que presentan los estudiantes de la Institución Educativa N° 56101 de K'arhui del distrito de Pitumarca, provincia de Canchis-Región Cusco, son apropiadas. b)Las competencias interculturales que se presentan en los docentes de la institución educativa N° 56101 de K'arhui del distrito de Pitumarca, provincia de Canchis-Región Cusco, son apropiadas. c)La currícula intercultural en la institución educativa N° 56101 de K'arhui del distrito de Pitumarca de la provincia de Canchis- Región Cusco, se desarrolla de manera apropiada.</p>			

CAPÍTULO IV

PRESENTACIÓN, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

4.1. Descripción de los resultados

4.1.1. Análisis descriptivo de la variable: educación intercultural bilingüe y sus dimensiones

Para el estudio se ha realizado la estimación de las frecuencias absolutas y relativas, para determinar el comportamiento de la variable Educación Intercultural Bilingüe y sus dimensiones, para tal hecho se ha organizado la variable con sus respectivas dimensiones según la metodología planteada, lo cual mostrará en qué medida se desarrolla la Educación Intercultural Bilingüe mediante sus dimensiones Docente, estudiante y Currícula en la Institución Educativa N° 56101 de K'arhui (integrado multigrado), del distrito de Pitumarca, provincia de Canchis, Región Cusco.

Organización de los resultados de la variable Educación Intercultural Bilingüe y dimensiones:

Escala de calificación	Rango de valoración		
	Valor	Nivel	Descripción
Nunca	1	Bajo	Se evidencia que tienen pocas competencias en Educación Intercultural Bilingüe
Casi Nunca	2	Regular	La práctica de la Educación Intercultural Bilingüe es apreciable pero no es muy notoria.
Casi siempre	3	Bueno	Es evidente la manifestación de la Educación Intercultural Bilingüe.
Siempre	4	Muy Bueno	La práctica de Educación Intercultural Bilingüe es muy notoria, inclusive a nivel individual.

Los resultados de cada ítem están en la escala:

Escala de valoración	Descripción
Nunca	Cuando el estudiante no muestra el comportamiento especificado.
Casi Nunca	Cuando el estudiante casi nunca muestra el comportamiento especificado.
Casi siempre	Cuando el estudiante muestra el comportamiento especificado con cierta frecuencia.
Siempre	Cuando el estudiante muestra el comportamiento especificado con mucha frecuencia.

Calificación: La sumatoria de cada ítem, se promedia entre la cantidad de índices a sumarse, de los cual se obtiene:

Índice	Nivel	Descripción
1	Bajo	Se evidencia que tienen pocas competencias en Educación Intercultural Bilingüe
2	Regular	La práctica de la Educación Intercultural Bilingüe es apreciable pero no es muy notoria.
3	Bueno	Es evidente la manifestación de la Educación Intercultural Bilingüe.
4	Muy Bueno	La práctica de Educación Intercultural Bilingüe es muy notoria, inclusive a nivel individual.

Por lo cual los datos se organizan de la siguiente manera:

Tabla 4. Organización de resultados de la variable Educación Intercultural Bilingüe con sus dimensiones

Variable/ Dimensiones	Nº de ítems	Preguntas	Puntaje
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Competencias interculturales en el estudiante /Currículo 	12	1.¿Te sientes orgulloso y feliz de haber nacido en K'arhui?	Bajo = 1
		2.¿Te sientes orgulloso de que tus padres sean del pueblo de K'arhui?	Regular = 2
		3.¿Respetas y practicas las costumbres ancestrales de tu pueblo?	Bueno = 3
		4.¿Participas con entusiasmo en todas las actividades de tu pueblo?	Muy bueno = 4
		5.¿Te gusta que, en la escuela, el profesor te hable sobre las costumbres de tu pueblo? 6.¿Te agrada que, en la escuela, en horas de clase, el profesor te hable en quechua?	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Competencias interculturales en el docente/ Currículo 	12	7.¿Respetas a todos tus compañeros dentro y fuera del aula?	
		8.¿Les demuestras a tus compañeros que eres buen amigo de ellos?	
		9.¿Hablas en quechua en tu casa y también en el colegio?	
		10.¿Te interesa aprender más cosas sobre tu pueblo?	
		11.¿Respetas las formas de convivencia entre compañeros que vienen de otros lugares?	
		12.¿Te molesta que en el colegio te den materiales escritos en quechua?	
		1.¿Se siente usted orgulloso de la institución educativa en la que labora?	Bajo = 1
		2.¿Se siente comprometido para trabajar la EIB en su institución educativa?	Regular = 2
		3.¿Habla usted de la importancia de la EIB con sus estudiantes?	Bueno = 3
		4.¿Sus estudiantes son su mayor prioridad en su trabajo pedagógico?	Muy Bueno = 4
		5.¿Usted ha recibido capacitación en diferentes temas de la Educación Intercultural Bilingüe?	
		6.¿Trabaja usted los contenidos que el MINEDU sugiere dentro del trabajo EIB?	
7.¿Con qué frecuencia utiliza la metodología de EIB del MINEDU?			
8.¿Ha recibido los instrumentos de gestión pedagógica de EIB suministrados por el MINEDU?			
9.¿Utiliza los materiales didácticos de EIB, en su trabajo pedagógico?			
10.¿Conversa usted dentro y fuera del aula en el idioma quechua, con sus estudiantes?			
11.¿Con qué frecuencia participa en las actividades de la población como persona?			
12.¿Afirma usted frente a la comunidad, que la EIB debe ser fortalecida?			

Fuente: Elaboración propia.

*Las preguntas en negrita son referentes a la currícula.

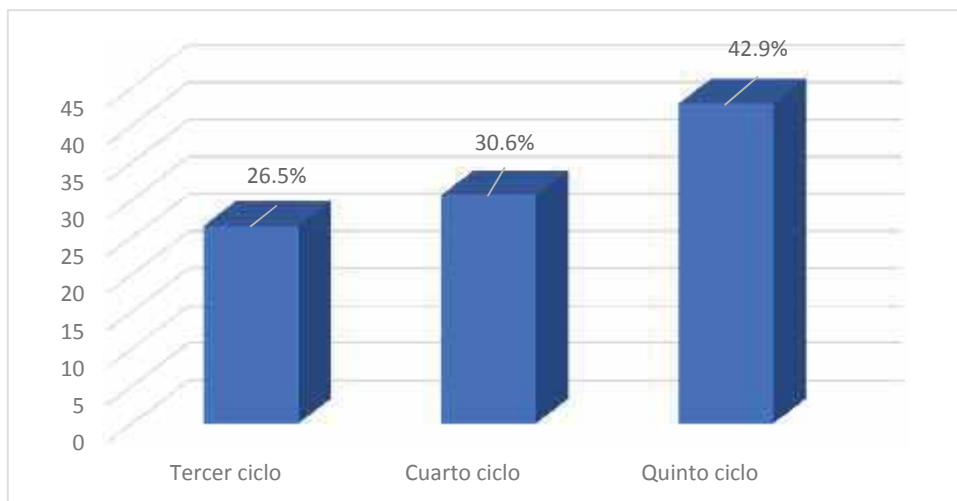
4.1.1. Caracterización de los estudiantes

Tabla 1. Número de estudiantes seleccionados para la muestra

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Tercer ciclo	13	26,5	26,5	26,5
	Cuarto ciclo	15	30,6	30,6	57,1
	Quinto ciclo	21	42,9	42,9	100,0
	Total	49	100,0	100,0	

Fuente: Encuesta aplicada 2018

Figura 1. Número de estudiantes seleccionados para la muestra



Fuente: Tabla N°. 6

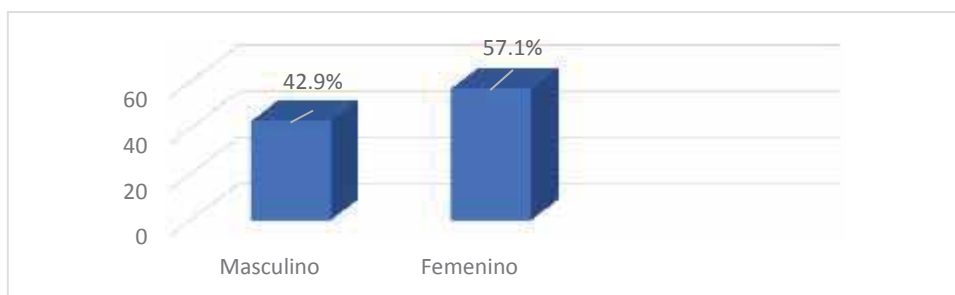
Como se puede apreciar en la figura, nuestra muestra ha reunido a estudiantes de los tres ciclos: tercer, cuarto y quinto, que corresponden al nivel primario, desde el primer al sexto grado de primaria. Siendo esta institución multigrado integrado, donde un docente atiende a un ciclo determinado. Tenemos un 26.5% de estudiantes en el tercer ciclo, un 30.6% en el cuarto y un 42.9% en el quinto ciclo.

Tabla 2. Estudiantes por sexo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Masculino	21	42,9	42,9	42,9
	Femenino	28	57,1	57,1	100,0
	Total	49	100,0	100,0	

Fuente: Encuesta aplicada 2018

Figura 2. Estudiantes por género



Fuente: Tabla N°. 7

Interpretación

Los resultados evidencian que los estudiantes en su mayoría son del sexo femenino en la Institución Educativa N° 56101 de K'ahuri, del distrito de Checacupe, provincia de Canchis., con el 57.1%, a diferencia de que solamente el 42.9% son del sexo masculino. En el estudio se ha hecho lo posible por recolectar información de ambos sexos por igual magnitud, lo cual nos va a permitir apreciar el juicio de las niñas frente a la de los niños.

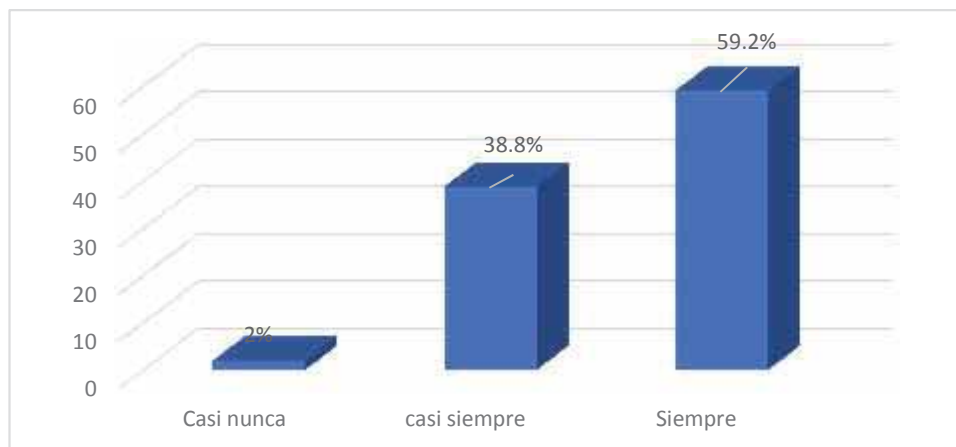
4.1.2. Descriptivos de la dimensión competencias interculturales en los estudiantes

Tabla 3: ¿Te sientes orgulloso y feliz de haber nacido en K'arhui?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Casi nunca	1	2,0	2,0	2,0
	casi siempre	19	38,8	38,8	40,8
	Siempre	29	59,2	59,2	100,0
	Total	49	100,0	100,0	

Fuente: Encuesta aplicada 2018

Figura 3. ¿Te sientes orgulloso y feliz de haber nacido en K'arhui?



Fuente: Tabla N°. 8

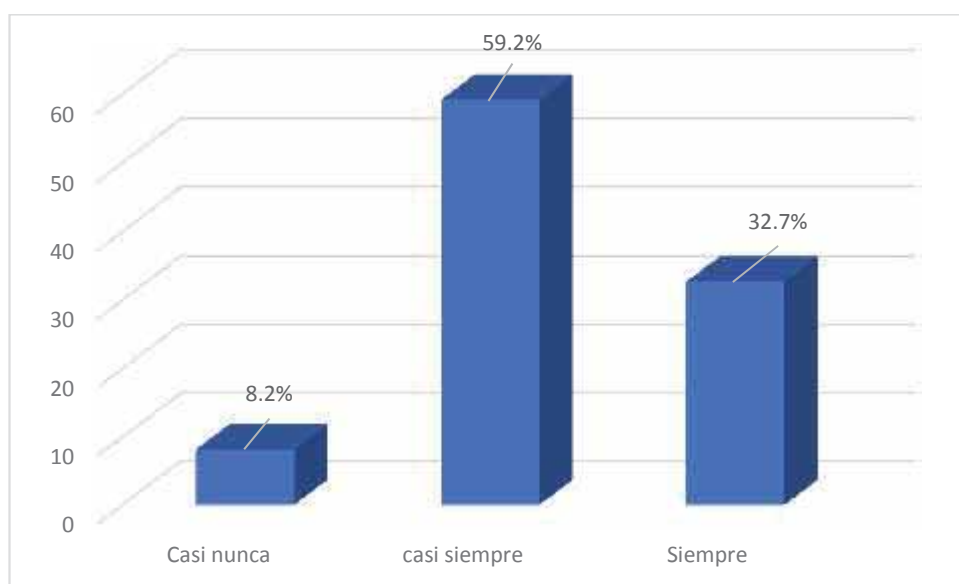
En la figura que antecede podemos observar que es un alto porcentaje de estudiantes 59.2% que se sienten orgullosos y felices de haber nacido en la comunidad de K'arhui. Lo que implica que existe un alto nivel de aceptación de su identidad cultural. Mientras que un 38.8 % acepta con menos seguridad ser feliz del pueblo de Karhui; y, por último, un 2% que casi nunca está feliz de ser del pueblo de K'arhui. Por lo que podemos afirmar que el sentimiento de los estudiantes hacia su pueblo está enraizado en más de la mitad de los encuestados siendo esto muy significativo.

Tabla 4. ¿Te sientes orgulloso de que tus padres sean del pueblo de K'arhui

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Casi nunca	4	8,2	8,2	8,2
	casi siempre	29	59,2	59,2	67,3
	Siempre	16	32,7	32,7	100,0
	Total	49	100,0	100,0	

Fuente: Encuesta aplicada 2018

Figura 4. ¿Te sientes orgulloso de que tus padres sean del pueblo de K'arhui



Fuente: Tabla N°.9

Como se puede observar en la figura que antecede un porcentaje del 32.7% manifiesta que siempre, mientras que un alto porcentaje de estudiantes 59.2% dice que casi siempre sentirse orgulloso de que sus padres sean de la comunidad de K'arhui. Y un 8.2% que casi

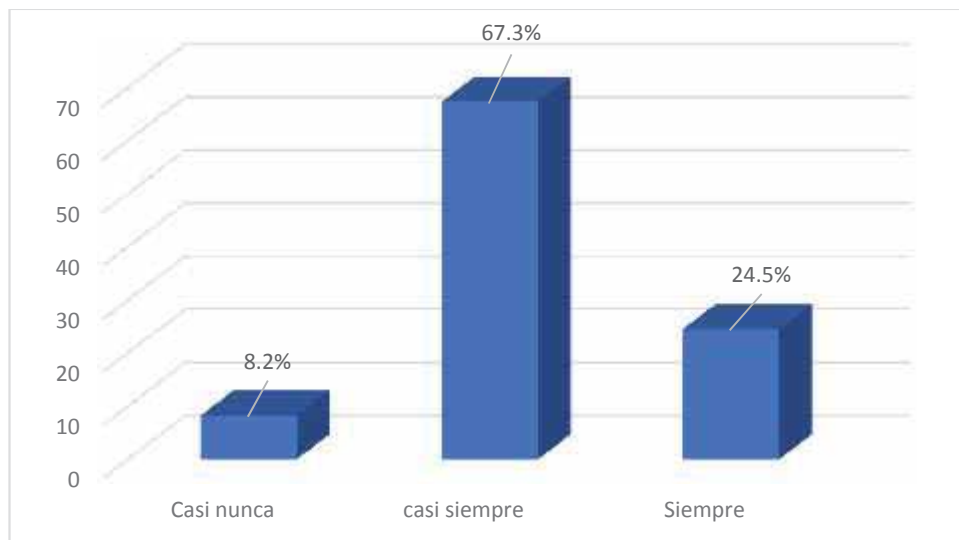
nunca. De lo observado se deduce que es más de la mitad de los estudiantes que no están muy seguros de estar orgullosos de que sus padres sean de la población de K'arhui. Casi un tercio manifiesta que no está orgulloso, lo que significa que no les agrada que sus padres sean de esa población. Algunos estudiantes comentan que les gustaría que su padre no sea campesino. De acuerdo a ello podemos manifestar que existe un cierto rechazo hacia el origen de los padres de familia.

Tabla 5. ¿Respetas y practicas las costumbres ancestrales de tu pueblo?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Casi nunca	4	8,2	8,2	8,2
	casi siempre	33	67,3	67,3	75,5
	Siempre	12	24,5	24,5	100,0
	Total	49	100,0	100,0	

Fuente: Encuesta aplicada 2018

Figura 5. ¿Respetas y practicas las costumbres ancestrales de tu pueblo?



Fuente: Tabla N°.10

Contrariamente a lo manifestado en cuadros anteriores donde existe una aceptación positiva de su identidad, en esta figura nos demuestra que solo un 24.5% siempre respeta y practica las costumbres ancestrales; mientras que un 67.3% casi siempre, y un 8.2% que casi nunca. Existe un alto porcentaje de estudiantes que contestan casi siempre, lo que se interpreta que no están muy comprometidos con sus costumbres y actividades realizadas en épocas de fiesta o celebración de algunas actividades. Incluso algunos estudiantes manifiestan que

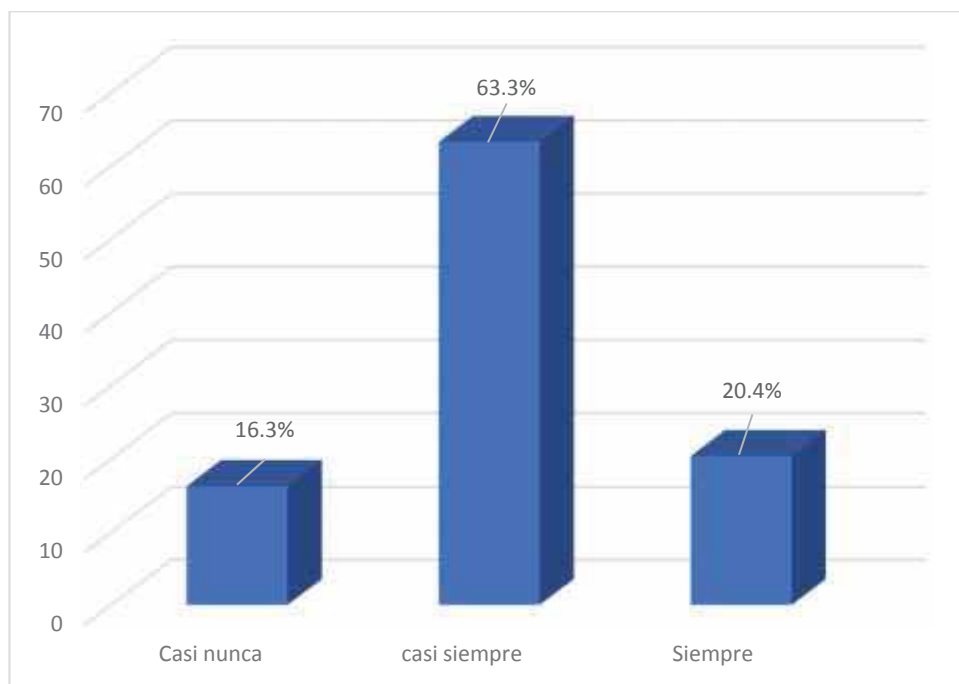
participan en ellas porque sienten la obligación de hacerlo y no necesariamente porque respeten hacerlo. Es el caso del pago a la tierra, bautizo a los animales y otros que tienen connotación ancestral.

Tabla 6. ¿Participas con entusiasmo en todas las actividades de tu pueblo?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Casi nunca	8	16,3	16,3	16,3
	casi siempre	31	63,3	63,3	79,6
	Siempre	10	20,4	20,4	100,0
	Total	49	100,0	100,0	

Fuente: Encuesta aplicada 2018

Figura 6. ¿Participas con entusiasmo en todas las actividades de tu pueblo?



Fuente: Tabla N°.11

De acuerdo al presente gráfico es un 63.3% de estudiantes que contestaron que casi siempre participan en las actividades costumbristas del pueblo. Un 20.4% lo hace siempre, lo que indica que es bajo el tema de la identificación con las actividades culturales de su pueblo. Mientras que un 16.3% no lo hace casi nunca. Está entonces muy lejana la idea de identificación con las actividades de su pueblo. O como decían verbalmente los propios

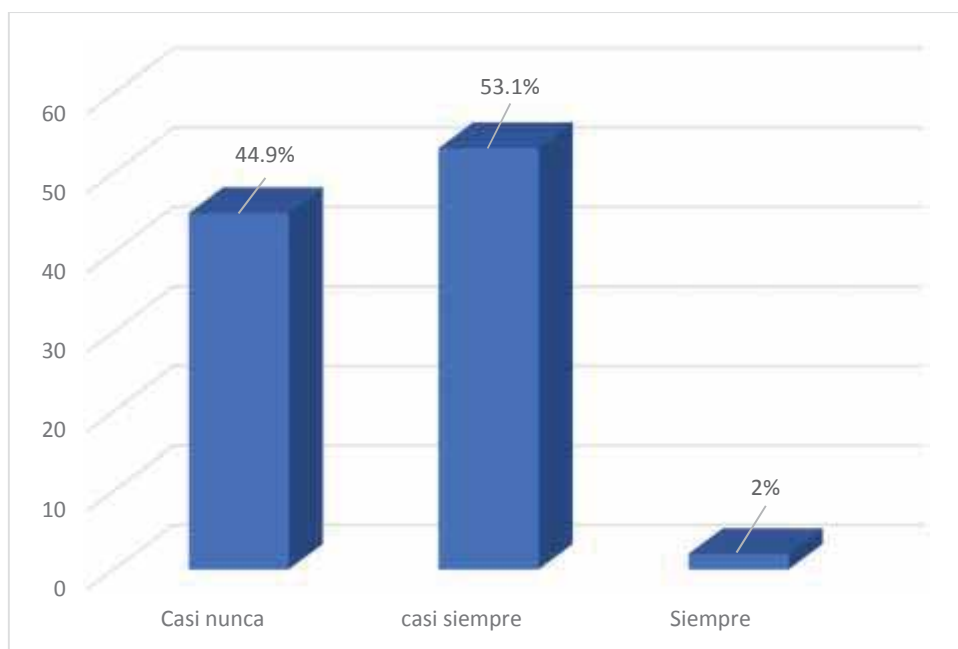
estudiantes: “Nos obligan de la escuela”, lo que es preocupante para este sistema de educación Intercultural Bilingüe. Es decir que, no necesariamente participan con entusiasmo, ya que se sienten obligados.

Tabla 7. ¿Te gusta que en la escuela el profesor te hable sobre las costumbres de tu pueblo?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Casi nunca	22	44,9	44,9	44,9
	casi siempre	26	53,1	53,1	98,0
	Siempre	1	2,0	2,0	100,0
	Total	49	100,0	100,0	

Fuente: Encuesta aplicada 2018

Figura 7. ¿Te gusta que en la escuela el profesor te hable sobre las costumbres de tu pueblo?



Fuente: Tabla N°. 12

Como podemos observar en el gráfico solo al 2% le gusta que el docente les hable sobre las costumbres de su pueblo; mientras que a un 53.1% casi siempre y a un 44.9% casi nunca. Lo que demuestra que no es tan aceptado que el docente les hable sobre las costumbres de su pueblo ya que normalmente esas cosas se conversan en el seno familiar, en el hogar con los parientes. Porque según algunos estudiantes, quieren aprender otras cosas de otras

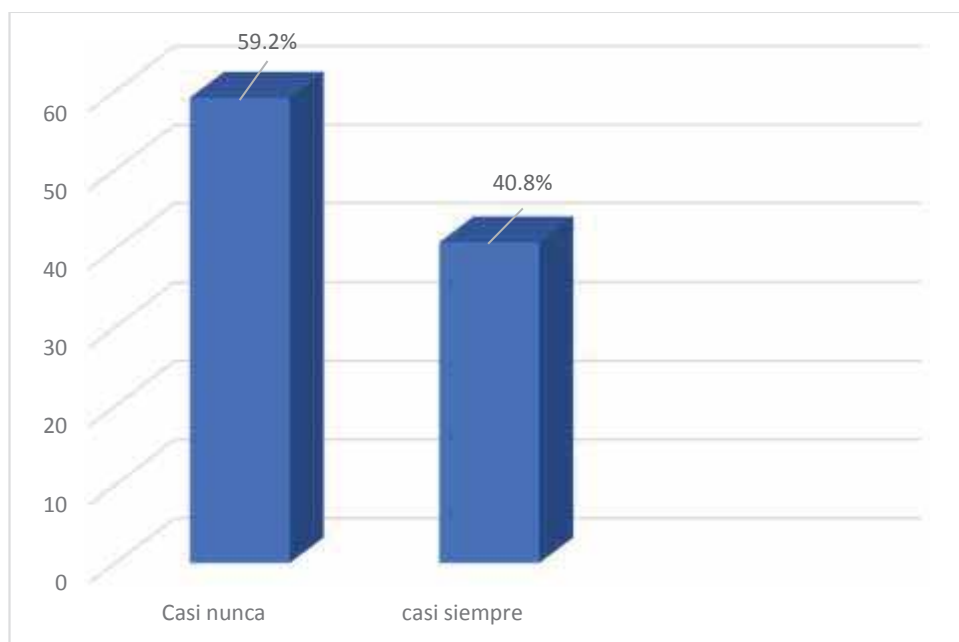
realidades, porque en el futuro no se quedarán en la comunidad sino que deberán irse a otros lugares a vivir y trabajar.

Tabla 8. ¿Te agrada que, en la escuela, en horas de clases, el profesor te hable en quechua?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido				
Casi nunca	29	59,2	59,2	59,2
casi siempre	20	40,8	40,8	100,0
Total	49	100,0	100,0	

Fuente: Encuesta aplicada 2018

Figura 8. ¿Te agrada que, en la escuela, en horas de clases, el profesor te hable en quechua?



Fuente: Tabla N°. 13

De acuerdo a los datos se observa que han sido priorizadas las siguientes respuestas; casi siempre con un 40.8% y casi nunca con un alto 59.2%. Lo que implica que a los estudiantes no les agrada mucho que el docente realice sus clases en quechua. Por varias razones dicen ellos verbalmente, las mismas que sintetizaremos de la siguiente forma: Uno, porque los docentes no hablan bien el quechua y aun cuando intentan hacerlo, en vez de promover un aprendizaje eficaz, se logra confundirlos. Dos, la mayoría de los estudiantes también indican

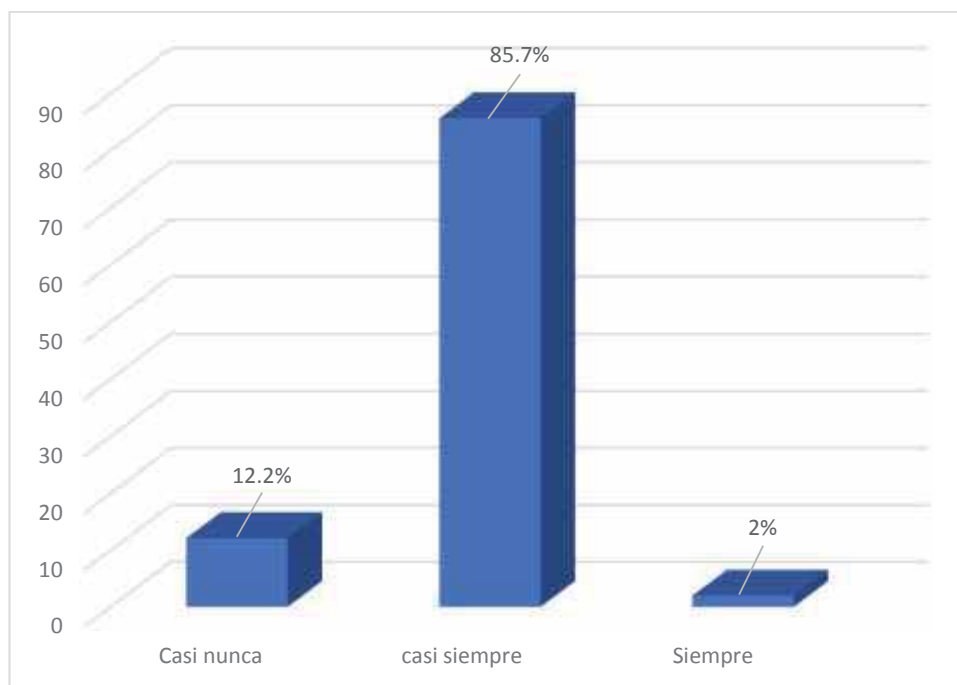
que lo que quieren es mejorar su castellano, ya que es la lengua que usarán cuando salgan de su pueblo y; Tres, Dicen igualmente que sus papás les exigen que así lo hagan.

Tabla 9. ¿Respetas a todos tus compañeros dentro y fuera del aula?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Casi nunca	6	12,2	12,2	12,2
	casi siempre	42	85,7	85,7	98,0
	Siempre	1	2,0	2,0	100,0
	Total	49	100,0	100,0	

Fuente: Encuesta aplicada 2018

Figura 9. ¿Respetas a todos tus compañeros dentro y fuera del aula?



Fuente: Tabla N°. 14

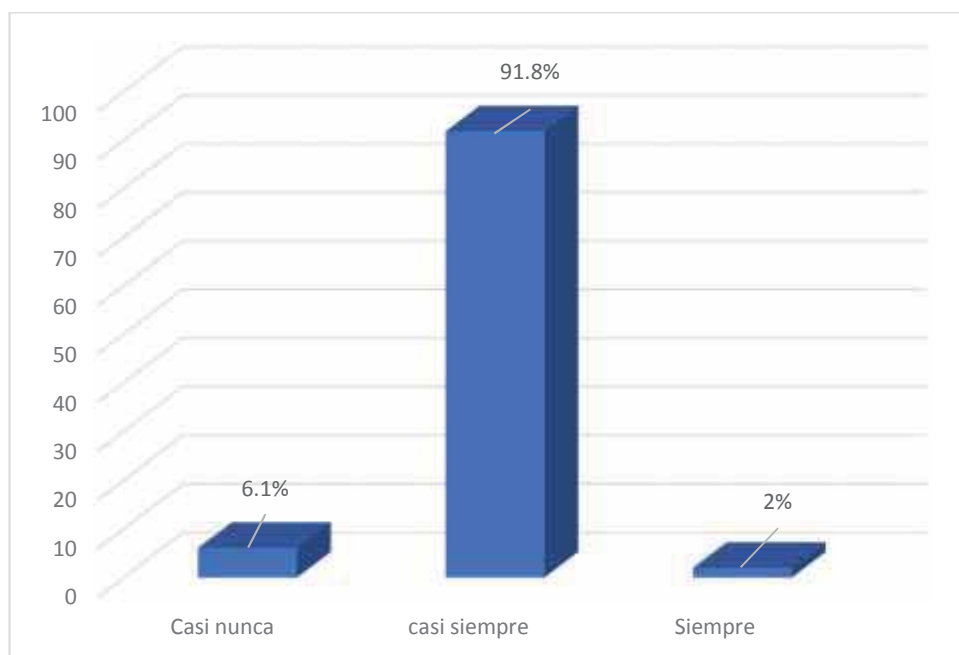
De acuerdo al gráfico, un 2% respeta siempre a sus compañeros dentro y fuera del aula; mientras que un alto 85.7%, casi siempre; y, un 12.2% casi nunca. Lo que implica que los estudiantes a pesar de ser de la misma comunidad (caserío) no necesariamente se respetan entre ellos. Se conoce que las comunidades aledañas a Karhui, tienen conflictos de tenencia y usufructo de tierras con fines agrícolas o turísticos, el mismo que se repite en la escuela. Estas diferencias socioculturales o familiares, también tienen su repercusión en las relaciones amicales y estudiantiles de los niños y niñas de la institución educativa.

Tabla 10. ¿Les demuestras a tus compañeros que eres buen amigo de ellos?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Casi nunca	3	6,1	6,1	6,1
	casi siempre	45	91,8	91,8	98,0
	Siempre	1	2,0	2,0	100,0
	Total	49	100,0	100,0	

Fuente: Encuesta aplicada 2018

Figura 10. ¿Les demuestras a tus compañeros que eres buen amigo de ellos?



Fuente: Tabla N°. 15

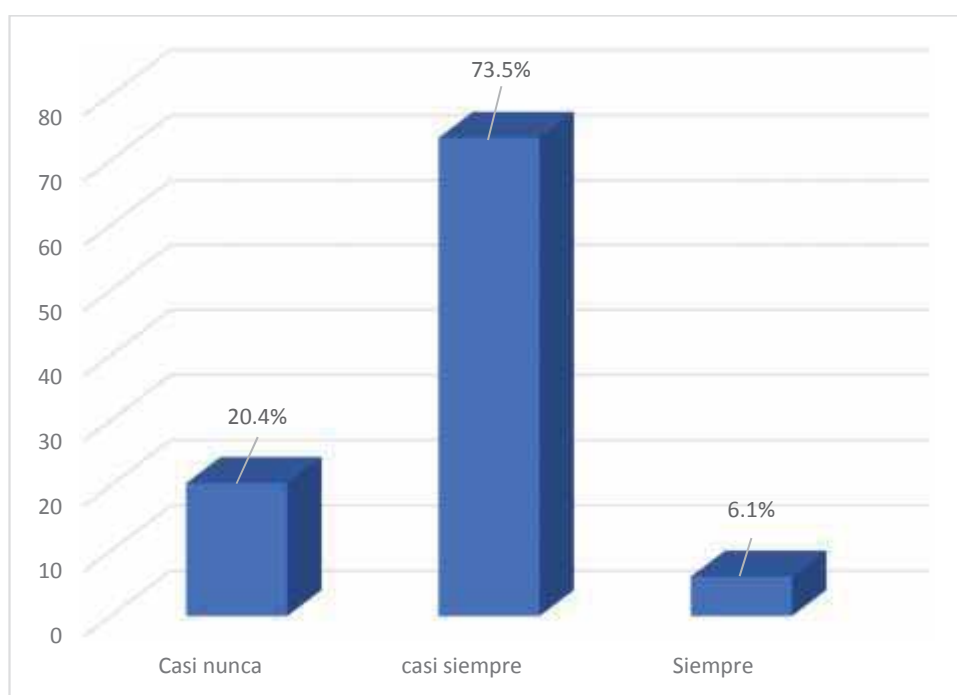
Solo un 2%, demuestra a sus compañeros que siempre es buen amigo de ellos, mientras que un alto 91.8% casi siempre y un 6.1% casi nunca. Lo que se observa, por lo tanto, es que no siempre son buenos amigos. Sea por razones sociales o familiares que líneas arriba se ha comentado. Sin embargo, las actividades escolares que obliga a los estudiantes realizar su trabajo pedagógico en forma grupal hace que ellos tengan que interrelacionarse. Es cierto que en algunos momentos los niños se sienten conjuncionados, pero, de la misma forma se ha observado que existe cierta suspicacia entre ellos al momento de participar. O, no les agrada mucho la forma como el otro participa, y eso es muy evidente.

Tabla 11. ¿Hablas en quechua en tu casa y también en el colegio?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Casi nunca	10	20,4	20,4	20,4
	casi siempre	36	73,5	73,5	93,9
	Siempre	3	6,1	6,1	100,0
	Total	49	100,0	100,0	

Fuente: Encuesta aplicada 2018

Figura 11. ¿Hablas en quechua en tu casa y también en el colegio?



Fuente: Tabla N°. 16

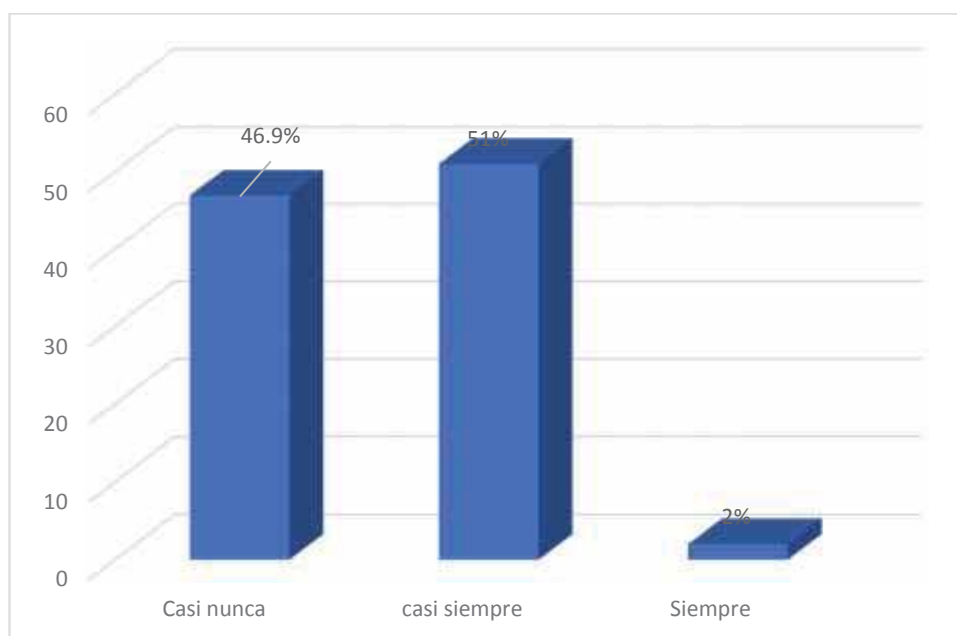
Manifiestan que siempre un 6.1%; casi siempre un 73.5% y un 20.4% dicen que casi nunca. Lo que nuevamente se puede notar es que los niños y niñas de la institución educativa N°56101 de K'arhui no necesariamente se comunican en quechua o no lo usan. Se sabe que dentro de su casa, con su familia, para ellos les es más fácil las conversaciones en quechua, incluso en actividades fuera de la escuela se nota que ellos hablan mucho más en su idioma. Pero, en el aula, en la escuela hacen lo posible para expresarse en castellano. Debemos aclarar que, se ha observado que los niños y niñas en momentos del recreo, cuando hay extraños cerca, utilizan el castellano; pero, cuando están solos hablan en quechua.

Tabla 12: ¿Te interesa aprender más cosas de tu pueblo?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Casi nunca	23	46,9	46,9	46,9
	casi siempre	25	51,0	51,0	98,0
	Siempre	1	2,0	2,0	100,0
	Total	49	100,0	100,0	

Fuente: Encuesta aplicada 2018

Figura 12. ¿Te interesa aprender más cosas de tu pueblo?



Fuente: Tabla N°. 17

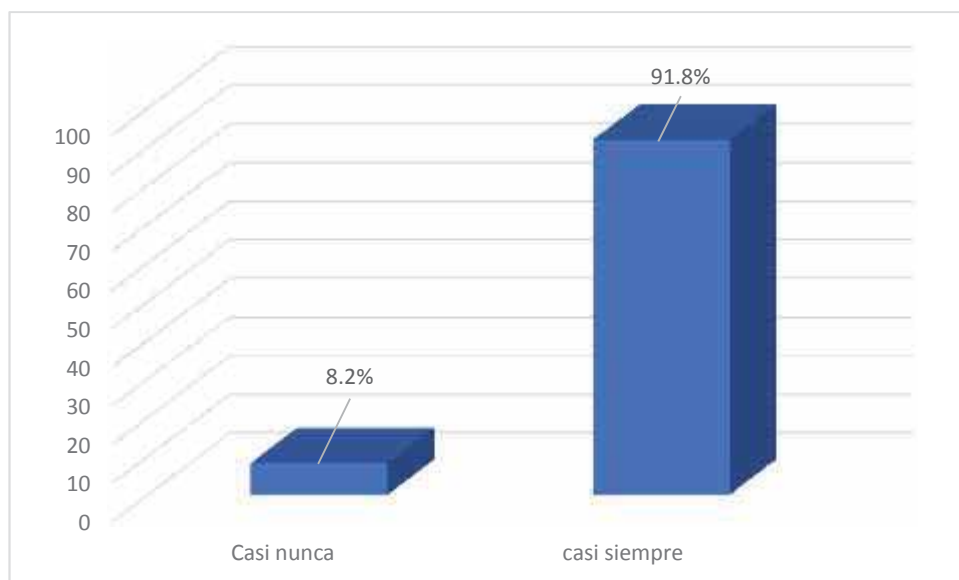
Un 2% manifiesta que siempre le interesa aprender más cosas de su pueblo; mientras que, un 51% casi siempre y un 46.9% casi nunca. Por lo que se deduce que los estudiantes no demuestran mucho interés por aprender más cosas de su pueblo. Lo que implica que la Educación Bilingüe Intercultural en las zonas altoandinas, especialmente en esta institución no tendrá a futuro mucho éxito.

Tabla 13. ¿Respetas las formas de convivencia de compañeros que vienen de otros lugares?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Casi nunca	4	8,2	8,2	8,2
	casi siempre	45	91,8	91,8	100,0
	Total	49	100,0	100,0	

Fuente: Encuesta aplicada 2018

Figura 13. ¿Respetas las formas de convivencia de compañeros que vienen de otros lugares?



Fuente: Tabla N°.18

En el gráfico se puede observar que contestaron solo dos alternativas: casi siempre con un 91.8% y casi nunca con un 8.2%. Lo que indica que el respeto que demuestran hacia otros tipos de manifestación cultural no es muy alto.

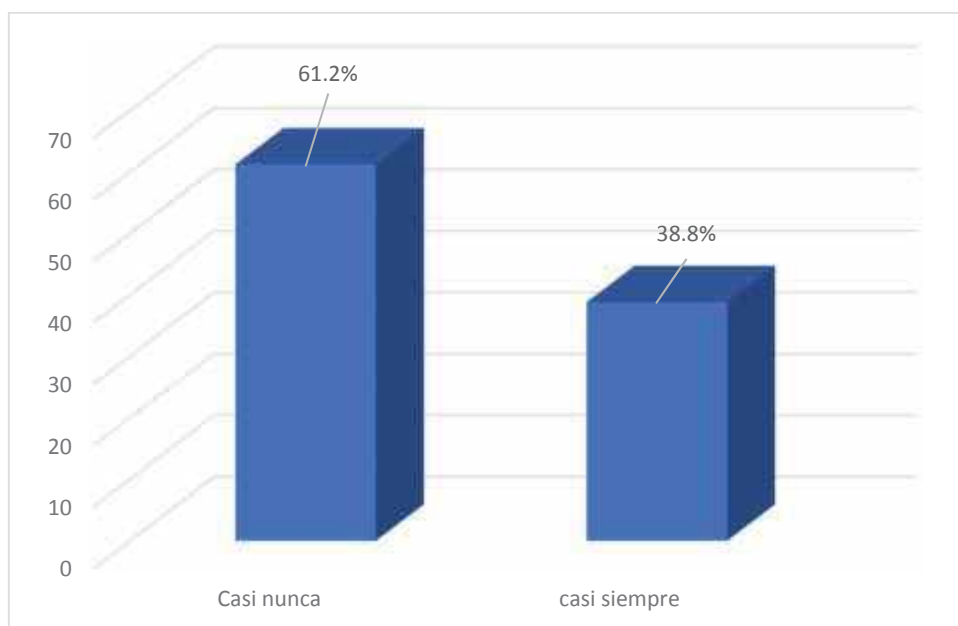
Se ha observado que esta zona, es altamente competitiva en cuanto a trabajo turístico, lo que probablemente hace que tengan entre ellos ciertos conflictos familiares o particulares.

Tabla 14. ¿Te molesta que en el colegio te den materiales escritos en quechua?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Casi nunca	30	61,2	61,2	61,2
	casi siempre	19	38,8	38,8	100,0
	Total	49	100,0	100,0	

Fuente: Encuesta aplicada 2018

Figura 14. ¿Te molesta que en el colegio te den materiales escritos en quechua?



Fuente: Tabla N°. 19

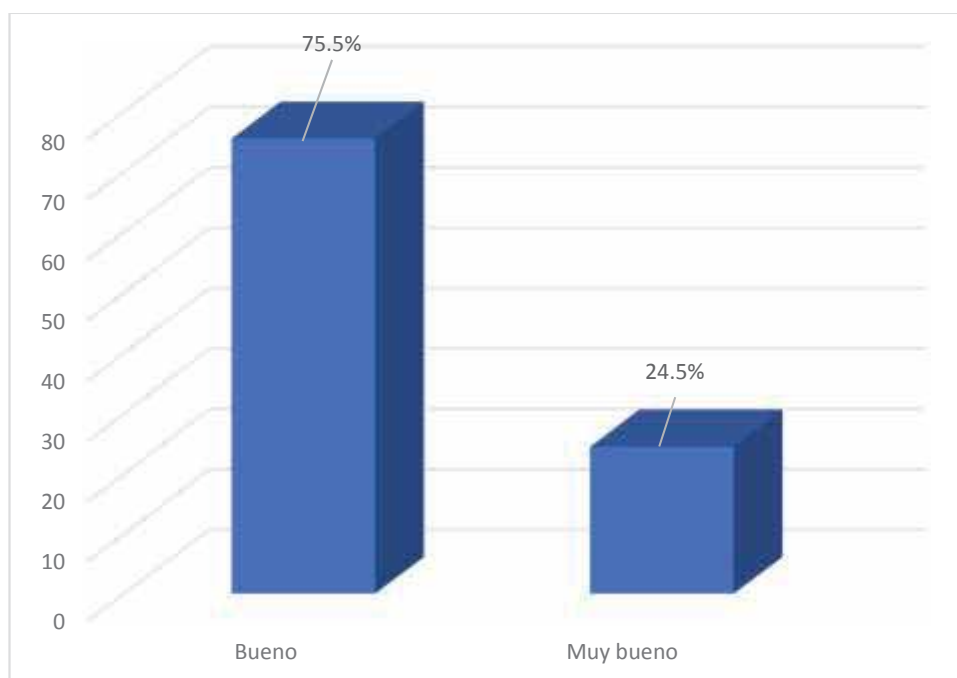
Son dos alternativas contestadas por los estudiantes ante esta pregunta, los mismos que contestaron: 38.8% con casi siempre y un alto porcentaje de 61.2% con casi nunca. Lo que significa que no les agrada mucho que en la escuela les den textos escritos en quechua. Uno, porque la lectura de los textos es muy difícil debido a que se usa un quechua distinto al de la zona. Y dos, porque les gustaría que los textos estén escritos en castellano. Eso se sabe debido a que verbalmente los niños y niñas nos lo han manifestado.

Tabla 15. Sumatoria de dimensiones

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Bueno	37	75,5	75,5	75,5
	Muy bueno	12	24,5	24,5	100,0
	Total	49	100,0	100,0	

Fuente: Encuesta aplicada 2018

Figura 15. Sumatoria de dimensiones



Fuente: Tabla N°. 20

Interpretación

Comparativamente los estudiantes, presentan niveles buenos de competencias en educación Intercultural Bilingüe llegando estas a un 75,5%, lo que indica que existe todavía, mucho desafío en cuanto a la construcción de la Educación Bilingüe Intercultural en la zona. Y un 24.5% llegando a muy bueno, lo que significa que la Educación Intercultural Bilingüe en K'arhui es apropiada. Aun así existe indicadores que señalan que los estudiantes no están muy contentos con la presencia de este sistema en su medio lo cual se debe revertir.

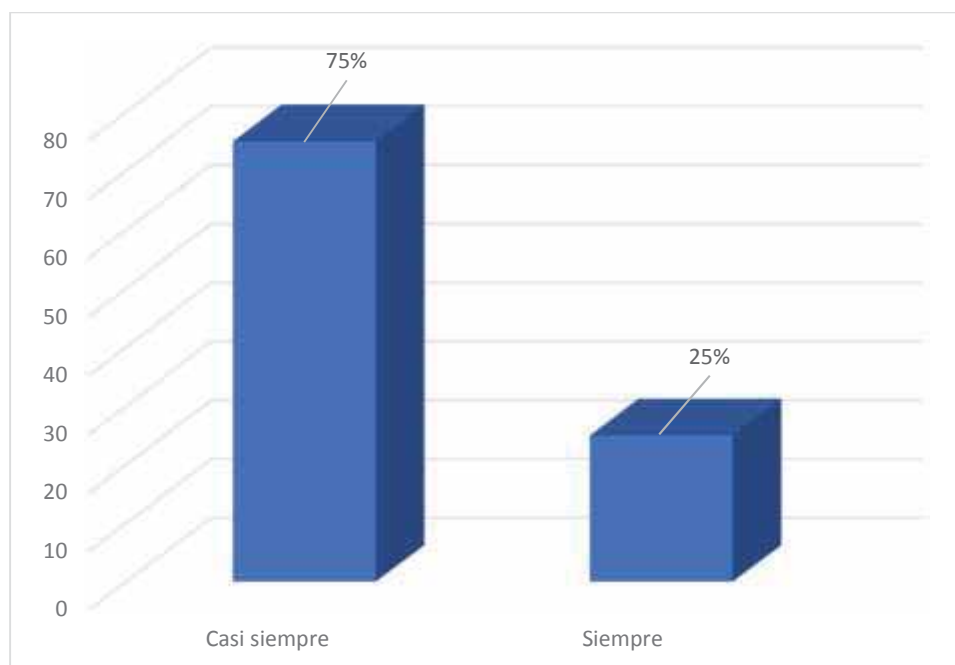
ENCUESTA A DOCENTES

Tabla 16. *¿Se siente usted orgullosa de la institución educativa en la que labora?*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Casi siempre	3	75,0	75,0	75,0
	Siempre	1	25,0	25,0	100,0
Total		4	100,0	100,0	

Fuente: Encuesta aplicada 2018

Figura 16. *¿Se siente usted orgullosa de la institución educativa en la que labora?*



Fuente: Tabla N°. 21

De acuerdo a la lectura de esta figura podemos manifestar que las docentes no están muy orgullosas con su trabajo en la institución educativa de K'arhui, pues es un 75% que manifiesta que casi siempre frente a un 25% de siempre. Los motivos pueden ser: uno, que tienen otras expectativas de trabajo, están resignadas a trabajar allí.

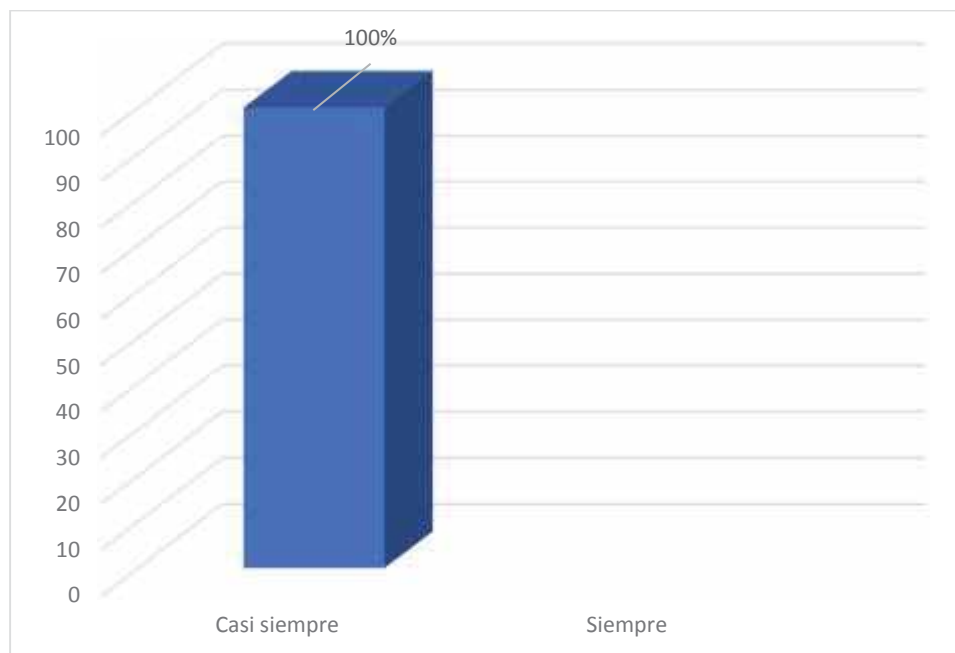
Se ha observado insitu, que las docentes tienen mucho compromiso con su trabajo, tienen alta responsabilidad, e incluso el dictado de sus clases son amenas. Consideramos entonces que tienen alguna limitación sea económica, de materiales u otros, para haber marcado la alternativa que marcaron.

Tabla 17. ¿Se siente comprometido para trabajar la EIB en su institución educativa?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Casi siempre	4	100,0	100,0	100,0

Fuente: Encuesta aplicada 2018

Figura 17. ¿Se siente comprometido para trabajar la EIB en su institución educativa?



Fuente: Tabla N°. 22

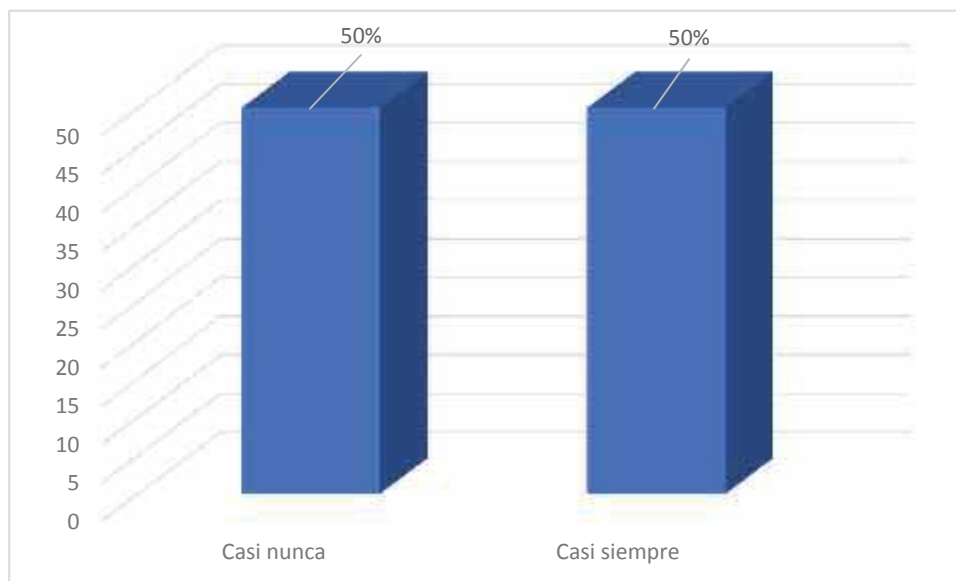
El 100% han marcado casi siempre. Lo que significa que existe alguna limitación que les impide desarrollarse de mejor manera en el trabajo que tiene en la institución educativa de k'arhui. Se debe recalcar que muchos docentes no tienen un quechua fluido lo que no permite realizar su trabajo con la herramienta necesaria. Y por otro lado, a pesar de que cuentan con materiales educativos, no lo utilizan porque describen situaciones, objetos o hechos muy lejanos a la realidad donde ellos trabajan.

Tabla 18. ¿Habla usted de la importancia de la EIB con sus estudiantes?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Casi nunca	2	50,0	50,0	50,0
	Casi siempre	2	50,0	50,0	100,0
	Total	4	100,0	100,0	

Fuente: Encuesta aplicada 2018

Figura 18. ¿Habla usted de la importancia de la EIB con sus estudiantes?



Fuente: Tabla N°. 23

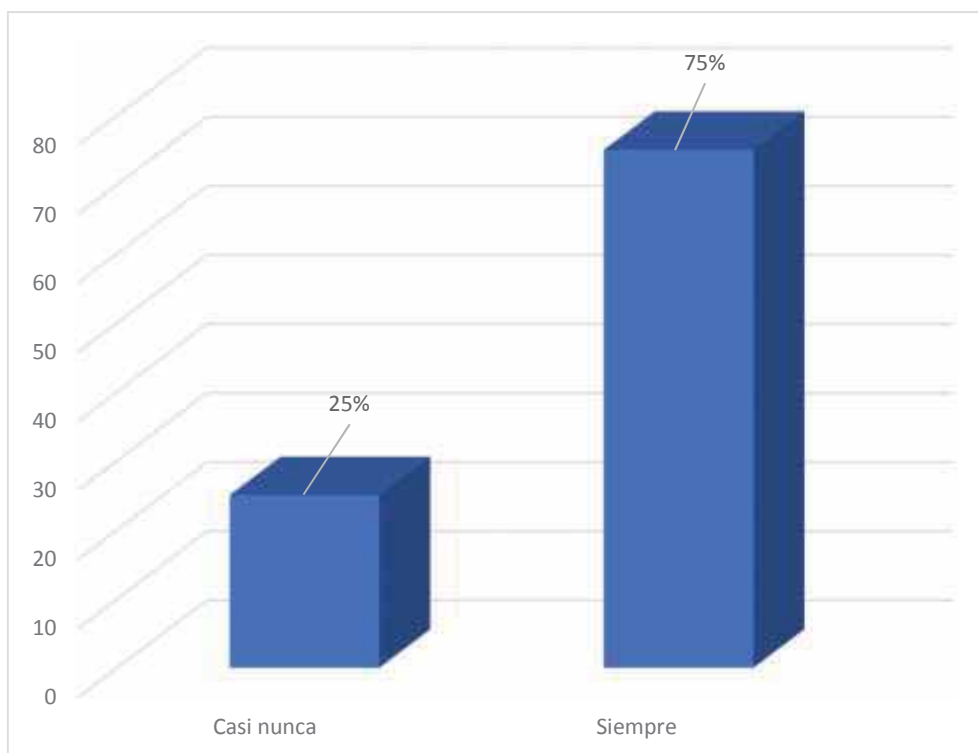
De acuerdo a la lectura de esta figura podemos manifestar que las docentes hablan con poca regularidad de la importancia de la Educación Intercultural Bilingüe 50% casi nunca y 50% casi siempre. Nos aclaran las docentes, que dentro de la currícula está implícito y es en muchas sesiones de aprendizaje que se habla de la importancia del proceso de interculturalidad. Al respecto, debemos manifestar que las aulas de la institución educativa, están muy bien ambientadas con alto contenido de Educación Intercultural Bilingüe, consideramos que ese mensaje es también parte de esta comunicación.

Tabla 19. ¿Sus estudiantes son su mayor prioridad en el trabajo pedagógico?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Casi nunca	1	25,0	25,0	25,0
Siempre	3	75,0	75,0	100,0
Total	4	100,0	100,0	

Fuente: Encuesta aplicada 2018

Figura 19. ¿Sus estudiantes son su mayor prioridad en el trabajo pedagógico?



Fuente: Tabla N°. 24

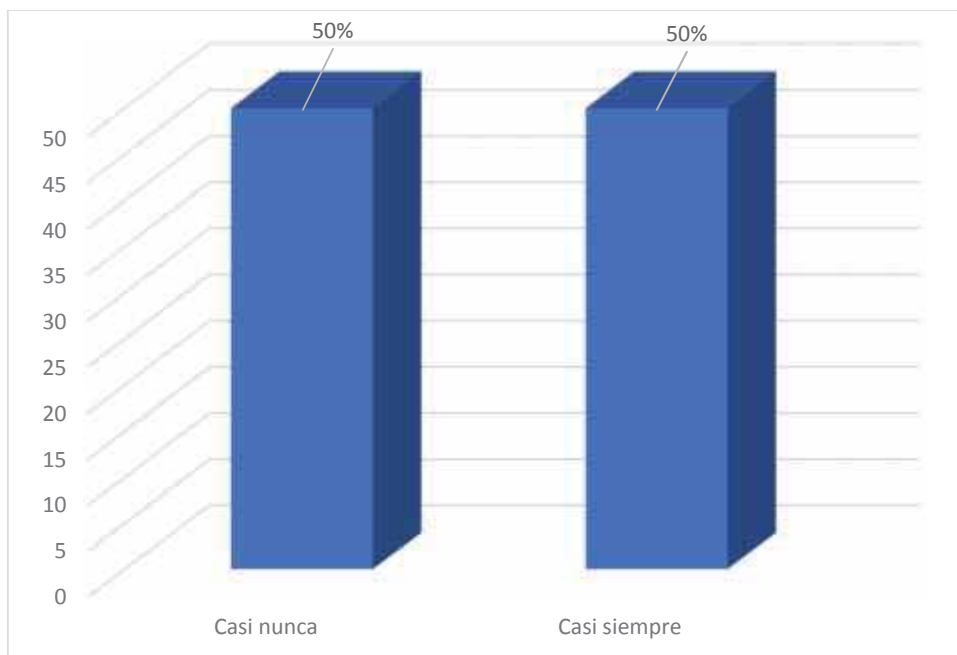
Se observa que un 75% manifiesta que siempre sus estudiantes son su mayor prioridad en su trabajo pedagógico. Solo un 25% de casi nunca. Es cierto que en las comunidades a pesar de no dominar con fluidez el idioma quechua, existe un alto nivel de compromiso en la atención pedagógica a los niños y niñas de esta institución educativa. Se ha observado que los maestros en horas de recreo por ejemplo, conversan sobre los progresos y dificultades de sus estudiantes.

Tabla 20. ¿Usted ha recibido capacitación en diferentes temas de la Educación Intercultural Bilingüe?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Casi nunca	2	50,0	50,0	50,0
	Casi siempre	2	50,0	50,0	100,0
	Total	4	100,0	100,0	

Fuente: Encuesta aplicada 2018

Figura 20. ¿Usted ha recibido capacitación en diferentes temas de la Educación Intercultural Bilingüe?



Fuente: Tabla N°. 25

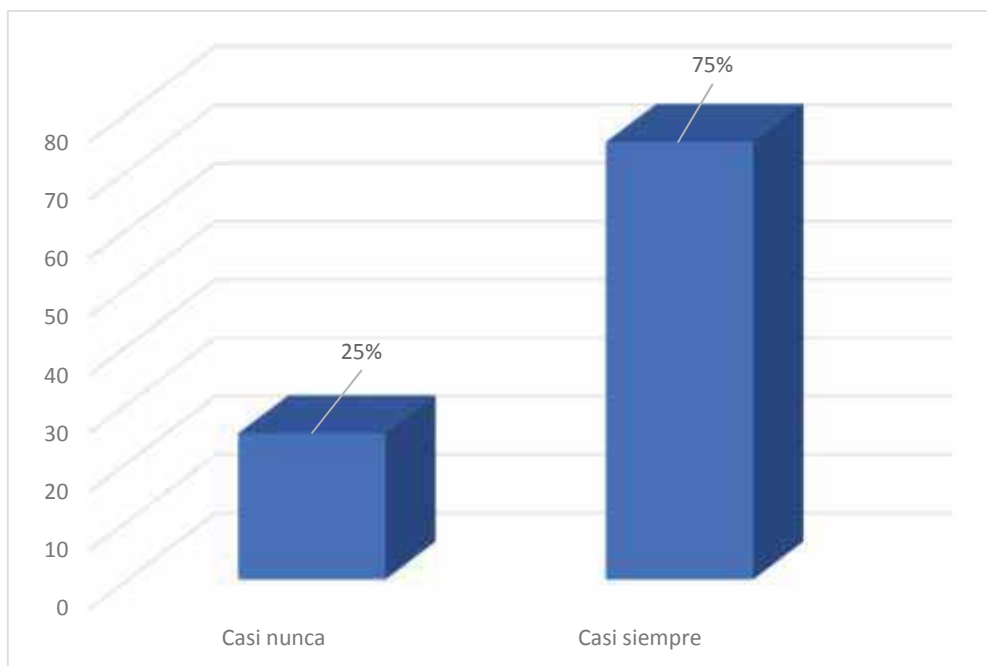
Lo que manifiestan las docentes es que casi nunca y casi siempre con un 50%. Manifiestan ellas que, el Ministerio de Educación no realiza capacitación a los docentes que trabajan en EIB; y si lo hace, es en la capital de provincia, lo que a veces impide su presencia en dicha capacitación. Además los docentes manifiestan que las capacitaciones son más exposiciones de documentos normativos y no de experiencias exitosas que hayan observado.

Tabla 21. ¿Trabaja usted los contenidos que el MINEDU sugiere dentro del trabajo EIB?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Casi nunca	1	25,0	25,0
	Casi siempre	3	75,0	100,0
	Total	4	100,0	100,0

Fuente: Encuesta aplicada 2018

Figura 21. ¿Trabaja usted los contenidos que el MINEDU sugiere dentro del trabajo EIB?



Fuente: Tabla N°. 26

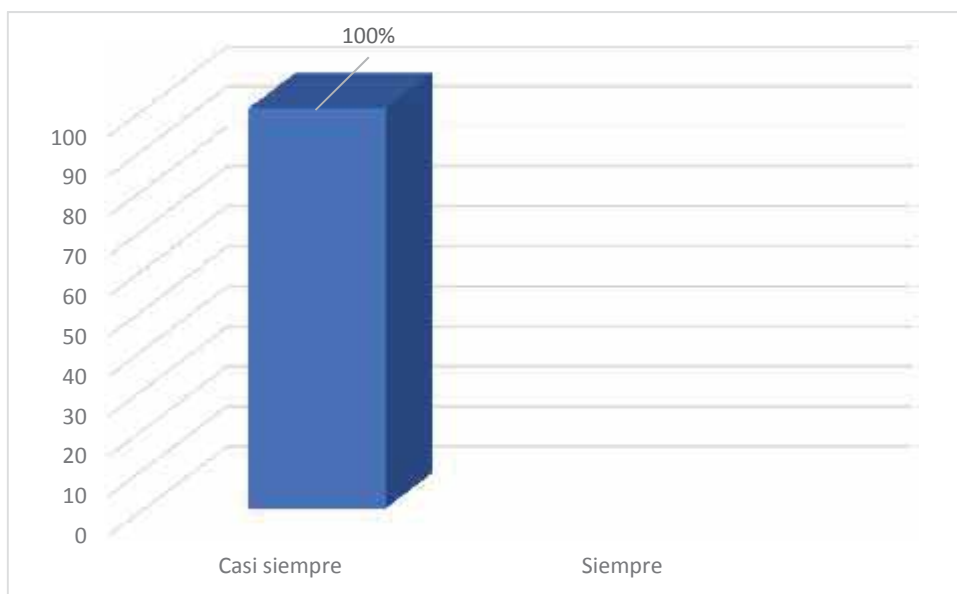
En la presente figura, se observa que un 75% de docentes manifiesta que casi siempre trabajan los contenidos que proporcionan el Ministerio de Educación y un 25% casi nunca. Nos manifiestan verbalmente que cumplen con la elaboración de sus carpetas pedagógicas con las premisas sugeridas por el Ministerio de Educación; sin embargo, los docentes manifiestan que existe presión por parte de los padres de familia para que sus niños y niñas aprendan otros contenidos que no tengan que ver necesariamente con el conocimiento de o reconocimiento de su zona.

Tabla 22. ¿Con qué frecuencia utiliza la metodología de EIB del MINEDU?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Casi siempre	4	100,0	100,0

Fuente: Encuesta aplicada 2018

Figura 22. ¿Con qué frecuencia utiliza la metodología de EIB del MINEDU?



Fuente: Tabla N°. 27

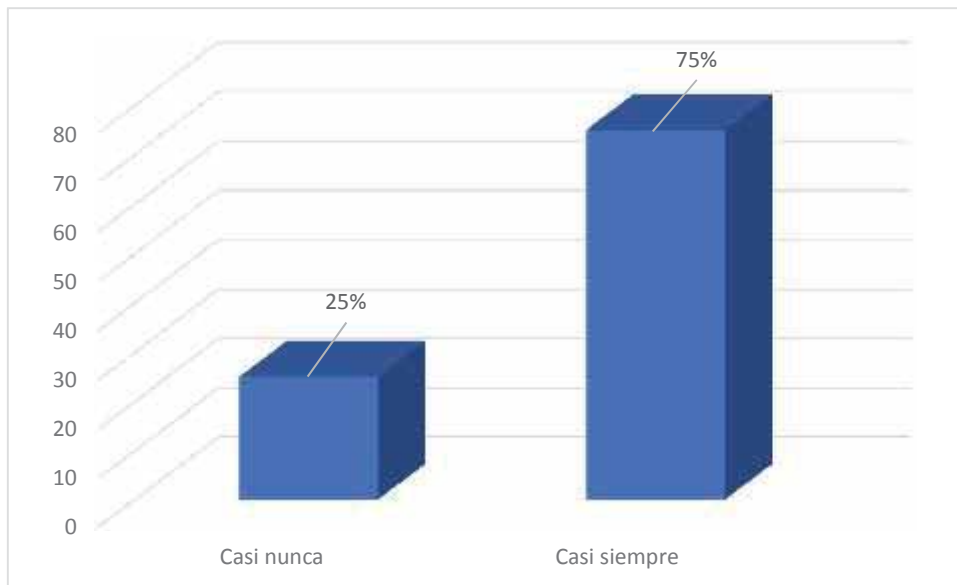
En la presente figura, se observa que un 100% de docentes manifiesta que casi siempre usan la metodología de EBI en su trabajo pedagógico; lo que implica que su trabajo es comprometido y responsable. Aunque consideramos que es un indicador que demuestra también, que de alguna manera no cumplen la meta debido a ciertas deficiencias en el Sistema; como puede ser, recursos pedagógicos, tiempo, cumplimiento de logros; etc.

Tabla 23. ¿Ha recibido los instrumentos de gestión pedagógica de EIB suministrados por el MINEDU?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Casi nunca	1	25,0	25,0	25,0
	Casi siempre	3	75,0	75,0	100,0
	Total	4	100,0	100,0	

Fuente: Encuesta aplicada 2018

Figura 23. ¿Ha recibido los instrumentos de gestión pedagógica de EIB suministrados por el MINEDU?



Fuente: Tabla N°. 28

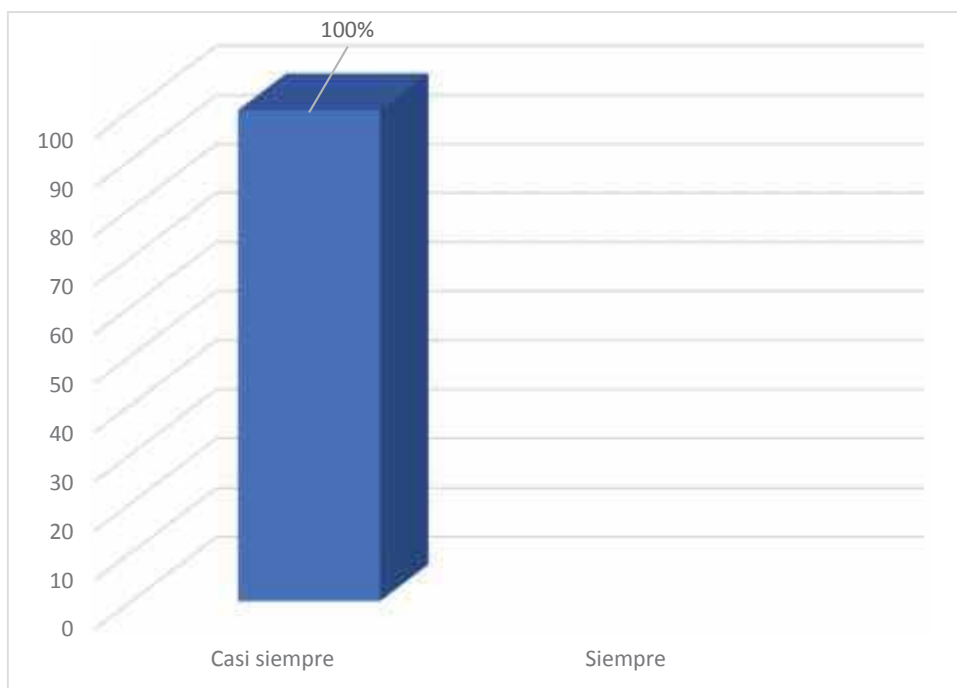
En la presente figura, se observa que un 75% manifiesta que casi siempre y un 25% casi nunca. Lo que evidencia que existe cierta desatención por parte del Ministerio de Educación, en cuanto a la distribución equitativa de los materiales, para el correcto trabajo que realizan dichos docentes.

Tabla 24. ¿Utiliza los materiales didácticos de EIB, en su trabajo pedagógico?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Casi siempre	4	100,0	100,0	100,0

Fuente: Encuesta aplicada 2018

Figura 24. ¿Utiliza los materiales didácticos de EIB, en su trabajo pedagógico?



Fuente: Tabla N°. 29

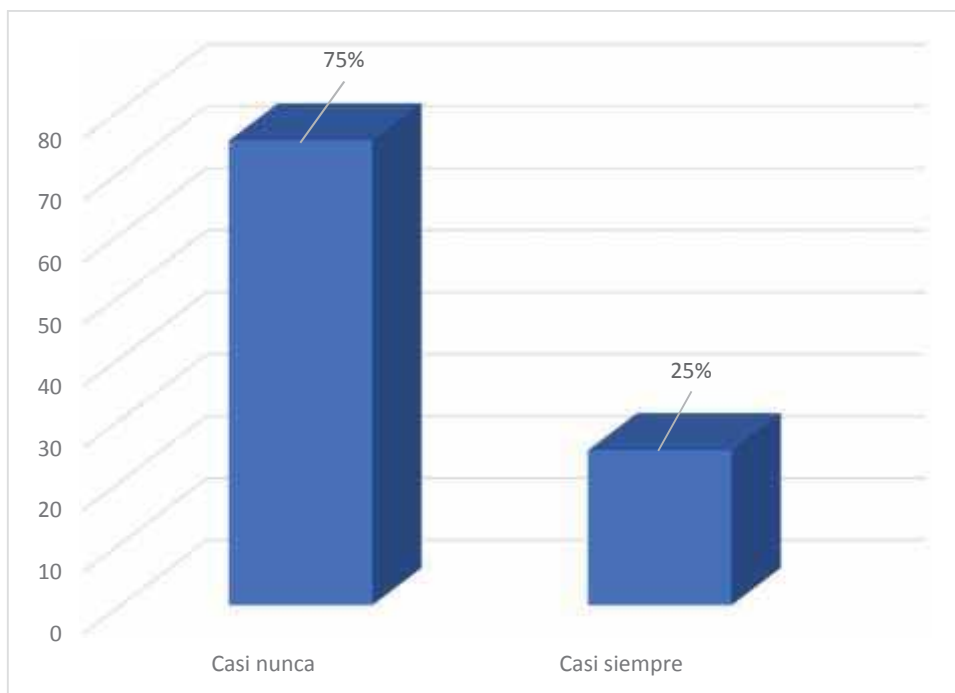
Se puede observar que el 100% de docentes manifiesta que casi siempre utilizan los materiales didácticos de EIB. Lo que manifiestan ellas, es que lo hacen porque tienen que cumplir las directivas emanadas por el Ministerio de Educación; pero, también, demuestran preocupación porque el quechua que se utiliza en esos materiales es diferente al quechua utilizado en la zona.

Tabla 25. ¿Conversa usted dentro y fuera del aula en el idioma quechua, con sus estudiantes?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Casi nunca	3	75,0	75,0	75,0
	Casi siempre	1	25,0	25,0	100,0
Total		4	100,0	100,0	

Fuente: Encuesta aplicada 2018

Figura 25. ¿Conversa usted dentro y fuera del aula en el idioma quechua, con sus estudiantes?



Fuente: Tabla N°. 30

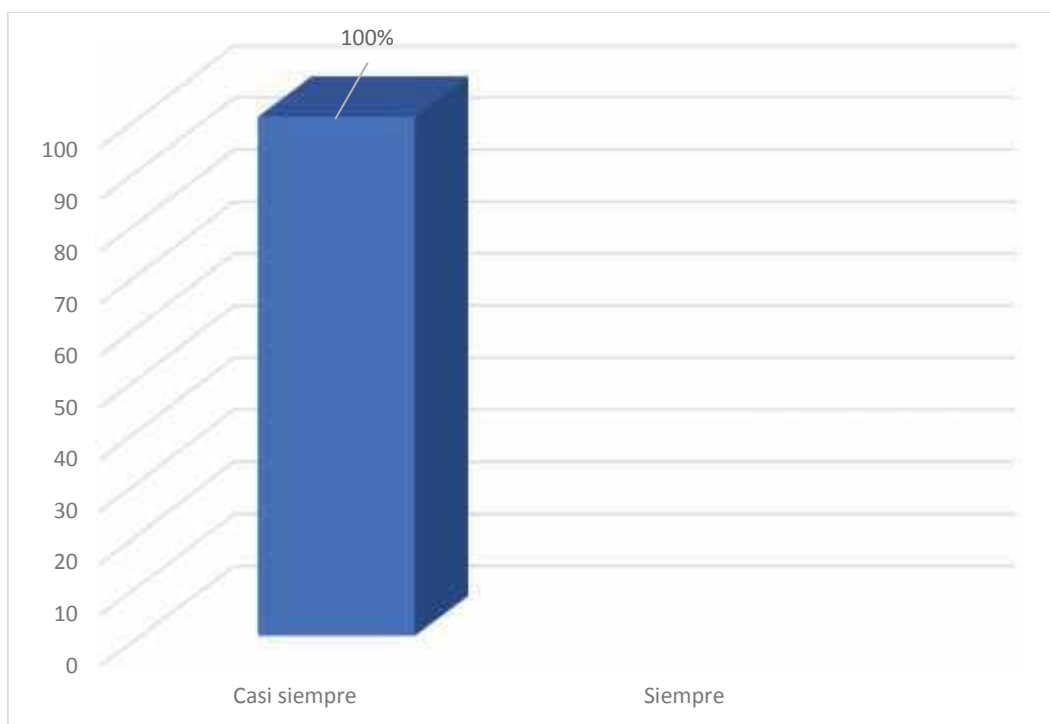
Se puede observar que el 75% de docentes afirma que casi nunca y un 25% casi siempre. Ellas manifiestan que existe algún tipo de resistencia subrepticia de los padres de familia y también de los estudiantes sobre hablar en quechua fuera de clases. Es cierto cuando los niños manifiestan que son los padres los que les obligan a aprender el castellano en la escuela, y en algunas ocasiones inclusive se oye decir, la escuela es para aprender el castellano.

Tabla 26. ¿Con qué frecuencia participa en las actividades de la población como persona?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Casi siempre	4	100,0	100,0

Fuente: Encuesta aplicada 2018

Figura 26. ¿Con qué frecuencia participa en las actividades de la población como persona?



Fuente: Tabla N°. 31

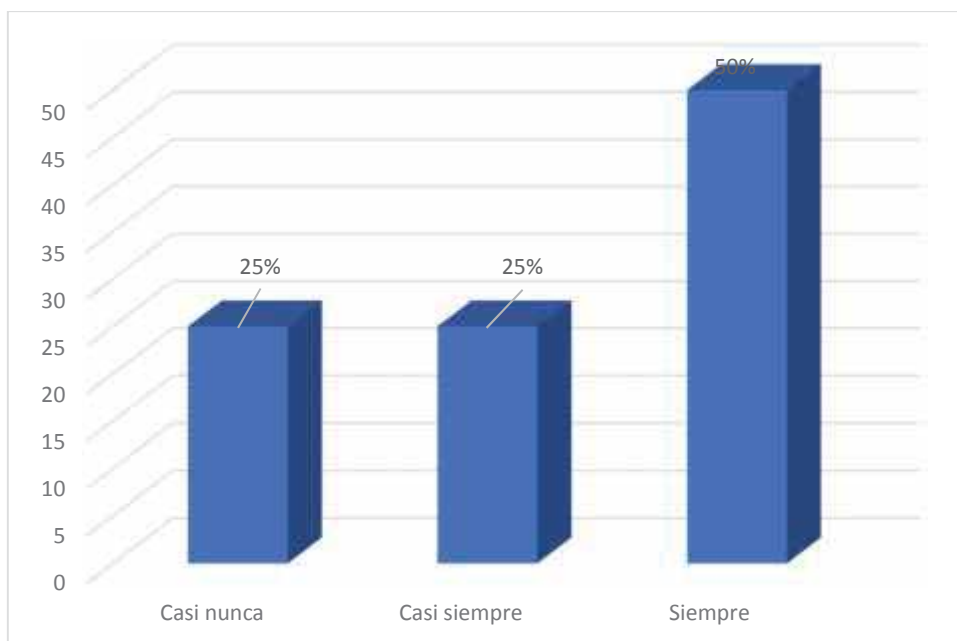
El 100% de docentes manifiesta que casi siempre participan en las actividades de la población como persona; ya que como institución lo hacen en los días de fiesta que el calendario comunal indica. Lo que es bueno saber, ya que los maestros en zonas rurales son modelos de identidad con las costumbres de la población. Y hablando de interculturalidad, aún más.

Tabla 27. ¿Afirma usted frente a la comunidad, que la EIB debe ser fortalecida?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido				
	Casi nunca	1	25,0	25,0
	Casi siempre	1	25,0	50,0
	Siempre	2	50,0	100,0
	Total	4	100,0	100,0

Fuente: Encuesta aplicada 2018

Figura 27. ¿Afirma usted frente a la comunidad, que la EIB debe ser fortalecida?



Fuente: Tabla N°. 32

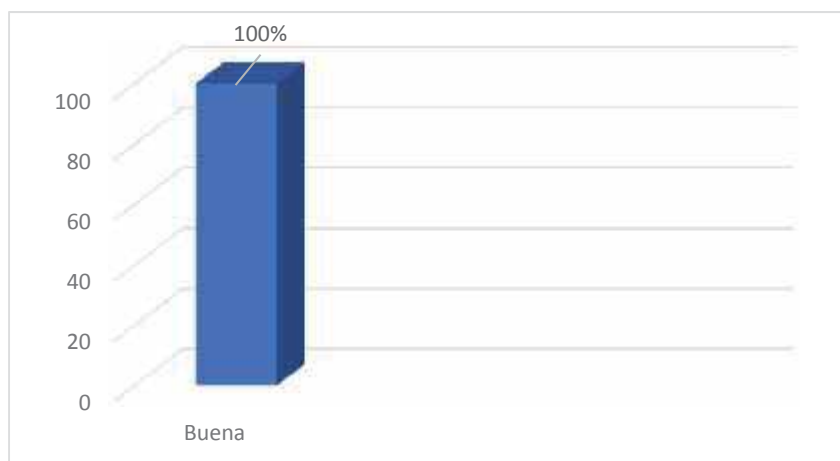
Como se puede observar en la figura, hay mucha dispersión de opiniones al respecto. Mientras que un 50% dice que siempre; un 25% dice que casi siempre o casi nunca. A esto debemos aclarar lo que se dijo anteriormente. Las docentes manifiestan que, si ya está implícito en el currículo, mediante las diversas actividades académicas se evidencia dicha comunicación; no necesariamente tiene que ser expresa.

Tabla 28. Sumatoria de dimensiones

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Buena	4	100,0	100,0	100,0

Fuente: Encuesta aplicada 2018

Figura 28. Sumatoria de dimensiones



Fuente: Tabla N°. 33

Interpretación

La competencia de Educación Intercultural Bilingüe en los docentes es buena con un 100%, lo que significa que es apropiada. Esto indica que tienen tendencia a cumplir con las disposiciones del Ministerio de educación ya que es por norma y de carácter obligatorio. Aunque en la mayoría de los datos proporcionados se nota que cumplen con las competencias docentes de educación Intercultural Bilingüe.

CONCLUSIONES

Primero:

Los resultados evidencian que la educación intercultural bilingüe en la institución educativa N° 56101 (integrada- polidocente multigrado) de la comunidad de K'arhui del distrito de Pitumarca, provincia de Canchis- Región Cusco, se evidencia como apropiada. Tanto en las competencias docentes como en las competencias de estudiantes. Características que son positivas para el desarrollo de la EIB en dicha institución educativa; obviamente sin olvidar que existen retos aun que cumplir para mejorar.

Segundo:

En la Institución Educativa N° 56101 (integrada polidocente multigrado) de la comunidad de K'arhui, del distrito de Pitumarca, provincia de Canchis- Región Cusco, existen niveles de bueno con un 75.5% y muy bueno con un 25.5%, en lo que respecta a las competencias de educación intercultural bilingüe en los estudiantes del primer al sexto grado de primaria.

Tercera:

Los docentes demuestran un nivel de bueno en un 100%, en el desarrollo de sus competencias en educación intercultural bilingüe. Lo que implica que existen ganas de mejorar el compromiso con la EIB y solo hay que pulir algunas condiciones que impiden el verdadero desarrollo de la EIB.

Cuarta:

Con respecto al currículo de la EIB, los resultados evidencian que en la Institución Educativa N° 56101 se ha hecho muy evidente que no es muy bien acogido en la zona por parte de ambas partes (docentes y estudiantes). Existe un 51% que casi siempre le interesa aprender más cosas de su pueblo y un 46.9% que casi nunca. De igual forma, con respecto a los materiales escritos en quechua: a un 61.2% le molesta que le den materiales escritos en quechua. Por otra parte; los docentes manifiestan un casi nunca 50% y casi siempre 50% hablan de la importancia del EIB con sus estudiantes. Y cuando se le pregunta si trabaja los contenidos del MINEDU existe un 75% que dicen que casi siempre. Asimismo, cuando se

le pregunta con qué frecuencia utilizan la metodología del EIB, manifiestan el 100% que casi siempre. Y, finalmente cuando se le pregunta que si afirma ante la sociedad que el EIB debe ser fortalecida, los docentes contestan que 50% siempre, un 25% casi siempre y un 26% casi nunca. Eso es evidencia de que la EIB debe ser fortalecida.

SUGERENCIAS

Primero:

A la señora directora y a las distinguidas docentes de la institución educativa N° 56101 (integrada- poli docente) de la comunidad de K'arhui del distrito de Pitumarca, provincia de Canchis- Región Cusco, se les sugiere que realicen actividades culturales vivenciales donde se fomente y enfatice la importancia de la EIB en la zona.

Segundo:

A las docentes de aula, promover más espacios de reflexión sobre las buenas prácticas y buena convivencia entre los estudiantes en el marco de los principios de la EIB.

Tercera:

A la comunidad docente de la institución educativa, organicen y desarrollen un taller sobre exposición de las mejores experiencias en EIB de su institución educativa, para que los señores docentes se empoderen de mejor manera sobre su trabajo en aula.

Cuarta:

A la señora directora, de la institución educativa 56101 (integrado multigrado) de K'arhui, del distrito de Pitumarca, provincia de Canchis- Región Cusco, debe coordinar acciones con la UGEL de Canchis, o Municipio aledaños, para capacitar a los profesores en Educación Intercultural Bilingüe. Lo que elevaría la importancia de este trabajo en las zonas andinas.

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

- Aguilar, J. y Huallpayunca, D. (2005) *la educación bilingüe intercultural y el nivel de rendimiento en el área de comunicación integral en la institución educativa N° 50452 de Quisicancha – Huancarani – Paucartambo. Cusco, Perú.*
- Aguado, T. (2003) *Pedagogía Intercultural. Editorial Amelia Nieva. España*
- Arenas, L. y Sinche, L. G. (2015). Visitas guiadas e identidad cultural de las alumnas del 3° grado de nivel secundario de la Institucion Educativa Comercio 41 de la ciudad del Cusco 2015. Cusco, Peru.
- Barnach-Calbó, E. (1997). La nueva educación indígena en Iberoamérica. *Revista Iberoamericana de educación*, 13-37.
- Calbó Martínez, E. B. (1997). La nueva Educación Indígena en Iberoamérica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 13-33.
- Colin, B. (1993). *Fundamentos de Educación Bilingüe y Bilingüismo*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Comisión Permanente del Congreso, R. d. (2003). *Ley General De Educación N° 28044*. Lima-Perú.
- Condori Conde, R., & Salas Gonzales, V. (2016). *Educación Intercultural Bilingüe en la Institución Educativa N° 56110 de Chucchucalla (Integrado Multigrado) del Distrito de Yanaoca, Provincia de Canas - Cusco 2016 (Tesis de pregrado)*. Cusco: Universidad Nacional de San Antonio Abad de Cusco. (Degregori, 2003)
- Degregori, C. (2003) <http://red.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/biblioteca/110301.pdf>
- Gil Jaurena, I. (2008). *El enfoque intercultural en la educación primaria: una mirada a la práctica escolar*. Madrid, España: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Godenzzi, J. (2001). La interculturalidad en el Perú. *IV Congreso nacional de educación intercultural bilingüe* (pág. 2). Cusco: CADEP JMA.
- Gómez Schlaikier, S. (2009). *La competencia intercultural como llave para el desarrollo del Perú*.
- Hernández Sampieri, R. (2010). *Metodología de la Investigación*. México: McGRAWHILL / Interamericana Editores, S.A.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, C. (2006). *Metodología de la investigación*. México D.F.: McGraw Hill.
- López, L. E., & Wolfgang, K. (1999). La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 17-85.

- Machaca Benito, G. C., & Zambrana Balladares, A. (2012). *Hacia una educación intracultural, intercultural y plurilingüe: metodologías y estrategias interculturales de enseñanza y de aprendizaje*. Cochabamba-Bolivia: FUNPROEIB Andes.
- Mandepora, M. (2001). Experiencias de EIB en Bolivia. *IV Congreso nacional de educación intercultural* (pág. 06). Cusco: CADEP-JMA.
- Marileo Calfuqueo, J. N. (2013). *La educación intercultural bilingüe en Chile y sus perspectivas (Tesis doctoral)*. Santiago: Universidad de Chile.
- MINEDU. (2005). *La interculturalidad en la educación*. Lima: Unicef.
- Ministerio de Educación. (2013). *Hacia una Educación Intercultural Bilingüe de Calidad. Propuesta Pedagógica*. Lima: Corporación Gráfica Navarrete.
- Ministerio de Educación, R. d. (2014). *Marco del Sistema Curricular Nacional. Tercera versión para el Diálogo*. Lima: MINEDU.
- Miranda, T. (2012). *Posibilidades y limitaciones de la educación intercultural bilingüe en Bolivia y Perú (Tesis doctoral)*. Lima, Perú: Universidad Nacional mayor de San Marcos.
- Montoya Rojas, C. R. (2012). *Posibilidades y limitaciones de la educación Intercultural Bilingüe en Bolivia y Perú*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Unidad de Post - Grado.
- Peschiera Ruju, R. (2010). *Un análisis sobre la interpretación de los diferentes actores entorno a la educación intercultural y bilingüe y sus políticas*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú-Escuela de (Degregori, 2003)Postgrado.
- Pozzi-Escot, I. (1998). *El multilinguismo en el Perú*. Cusco: Centro Bartolomé de las Casas.
- Salazar Sender, M. A., & Schmitz Cáceres, V. (2015). *Prácticas educativas en el nivel inicial desde la educación intercultural (Tesis de pre grado)*. Lima: Pontificia Universidad Católica de Perú.
- Sánchez Carlessi, H., & Reyes Meza, C. (2006). *Metodología y diseños en la investigación científica*. Lima: Editorial Universitaria URP.
- Valiente, T. (2001). Formación docente en EIB. *IV Congreso nacional de educación intercultural bilingüe* (pág. 12). Cusco: CADEP JMA.
- Zavala Córdova, V. G. (2003). *VOLVER AL DESAFÍO: Hacia una definición crítica de la educación bilingüe intercultural en el Perú*. Lima – Perú: LEDEL S.A.C.

WEBGRAFIA

www.educared.com

www.minedu.gob.pe

www.monografias.com

www.wikipedia.com

ANEXOS

ANEXO 01: MATRIZ DE CONSISTENCIA.

ANEXO 02: MATRIZ DE OPERACIONALIZACION DE VARIABLES.

ANEXO 03: MATRIZ DEL INSTRUMENTO DE RECOJO DE DATOS.

ANEXO 04: CUESTIONARIO APLICADO DEL ESTUDIANTE.

ANEXO 05: CUESTIONARIO APLICADO DEL DOCENTE.

ANEXO 06: SOLICITUD DE PERMISO DE APLICACIÓN DEL PROYECTO.

ANEXO 07: CONSTANCIA DE APLICACIÓN DE ENCUESTAS

ANEXO 08: EVIDENCIAS FOTOGRÁFICAS



PERÚ

Ministerio
de Educación

Dirección Regional
de Educación - Cusco

UGEL
Canchis

I.E. No. 56101
K'arhui - Pitumarca

"AÑO DEL BUEN SERVICIO AL CIUDADANO"

CONSTANCIA

La Directora de la Institución Educativa N° 56101-KARHUI:

OTORGA LA PRESENTE CONSTANCIA:

A los señores: **EDGAR FREDY LEON HUAHUATICO CON DNI: 46935278** Y
RICHARD SANTE MAMANI CON DNI : 45050589, bachilleres egresados de la Escuela
Profesional de Educación de la Filial Canas, UNSAAC.

Quienes han aplicado fichas encuestas a los padres de familia, niños y niñas del 3ro al
6to grado y a los docentes de la institución Educativa 56101 de la comunidad de
Karhui, para su trabajo de investigación intituladas: "LA EDUCACION INTERCULTURAL
BILINGÜE EN LA INSTITUCION EDUCATIVA 56101 DE KARHUI, DISTRITO DE PITUMARCA, PROVINCIA DE
CANCHIS Y REGION CUSCO", cuyas fichas encuesta fueron aplicadas progresivamente
desde el 20 de noviembre al 15 de diciembre del 2017.

Se le otorga la presente constancia a petición de los
interesados.

Karhui, 15 de diciembre del 2017



MINISTERIO DE EDUCACION
DIRECCION REGIONAL DE EDUCACION CUSCO
INSTITUCION EDUCATIVA N° 56101 KARHUI

Juana Huacota Bejar
Juana Huacota Bejar
UGEL de Educación Primaria
DIRECTORA

CARTA DE ACEPTACIÓN DE ASESORÍA DE TESIS

Yanaoca, 15 de enero de 2018

SEÑORA: DOCTORA ZORAIDA LOAIZA ORTIZ
DECANA DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN DE LA UNSAAC

ASUNTO: ACEPTO ASESORÍA DE TESIS QUE SE INDICA

De mi muy alta consideración:

Es grato dirigirme a su autoridad a fin de manifestarle que he aceptado la asesoría de la tesis a realizar por los bachilleres LEON HUAHUATICO, Edgar Fredy y SANTE MAMANI, Richard; estudiantes egresados de esta Escuela profesional Filial Canas. Cuya investigación intitulada es: "EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA 56101 DE K'AHURI, DEL DISTRITO DE PITUMARCA, PROVINCIA DE CANCHIS Y REGION CUSCO". El mismo que refrendo para los fines consiguientes.

Atentamente.



Dra. Nieves Arias Muñoz

Docente Auxiliar ATC

Anexo 01: Matriz de consistencia

Título: Educación Intercultural Bilingüe en la institución educativa N° 56101 de k'arhui, del distrito de Pitumarca, provincia de Canchis- Región - Cusco 2018.

Problema	Objetivo	Hipótesis	Variable	Método	Estadística
<p>General ¿Cómo es la Educación Intercultural Bilingüe en la Institución Educativa N° 56101 de K'arhui del distrito de Pitumarca, provincia de Canchis- Región Cusco?</p>	<p>General Describir a la Educación Intercultural Bilingüe en la institución educativa N° 56101 de K'arhui del distrito de Pitumarca, provincia de Canchis- Región Cusco.</p>	<p>General La Educación Intercultural Bilingüe es apropiada en la institución Educativa N° 56101 de K'arhui del distrito de Pitumarca, provincia de Canchis- Región Cusco.</p>	<p>Variable 1: Educación Intercultural Bilingüe Dimensiones: Competencias interculturales del estudiante Competencias interculturales del docente Currícula</p> <p>Intervinientes</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Sexo ▪ Grado ▪ Edad ▪ Procedencia 	<p>Tipo: Sustantiva</p> <p>Nivel: Descriptiva (Carrasco S. 2009)</p> <p>Diseño: No Experimental Transeccional Descriptivo Mo-----X₁ Mo: Muestra X₁: Educación Intercultural Bilingüe</p> <p>Población: Director: 01 Profesores: 3 Estudiantes 49</p> <p>Muestra: Profesores: 04 Estudiantes: 49 1ro al 6to grado de primaria.</p> <p>Muestreo: No probabilístico intencional</p>	<p>Descriptiva: Tablas de frecuencias que describen la frecuencia absoluta, relativa porcentual y acumulada.</p>
<p>Específicos</p> <p>d) ¿Cómo es el desarrollo de las competencias interculturales en el estudiante de la institución N° 56101 K'arhui del distrito de Pitumarca, provincia de Canchis – Región Cusco?</p> <p>e) ¿Cómo es el desarrollo de las competencias interculturales en los docentes de la institución educativa N° 56101 de K'arhui del distrito de Pitumarca, provincia de CanchisRegión Cusco?</p> <p>f) ¿Cómo se desarrolla la currícula intercultural en la Institución Educativa N° 56101 de K'arhui del distrito de Pitumarca, provincia de Canchis – Región Cusco?</p>	<p>Específicos</p> <p>d) Describir el desarrollo de las competencias interculturales que se presentan en los estudiantes de la institución educativa N° 56101 de K'arhui del distrito de Pitumarca, provincia de Canchis- Región Cusco.</p> <p>e) Describir el desarrollo de las competencias interculturales que se presentan en los docentes de la institución educativa N° 56101 de K'arhui del distrito de Pitumarca, provincia de Canchis- Región Cuso.</p> <p>f) Describir el desarrollo de la currícula intercultural en la institución educativa N° 56101 de K'arhui del distrito de Pitumarca de la provincia de Canchis- Región Cusco.</p>	<p>Específicos</p> <p>a)Las competencias interculturales que presentan los estudiantes de la Institución Educativa N° 56101 de K'arhui del distrito de Pitumarca, provincia de Canchis- Región Cusco, son apropiadas.</p> <p>b)Las competencias interculturales que se presentan en los docentes de la institución educativa N° 56101 de K'arhui del distrito de Pitumarca, provincia de Canchis- Región Cusco, son apropiadas.</p> <p>c)La currícula intercultural en la institución educativa N° 56101 de K'arhui del distrito de Pitumarca de la provincia de Canchis- Región Cusco, se desarrolla de manera apropiada.</p>			

Anexo: Matriz de Operacionalización de variables

Educación Intercultural Bilingüe en la Institución Educativa N° 56101 de k'arhui, del distrito de Chechacupe, provincia de Canchis- región Cusco 2018.

Variables de estudio	Dimensiones	Indicadores
<p>Conceptual Educación Intercultural Bilingüe promueve el respeto, aceptación y cultivo de la "diversidad creativa", estos son, la interculturalidad desde una perspectiva de complementariedad de lenguas que conduzca a la unidad cultural (García, 2001).</p> <p>Operacional La educación intercultural bilingüe involucra a los estudiantes, docentes y familias con el fin de trabajar con esas lenguas.</p>	<p>Dimensión 1: competencias interculturales en el estudiante Los estudiantes son la el eje de la educación, a quienes hay que respetar su universo cultural, y construirlo a partir de él.</p> <p>Fuente: MINEDU (2013).</p>	<ol style="list-style-type: none"> 7. 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. 8. Ser personas que practican y valoran su cultura y se desenvuelven adecuadamente en su comunidad, pero también pueden hacerlo en otros contextos socioculturales. 9. 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. 10. 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. 11. 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. 12. Ser personas que reconocen sus derechos individuales, así como aquellos que los asisten como miembros de un pueblo indígena en las leyes nacionales e internacionales. (Ministerio de Educación, 2014)
	<p>Dimensión 2: competencias interculturales en el DOCENTE Los docentes son los mediadores entre la cultura y la educación; y, para ello reúnen características adecuadas para los efectos.</p> <p>Fuente: MINEDU (2013).</p>	<ol style="list-style-type: none"> 9. Tiene una identidad cultural y lingüística sólida y armónica que le permite ser un mediador cultural con sus estudiantes. 10. Tiene un amplio conocimiento y valoración de la cultura originaria de sus estudiantes y usa este conocimiento al implementar el currículo intercultural bilingüe. 11. 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. 12. Ha sido formado en educación intercultural bilingüe y maneja estrategias para atender escuelas unidocentes y multigrados. 13. 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. 14. Fomenta la participación de los padres, las madres de familia y la comunidad en la gestión pedagógica e institucional de la escuela

	<p>16. 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. (Ministerio de Educación, 2013, p. 48)</p>
<p>Dimensión 3: currículo intercultural Es el eje de integración de las culturas, en la construcción de una sociedad intercultural. Fuente: Valiente (2001). Fundamentos del currículo intercultural</p>	<p>8. Es marco de referencia general en el proceso educativo. 9. Se orienta en las características, experiencias, intereses y expectativas de los diversos y diferentes actores sociales. 10. Proyecta el tipo de sociedad que se quiere construir desde una perspectiva intercultural. Se orienta en los avances del conocimiento también diverso. 11. Es base de reflexión del proceso educativo. 12. Plantea lineamientos generales para la metodología, la elaboración de material educativo y 13. evaluación. 14. Orienta la formación adecuada de recursos humanos de la educación. Teresa Valiente, los fundamentos del currículo de formación docente en EIB, es (Valiente, 2001)</p>

Anexo 03: Matriz del instrumento de recojo de datos

Intercultural Bilingüe en la Institución Educativa N° 56101 de k'arhui del distrito de Checacupe, Canchis - Cusco 2018.					
Dimensiones	Indicadores	Peso (%)	N° de Ítems	Ítems / Índices	Escala de valoración
Competencias interculturales del estudiante	<p>3. 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.</p> <p>4. Ser personas que practican y valoran su cultura y se desenvuelven adecuadamente en su comunidad, pero también pueden hacerlo en otros contextos socioculturales.</p> <p>5. 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.</p> <p>6. 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.</p> <p>7. 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.</p> <p>8. Ser personas que reconocen sus derechos individuales, así como aquellos que los asisten como miembros de un pueblo indígena en las leyes nacionales e internacionales. (Ministerio de Educación, 2014)</p>	25%	12	<p>1.- ¿Te sientes orgulloso y feliz de haber nacido en K'arhui?</p> <p>2.- ¿Te sientes orgulloso de que tus padres sean del pueblo de K'arhui?</p> <p>3.- ¿Respetas y practicas las costumbres ancestrales de tu pueblo?</p> <p>4.- ¿Participas con entusiasmo en todas las actividades de tu pueblo?</p> <p>5.- ¿Te gusta que, en la escuela, el profesor te hable sobre las costumbres de tu pueblo?</p> <p>6.- ¿Te agrada que, en la escuela, en horas de clase, el profesor te hable en quechua?</p> <p>7.- ¿Respetas a todos tus compañeros dentro y fuera del aula?</p> <p>8.- ¿Les demuestras a tus compañeros que eres buen amigo de ellos?</p> <p>9.- ¿Hablas en quechua en tu casa y también en el colegio?</p> <p>10.- ¿Te interesa aprender más cosas sobre tu pueblo?</p> <p>11.- ¿Respetas las formas de convivencia entre compañeros que vienen de otros lugares?</p> <p>12.- ¿Te molesta que en el colegio te den materiales escritos en quechua?</p>	<i>Ordinal</i>

<p>competencias interculturales del docente</p>	<p>17. Tiene una identidad cultural y lingüística sólida y armónica que le permite ser un mediador cultural con sus estudiantes.</p> <p>18. Tiene un amplio conocimiento y valoración de la cultura originaria de sus estudiantes y usa este conocimiento al implementar el currículo intercultural bilingüe.</p> <p>19. 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.</p> <p>20. Ha sido formado en educación intercultural bilingüe y maneja estrategias para atender escuelas unidocentes y multigrados.</p> <p>21. 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.</p> <p>22. Fomenta la participación de los padres, las madres de familia y la comunidad en la gestión pedagógica e institucional de la escuela.</p> <p>23. 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.</p> <p>24. 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. (Ministerio de Educación, 2013, p. 48)</p>	<p>25%</p>	<p>12</p>	<p>1.- ¿Se siente usted orgulloso de la institución educativa en la que labora?</p> <p>2.- ¿Se siente comprometido para trabajar la EIB en su institución educativa?</p> <p>3.- ¿Habla usted de la importancia de la EIB con sus estudiantes?</p> <p>4.- ¿Sus estudiantes son su mayor prioridad en su trabajo pedagógico?</p> <p>5.- ¿Usted ha recibido capacitación en diferentes temas de la Educación Intercultural Bilingüe?</p> <p>6.- ¿Trabaja usted los contenidos que el MINEDU sugiere dentro del trabajo EIB?</p> <p>7.- ¿Con qué frecuencia utiliza la metodología de EIB del MINEDU?</p> <p>8.- ¿Ha recibido los instrumentos de gestión pedagógica de EIB suministrados por el MINEDU?</p> <p>9.- ¿Utiliza los materiales didácticos de EIB, en su trabajo pedagógico?</p> <p>10.- ¿Conversa usted dentro y fuera del aula en el idioma quechua, con sus estudiantes?</p> <p>11.- ¿Con qué frecuencia participa en las actividades de la población como persona?</p> <p>12.- ¿Afirma usted frente a la comunidad, que la EIB debe ser fortalecida?</p>	<p><i>Ordinal</i></p>
---	---	------------	-----------	--	-----------------------

currículo intercultural	<p>9. Es marco de referencia general en el proceso educativo.</p> <p>10. Se orienta en las características, experiencias, intereses y expectativas de los diversos y diferentes actores sociales.</p> <p>11. Proyecta el tipo de sociedad que se quiere construir desde una perspectiva intercultural. Se orienta en los avances del conocimiento también diverso.</p> <p>12. Es base de reflexión del proceso educativo. Plantea lineamientos generales para la metodología, la elaboración de material educativo y evaluación.</p> <p>13. Orienta la formación adecuada de recursos humanos de la educación.</p> <p>14. Teresa Valiente, los fundamentos del currículo de formación docente en EIB, es (Valiente, 2001)</p>	25%			<i>Ordinal</i>
		100%	12		

Anexo 04: Encuesta a estudiantes

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN ANTONIO ABAD DEL CUSCO FACULTAD DE EDUCACIÓN Y CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN

Escala de Educación Intercultural Bilingüe (Estudiantes)

Estimado EstudianteDocente:
El objetivo de la presente encuesta que es anónima, es recoger información para sustentar el trabajo de investigación de tesis intitulado “LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGUE EN LA I.E. N° 56101 (INTEGRADO- MULTIGRADO) DE K’ARHUI DEL DISTRITO DE CHECACUPE, PROVINCIA DE CANCHIS – REGIÓN CUSCO 2018”. Te rogamos responder con sinceridad marcando con un aspa (X), pues la información que nos proporcione es muy valiosa. Gracias

Grado.....

Sexo: Masculino () Femenino: ()

Edad:años

N°	Ítems	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Siempre
1	¿Te sientes orgulloso y feliz de haber nacido en K'arhui?				
2	¿Te sientes orgulloso de que tus padres sean del pueblo de K'arhui?				
3	¿Respetas y practicas las costumbres ancestrales de tu pueblo?				
4	¿Participas con entusiasmo en todas las actividades de tu pueblo?				
5	¿Te gusta que, en la escuela, el profesor te hable sobre las costumbres de tu pueblo?				
6	¿Te agrada que, en la escuela, en horas de clase, el profesor te hable en quechua?				
7	¿Respetas a todos tus compañeros dentro y fuera del aula?				
8	¿Les demuestras a tus compañeros que eres buen amigo de ellos?				
9	¿Hablas en quechua en tu casa y también en el colegio?				
10	¿Te interesa aprender más cosas sobre tu pueblo?				
11	¿Respetas las formas de convivencia entre compañeros que vienen de otros lugares?				
12	¿Te molesta que en el colegio te den materiales escritos en quechua?				

Anexo 05: Encuesta a Docentes

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN ANTONIO ABAD DEL CUSCO FACULTAD DE EDUCACIÓN Y CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN

Percepción de Educación Intercultural Bilingüe en Estudiantes (Para Docentes)

Estimado Docente:
El objetivo de la presente encuesta que es anónima, es recoger información para sustentar el trabajo de investigación de tesis intitulado “LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN LA I.E. N° 56101 (INTEGRADO- MULTIGRADO) DE K’ARHUI DEL DISTRITO DE CHECACUPE, PROVINCIA DE CANCHIS – REGIÓN CUSCO 2018”. Le rogamos responder con sinceridad marcando con un aspa (X), pues la información que nos proporcione es muy valiosa. Gracias

Ciclo:

N°	Ítems	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Siempre
1	¿Se siente usted orgulloso de la institución educativa en la que labora?				
2	¿Se siente comprometido para trabajar la EIB en su institución educativa?				
3	¿Habla usted de la importancia de la EIB con sus estudiantes?				
4	¿Sus estudiantes son su mayor prioridad en su trabajo pedagógico?				
5	¿Usted ha recibido capacitación en diferentes temas de la Educación Intercultural Bilingüe?				
6	¿Trabaja usted los contenidos que el MINEDU sugiere dentro del trabajo EIB?				
7	¿Con qué frecuencia utiliza la metodología de EIB del MINEDU?				
8	¿Ha recibido los instrumentos de gestión pedagógica de EIB suministrados por el MINEDU?				
9	¿Utiliza los materiales didácticos de EIB, en su trabajo pedagógico?				
10	¿Conversa usted dentro y fuera del aula en el idioma quechua, con sus estudiantes?				
11	¿Con qué frecuencia participa en las actividades de la población como persona?				
12	¿Afirma usted frente a la comunidad, que la EIB debe ser fortalecida?				

Anexo 08

EVIDENCIAS FOTOGRÁFICAS.



BACHILLER RICAR SANTE MAMANI, RECIBIENDO ENCUESTAS DE DOCENTES



BACHILLER EDGAR FREDY LEON HUAHUATICO, RECIBIENDO ENCUESTAS DE ESTUDIANTES

PREÁMBULO DE LA APLICACIÓN DE LA ENCUESTA



LOS BACHILLERES DIALOGANDO CON MADRES DE FAMILIA

