

UNIVERSIDAD ANTONIO RUIZ DE MONTOYA

Escuela de Posgrado



**PERCEPCIÓN SOBRE LA PRÁCTICA DOCENTE
INTERCULTURAL, EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS DEL
PROYECTO DE EDUCACIÓN RURAL FE Y ALEGRÍA 44 DE LA
PROVINCIA DE QUISPICANCHI-CUSCO**

Tesis para optar al Grado Académico de Maestro en Educación
Con mención en Diseño y Gestión Curricular

TERESA MILUSHKA CAJAHUARINGA PAZ

Presidente: Mario Carlos Granda Rangel

Asesora: Rossana María Mendoza Zapata

Lector 1: Luis Enrique Tineo Quispe

Lectora 2: Edith Soria Valencia

Lima – Perú

Mayo de 2023



UARM

Universidad
Antonio Ruiz
de Montoya

Reglamento General de Grados y Títulos de Pregrado y Posgrado
Anexo N.º 3
Aprobado por Resolución Rectoral N.º 194-2022-UARM-R

INFORME DE ORIGINALIDAD

Sres.

CONSEJEROS

Pte.

De mi consideración:

Por la presente me dirijo a Ustedes para saludarlos e informar al Consejo Universitario sobre el producto académico elaborado por CAJAHUARINGA PAZ, Teresa Milushka, quien solicita la obtención de su grado académicos de maestro a través de la sustentación de un producto académico.

El producto académico elaborado tiene como título *"Percepción sobre la práctica docente intercultural en instituciones educativas del Proyecto de Educación Rural Fe y Alegría⁴⁴ de la provincia de Quispicanchi-Cusco."*

Por tanto, en mi condición de Asesora designada por la *Comisión de Grados Académicos* declaro que el producto académico de CAJAHUARINGA PAZ, Teresa Milushka, ha sido examinado con el programa antiplagio *Turnitin* para identificar su nivel de coincidencias.

El resultado que arroja el programa es de 0% de similitud general y 1 (una) marca de alerta, el cual permite concluir que el trabajo no infringe las normas de la probidad académica. Asimismo, se valida que se cumplió con el correcto citado establecido en el Sistema APA para la redacción del producto académico mencionado.

Sin otro particular, quedo de ustedes.

Firmado en Lima, el 13 del mes de abril de 2023.

Atentamente,

Rossana María Mendoza Zapata

*Conforme a lo establecido en el documento de identidad.

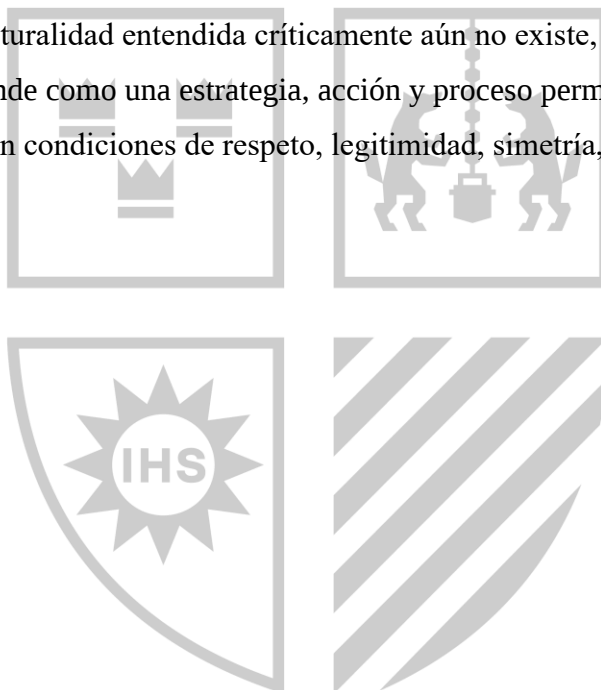
EPÍGRAFE

“La interculturalidad no es un concepto, es una manera de comportarse. No es una categoría teórica, es una propuesta ética”.

(Tubino, s.f., p. 3)

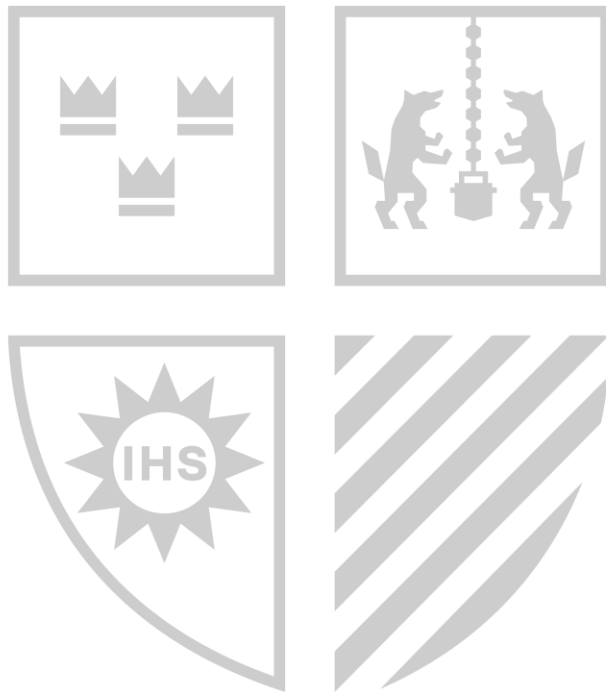
“La interculturalidad entendida críticamente aún no existe, es algo por construir. Por eso, se entiende como una estrategia, acción y proceso permanentes de relación y negociación entre, en condiciones de respeto, legitimidad, simetría, equidad e igualdad”.

(Walsh, 2009, p. 89)



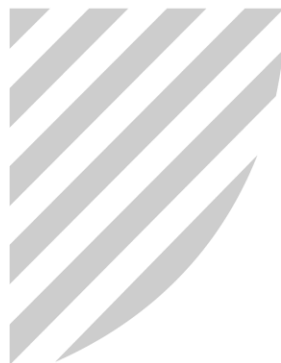
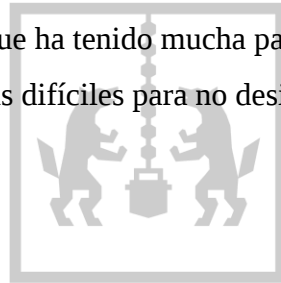
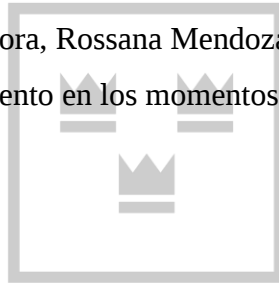
DEDICATORIA

Dedico este trabajo y esfuerzo a mi familia, en especial a mi hija Valeria Illary, quien es mi inspiración de seguir adelante, y porque quiero que sienta que todo logro implica esfuerzo y tiene su recompensa.



AGRADECIMIENTO

Agradezco a Dios porque siento su presencia en mi vida, en los mejores y peores momentos. A mis padres Juan y Celinda, por su apoyo incondicional y a la Compañía de Jesús en la persona de Juan Carlos Morante S.J. y Fabián Tejeda Tapia S.J. que apostaron por mí en realizar la maestría y en la elaboración de esta investigación. En especial a mi asesora, Rossana Mendoza, que ha tenido mucha paciencia y palabras de aliento en los momentos más difíciles para no desistir de este proyecto.



RESUMEN

El objetivo de la investigación fue analizar la percepción sobre la práctica docente en interculturalidad de las y los docentes de tres instituciones educativas del nivel secundario de la zona rural, promovida por el Proyecto Educativo Rural Fe y Alegría 44 de la provincia de Quispicanchi–Cusco. En ese sentido, se realizó un estudio descriptivo con una muestra de seis docentes del nivel secundario de cada una de las instituciones educativas, de las áreas de comunicación y matemática. La metodología de la investigación incluyó entrevistas semiestructuradas y observaciones, desde un paradigma interpretativo con un enfoque cualitativo de tipo descriptivo. Los resultados obtenidos demostraron que las y los docentes no terminan de conocer los conceptos básicos sobre interculturalidad y las propuestas educativas que se plantean desde las políticas de Educación Intercultural Bilingüe, pese a que las instituciones educativas investigadas están situadas en el ámbito rural; por ello, se espera que esta investigación motive a seguir indagando sobre las perspectivas que tienen las y los docentes sobre la educación intercultural, y así establecer un fortalecimiento docente y acompañamiento certero desde los planteamientos del Ministerio de Educación y/u otras instituciones que acompañen las instituciones educativas a nivel nacional.

Palabras clave: Interculturalidad, Educación Intercultural Bilingüe, práctica docente, secundaria rural.

ABSTRACT

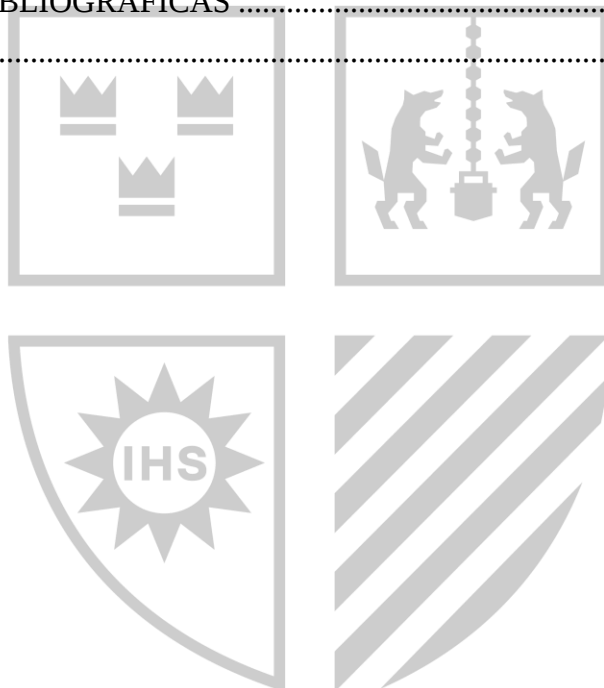
The objective of the research was to analyze the perception of intercultural teaching practice of teachers in three secondary schools in rural areas, promoted by the Fe y Alegría 44 Rural Education Project in the province of Quispicanchi-Cusco. In this sense, a descriptive study was carried out with a sample of six secondary school teachers from each of the educational institutions, in the areas of communication and mathematics. The instruments used were observation and the interview guide. The methodology of our research included semi-structured interviews and observations, from an interpretive paradigm with a qualitative descriptive approach. The results obtained showed that teachers do not know the basic concepts about interculturality and the educational proposals that are proposed in Intercultural Bilingual Education, despite the fact that the educational institutions investigated are located in rural areas; therefore, it is expected that this research will motivate further research on the perspectives that teachers have about intercultural education, and thus establish a teacher strengthening and accurate accompaniment from the approaches that are developed from the Ministry of Education and/or other institutions that accompany the educational institutions at the national level.

Keywords: Interculturality, Intercultural Bilingual Education, teaching practice, rural secondary school.

TABLA DE CONTENIDOS

ÍNDICE DE TABLAS	10
ÍNDICE DE FIGURAS	11
INTRODUCCIÓN	13
CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO	18
1.1. Aproximaciones teóricas en torno a la interculturalidad	19
1.1.1. ¿Qué es interculturalidad?	20
1.1.2. La educación intercultural	22
1.1.3. La interculturalidad en las Políticas de Estado.	24
1.1.4. Marcos normativos de la educación intercultural en el Perú.	25
1.2. Práctica docente en la implementación de la educación intercultural	30
1.2.1. Práctica docente intercultural	30
1.2.2. Implementación de la EIB en el Perú	32
1.2.3. Experiencias de implementación de la EIB en otros países	40
1.3. Percepción en torno a la práctica docente	43
CAPÍTULO II: MARCO METODOLÓGICO	45
2.1. Tipo de investigación	45
2.2. Diseño de la investigación	47
2.2.1. Entrevista.	48
2.2.2. Observación.	49
2.3. Población y muestra	49
2.3.1. Descripción de la población	49
2.3.2. Selección de la muestra	55
2.4. Instrumentos de investigación, validación y su aplicación	56
2.5. Ruta de análisis	58
CAPÍTULO III: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS	63
3.1. Prácticas docentes encontradas con relación a la interculturalidad	64

3.1.1. Desarrollo de las áreas curriculares desde una perspectiva intercultural.....	65
3.1.2. El diálogo de saberes como instrumento de la pedagogía intercultural.....	72
3.1.3. Desarrollo del bilingüismo.....	74
3.1.4. Tratamiento de lenguas según formas de atención.	75
3.2. Percepción docente recogidas en relación con la educación intercultural.....	77
3.2.1. Resultado sobre la formación docente en interculturalidad.....	77
3.2.2. Resultado de la percepción de los docentes sobre interculturalidad.....	80
CONCLUSIONES	89
RECOMENDACIONES.....	91
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	94
ANEXOS	98

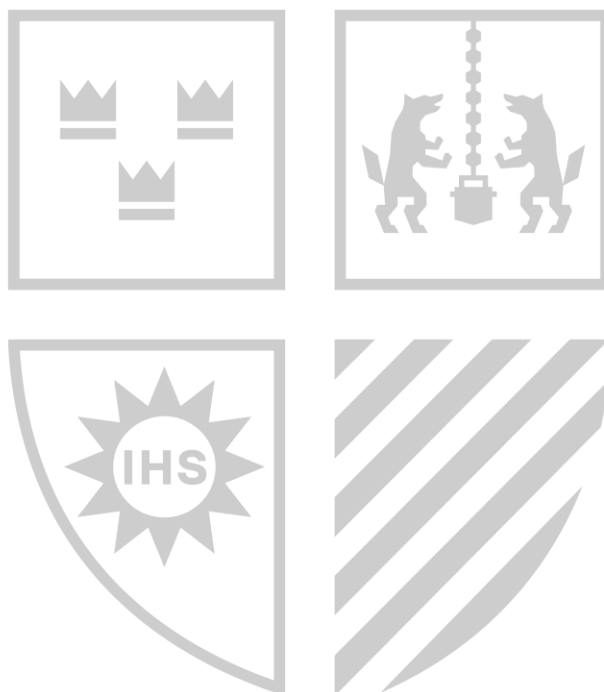


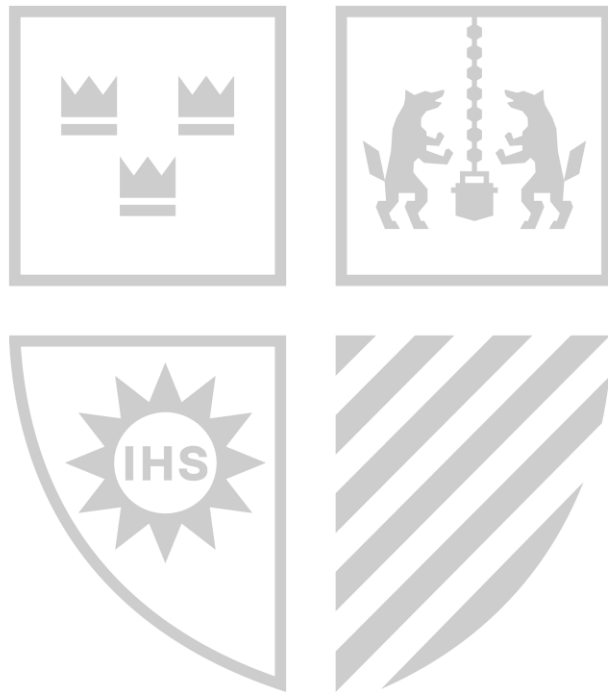
ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 2.1: Instituciones educativas del Perfal.....	50
Tabla 2.2: Población de la comunidad educativa atendida en el año 2022 en la I.E. Los Rit'is del Alto Andino de la comunidad de Ccoya – Ccarhuayo.....	52
Tabla 2.3: Población de la comunidad educativa atendida en el año 2022 en la I.E. Almirante Miguel Grau Seminario de la comunidad de Parccocalla – Ccarhuayo.....	53
Tabla 2.4: Población de la comunidad educativa atendida en el año 2022 en la I.E. Papa Francisco I de la comunidad de Kumuncancha – Ocongate.....	54
Tabla 2.5: Características de los docentes participantes por Instituciones Educativas (N=6).....	56
Tabla 2.6: categorías y subcategorías de la investigación.....	57
Tabla 2.7: Relación de las fechas y contextos de las entrevistas.....	58
Tabla 2.8: Relación de las fechas y contextos de la observación.....	59

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 2.1: Matriz de transcripción: observación y entrevista.....	61
Figura 3.1: Tipo de institución donde se formaron profesionalmente.....	64
Figura 3.2: Formación docente en interculturalidad.....	77





INTRODUCCIÓN

La presente investigación está relacionada dentro de la línea de investigación sobre interculturalidad, diversidad y currículo que se encuentra como una de las líneas de investigación propuestas por la Escuela de Posgrado de la Universidad Antonio Ruiz de Montoya, que promueve la generación de nuevos conocimientos en áreas del desarrollo nacional. Para ello, se tomó en cuenta la propuesta del Estado peruano que tiene como política de Estado el desarrollar una educación de calidad fortaleciendo la educación intercultural; además, partimos que en los últimos años se ha venido hablando sobre el tema de interculturalidad en el proceso educativo, esto se puede evidenciar en el currículo nacional como parte de las políticas nacionales en educación. Así mismo, esta investigación aportó a la reflexión y al análisis de futuras investigaciones y/o de la comunidad científica, con estrategias que faciliten conocer cuál es la percepción sobre la práctica docente en cuanto al enfoque intercultural en el aula, para ello se evidenció a través de los documentos sobre la práctica docente en el Perú, tomando como referencia *El marco del buen desempeño docente* (Ministerio de Educación [Minedu], 2012).

Al reflexionar sobre la importancia y el desarrollo de la interculturalidad en la educación, primero se debe conocer cuál es la percepción y práctica del docente sobre la interculturalidad; pues son ellas y ellos los que transmitirán sus conocimientos a sus estudiantes; por lo tanto, esta investigación buscó conocer *cuál es la percepción sobre la práctica docente en interculturalidad de las y los docentes de las tres instituciones educativas del nivel secundario de la zona rural promovida por el Proyecto de Educación Rural Fe y Alegría 44* (Perfal 44) de Andahuaylillas, provincia de Quispicanchi–Cusco. En ese sentido, quisimos identificar qué entienden las y los maestros de educación secundaria rural sobre interculturalidad y cómo se concretiza en el aula a través de la práctica docente, ya que la interculturalidad se plantea también como un enfoque transversal propuesto en la Programación Curricular del Nivel Secundario en el Perfal 44, y por su parte el Modelo de Servicio en Educación Intercultural Bilingüe (EIB) plantea los componentes para el desarrollo de una educación intercultural en el país.

Al tener en cuenta las Políticas de Estado del Perú, existe una preocupación por trabajar la interculturalidad como desafío. Como señala el Currículo Nacional de la Educación Básica (Minedu, 2016a), existe una preocupación por:

Buscar qué educación aspiran las y los peruanos para enfrentar los desafíos del presente siglo, pues en el Perú se aspira a una educación que contribuya con la formación de todas las personas sin exclusión, así como de ciudadanos conscientes de sus derechos y sus deberes”, pues desde el Estado peruano se está “apostando por una formación integral que fortalezca los aprendizajes (...) que respeta las características de los estudiantes, sus intereses y aptitudes. (p. 8)

Por otro lado, en el 2007, el Proyecto Educativo Nacional (Consejo Nacional de Educación [CNE], 2007) planteó en su primer objetivo estratégico que “para lograr un cambio en la educación del país se debe pensar en una educación que sea para todos y de calidad” (p. 48), y en el nuevo Proyecto Educativo Nacional - PEN 2036 (CNE, 2020) presenta a la Educación Intercultural, como rol en la promoción del encuentro y diálogo intercultural para *todos y todas*, es decir, la interculturalidad no solo debe ser vista como un atributo inevitable de la educación de “los bilingües”, sino debe ser algo esencial a la experiencia educativa en general. Al pensar en este proceso educativo, permite a las y los docentes unificar criterios y establecer rutas con resultados comunes donde se respete la diversidad social, cultural, biológica y geográfica de los procesos de enseñanza, y facilita el reflexionar sobre qué plantea el Minedu en cuanto a la formación de las y los estudiantes del nivel secundaria.

Por otro lado, el Currículo Nacional (Minedu, 2016a) muestra como enfoque transversal el tema de la interculturalidad al tomar en cuenta el contexto del Perú. “Nuestro país está caracterizado por la diversidad sociocultural y lingüística” (Minedu, 2016a, p. 22). En ese sentido, el mismo currículo entiende “la interculturalidad como el proceso dinámico y permanente de interacción e intercambio entre personas de diferentes culturas” (Minedu, 2016a, p. 22). Este proceso orienta la convivencia basada en el acuerdo y la complementariedad, el respeto a la propia identidad y a las diferencias. En ese sentido, esta concepción de la interculturalidad busca entender que en cualquier sociedad las culturas están vivas, no son estáticas ni están aisladas, ya que las interrelaciones de estas culturas generan cambios que contribuyen de manera natural a su desarrollo.

En el año 2013, con la Resolución Directoral, R.D. 0261 se oficializa la propuesta pedagógica de la EIB titulada “Hacia una Educación Intercultural Bilingüe de Calidad” (Minedu, 2013), la cual se alinea tanto con la Ley General de Educación como los lineamientos de política de Educación Intercultural Bilingüe, donde señala que “la

interculturalidad es un principio rector de todo el sistema educativo a nivel nacional”; por lo tanto promueve la “Educación Intercultural para todos y todas” y la “EIB para la población que tiene una lengua originaria” como primera o como segunda lengua. En ese caso, el desarrollo de la interculturalidad es una tarea que le corresponde al Ministerio de Educación con la colaboración de todos los involucrados en el sector educativo. Sin embargo, resulta de suma importancia conocer qué percepción tienen las y los maestros sobre la práctica docente en cuanto al tema de la interculturalidad, lo cual exploraremos en esta investigación.

Al tener en cuenta lo anterior, la presente investigación quiso conocer la percepción sobre la práctica docente que las y los maestros tienen sobre la interculturalidad y cómo desarrollan la interculturalidad en los aprendizajes de las y los estudiantes de EIB del nivel secundario de las tres instituciones educativas vinculadas al Perfal 44. Existe una necesidad de estandarizar la visión que tienen las y los docentes por desarrollar una práctica educativa coherente a las exigencias del nuevo currículo nacional en cuanto a la interculturalidad; por ello, partimos de que no existen experiencias donde se demuestre una misma percepción sobre la práctica docente referente al desarrollo de la interculturalidad en instituciones educativas del nivel secundario en el Perú, y se plantea que la presente investigación brinda una enriquecedora experiencia que podrá ayudar en otras investigaciones, y por qué no, mejorar la propuesta de interculturalidad como eje transversal en los aprendizajes de las y los estudiantes, como parte de la práctica docente que debe tener la y el maestro para el desarrollo de esta.

En ese sentido, y con los paradigmas de investigación educativa, señalado por Sánchez (2013), desarrollamos el paradigma interpretativo, caracterizado por ser desde su naturaleza dinámica y simbólica, siendo el objeto de la investigación un grupo de seis docentes de tres instituciones educativas del nivel secundario.

El enfoque de la investigación es cualitativo de tipo descriptivo, pues como señala Creswell (2005), esto permite describir y contrastar una realidad educativa con el sustento teórico basado en las políticas educativas en cuanto a los marcos normativos como son: el Plan Nacional de EIB (Minedu, 2016b), la Propuesta Pedagógica “Hacia una Educación Intercultural Bilingüe de Calidad” (Minedu, 2013), el Marco del buen desempeño docente (Minedu, 2012), así como el Plan Estratégico Institucional al 2030 de Fe y Alegría. Además, desde el modelo de investigación cualitativa fue posible partir desde la perspectiva teórica (que tiene que ver con la contribución para reconstruir el escenario cultural) y lograr la interacción social en el medio real de estudio. Esta metodología de

investigación aporta a una mejor comprensión de la realidad educativa, a crear un impacto en el desarrollo de prácticas educativas contextualizadas, a mejorar la conexión teoría-práctica y comprensión de una realidad educativa concreta, precisamente lo que se requería para cumplir con los objetivos de esta investigación. Por ello, como técnicas de investigación se utilizaron la entrevista y la observación, pues estas técnicas ayudaron a atender el fenómeno, hecho o caso, al tomar la información y registrarla para su posterior análisis, también permitieron describir el desarrollo de la interculturalidad en el proceso de enseñanza en el aula en las tres instituciones específicas del nivel secundario en el ámbito rural.

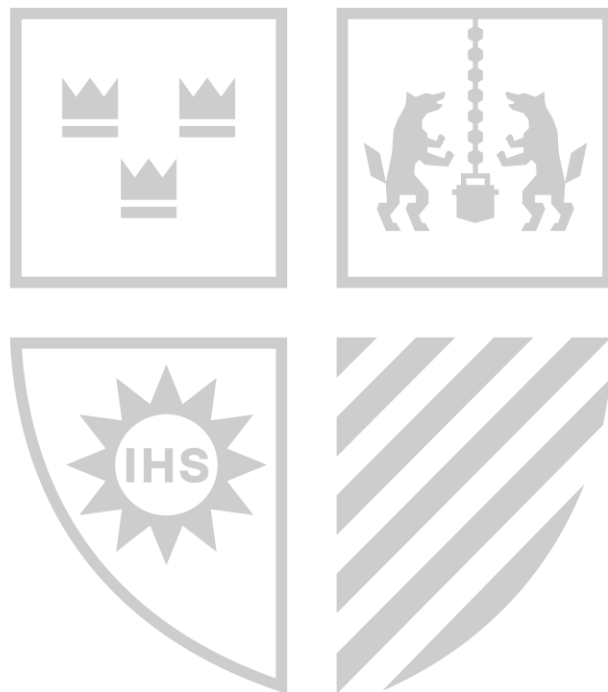
Al tener en cuenta lo anterior, es necesario conocer cómo se desarrolla la interacción social y cultural desde los procesos culturales, al considerar el diálogo entre culturas, la interacción de la interculturalidad y las políticas educativas planteada por el Minedu.

Por otra parte, este documento se encuentra dividido por una serie de capítulos: en el primer capítulo se desarrolla el marco teórico; para ello se consideraron varias aproximaciones teóricas en torno a la interculturalidad, ¿qué es la interculturalidad?, ¿la educación intercultural?, a su vez, se desarrolló el planteamiento de la interculturalidad en las Políticas de Estado; se desarrollan los marcos normativos de la educación intercultural en el Perú, las prácticas docentes en la implementación de la educación intercultural, la implementación de la EIB y las experiencias de implementación de la EIB en otros países. Por último, se desarrolla el concepto de percepción en torno a la práctica docente.

En el segundo capítulo se desarrolló el marco metodológico, en donde se presenta el tipo de investigación, el diseño de la investigación, la población y muestra a través de la descripción de la población y la selección de la muestra, así también, se presentan las técnicas y los instrumentos, su validación y aplicación. Por último, se describe la ruta de análisis que se siguió para tratar y gestionar la información resultante del trabajo de campo.

En el tercer capítulo se presenta el análisis y discusión de los resultados. En este capítulo se evidencia el análisis de las prácticas docentes encontradas con relación a la interculturalidad y de las actividades realizadas en su labor pedagógica al tomar en cuenta como parte de los componentes pedagógicos del MSEIB (2018): “El desarrollo de las áreas curriculares desde la perspectiva intercultural, el diálogo de saberes como instrumento de la pedagogía intercultural, el desarrollo del bilingüismo y el tratamiento de lenguas según su forma de atención”. Además, se analizaron las percepciones docentes

recogidas en relación con la educación intercultural, al tener presente la formación docente. Así mismo, se analizó la consistencia entre la percepción y las prácticas docentes con relación a la interculturalidad contrastada con los marcos teóricos desarrollados en el primer capítulo.



CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO

Este primer capítulo presenta el marco teórico que posibilitará tener claro los aspectos que guiarán en la presente investigación. En ese sentido, se ha considerado en este capítulo iniciar con el desarrollo de algunas aproximaciones teóricas en torno a la interculturalidad para comprender el concepto; además, se tendrá en cuenta la perspectiva del Minedu (2005) frente a la interculturalidad para comprender la separación de conceptos de interculturalidad en la modernidad y la tradición, considerada una interculturalidad situada en procesos y proyectos tanto políticos como epistemológicos, y entender de ese modo la interculturalidad no solo desde la relación entre grupos, prácticas o pensamientos culturales, sino desde la incorporación de los tradicionalmente excluidos dentro de las estructuras educativas, disciplinares y de pensamiento existentes.

Por otro lado, conoceremos el desarrollo de la educación intercultural, para ello, partiremos de reconocer las políticas de Estado que promueven la interculturalidad, al tener en cuenta la existencia de diferentes líneas y propuestas sobre lo que se entiende por interculturalidad, y qué perspectiva en torno a la interculturalidad toma finalmente la política educativa. Se abordará la implementación de la propuesta intercultural desde la política de Estado, al considerar qué se entiende por intercultural en el currículo nacional. Luego, se tendrá en consideración qué señala el marco normativo para desarrollar la interculturalidad en la educación del Perú, desde las normativas internacionales y nacionales. Con el desarrollo sobre la fundamentación de la propuesta intercultural, se pondrá atención sobre cómo es o cómo debe ser una educación intercultural, al tener como referente el trabajo que viene desarrollando el Ministerio de Educación desde el Currículo Nacional y documentos donde se promueve una educación intercultural de calidad, además de las investigaciones y propuestas que se vienen desarrollando desde el Ministerio de Cultura.

Por otro lado, se presenta la práctica docente en la implementación de la educación intercultural, donde se desarrollará las propuestas y experiencias de la práctica intercultural en planteamientos desde los marcos normativos, a partir de las experiencias

en cuanto al tema del trabajo de la interculturalidad en el proceso de enseñanza aprendizaje. En cuanto a las implicancias de este enfoque intercultural en la educación peruana, se plasmarán los cambios de las políticas educativas en las últimas décadas, donde se invita a discutir y dialogar sobre la implementación del enfoque intercultural en la educación, como parte de este proyecto ético-político, y lo que todo esto implica, además de lo que lleva a reconocer la interculturalidad como parte de la formación educativa a nivel nacional, en especial, el nivel secundario que fue el foco de estudio; para ello, partiremos de la implementación de la educación intercultural existente a nivel nacional e internacional, algunos avances y alcances que existen en estos ámbitos.

De igual forma, se abordarán las orientaciones para la implementación de la EIB en el Perú, donde se visibilizarán los alcances de la práctica docente sobre interculturalidad, a través de una mirada del sistema educativo en la actualidad como parte de las políticas del Estado; para ello, se presentará la propuesta metodológica del trabajo intercultural que se viene desarrollando, para lograr lo anterior, se considerará los planteamientos propuestos en el Proyecto Educativo Nacional al 2036 (CNE, 2020); La interculturalidad en la educación (Minedu y Unicef, 2005); Hacia una educación intercultural bilingüe de calidad (Propuesta pedagógica) (Minedu, 2013); Currículo Nacional de la Educación Básica (Minedu, 2016a); Modelo de Servicio Educativo Intercultural Bilingüe (Minedu, 2018).

Por último, se presentará qué se entiende por percepción desde la teoría de la Gestalt, que ayudará a descubrir este concepto con alcances a esta percepción que se daría en torno a las prácticas docentes entendida por sus mismos protagonistas. Es así como se buscará describir y entender cómo es la percepción de las y los docentes y qué gira en torno a su práctica docente.

1.1. Aproximaciones teóricas en torno a la interculturalidad

Para acercarnos a estas aproximaciones teóricas en torno a la interculturalidad, este apartado se divide en cuatro temas: qué es la interculturalidad; la educación intercultural; la interculturalidad en las políticas de Estado y los marcos normativos de la educación intercultural en el Perú.

1.1.1. ¿Qué es interculturalidad?.

Para conocer qué es interculturalidad se debe iniciar por entender qué es cultura, por ello, es importante reconocer esa brecha que existe entre la cultura e interculturalidad. Zúñiga y Ansión (1997) definen por cultura al modo de vivir o las formas de compartir entre los seres humanos. Además, explican que existe una ambigüedad del significado de la palabra cultura e interculturalidad. Por ello, muchos autores señalan que la cultura se internaliza individualmente, es parte de un aspecto social, que es compartido y se socializa en todos los aspectos de la sociedad, y en forma muy particular, en los procesos educativos. Es en ese sentido, la concepción de la interculturalidad fue ambigua y poco reconocida durante los años noventa (Walsh, 2009).

Por otro lado, Zúñiga y Ansión (1997) señalan a la interculturalidad como la actitud de asumir positivamente la situación de diversidad cultural en la que uno se encuentra, ya que, de esa manera, señalan que la interculturalidad se convierte en principio orientador de la vivencia personal y en principio rector de los procesos sociales. Al asumir la interculturalidad como principio normativo hace que se establezca como un importante reto para un proyecto educativo en una sociedad en la que la variedad cultural se vuelve más inevitable e intensa. En este sentido, Zúñiga y Ansión (1997) afirman que el reto de trabajar la interculturalidad desde una mirada positiva donde exista una interrelación con el otro debe ser asumido desde la educación.

Frente a lo expuesto, se tendría que contestar a la pregunta: ¿qué es interculturalidad?, para lo cual se tomarán los aportes de algunos autores sobre el tema. En ese sentido Tovar (2009) habla de una racionalidad profunda en el pensamiento indígena y el diálogo de saberes en cuanto al tema de la interculturalidad; señala sobre una iniciativa que se viene trabajando en el sector educativo desde la concepción social y del individuo. En el Perú, la interculturalidad debe verse como un estado deseable y a futuro, esta construcción debe estar sustentada en la acción de las personas, en el diseño de nuevas políticas públicas y de procesos formativos que busquen luchar contra la discriminación y la exclusión, entendiéndola como una aceptación de la diferencia. Por ello, Tovar (2009) plantea que la discusión sobre el *diálogo de saberes*, que actualmente constituye una de las vertientes de construcción de propuestas educativas, busca generar procesos de pensamiento intercultural, entendida la interculturalidad como la relación con el estado interno de las personas, y reconoce que la esencia de los comportamientos interculturales, es evidentemente más social.

Así mismo, Walsh (2009), plantea a la interculturalidad como una manera de comportarse, por ello explica el uso y el sentido contemporáneo y coyuntural de la interculturalidad desde tres perspectivas distintas; “la primera perspectiva *relacional*, que hace referencia a la forma más básica y general al contacto e intercambio entre culturas que podría darse en condiciones de igualdad o desigualdad” (Walsh, 2009, p. 2); “la segunda perspectiva de interculturalidad denominada *funcional*, que se enraíza en el reconocimiento de la diversidad y diferencia cultural” (Walsh, 2009, p. 3), busca promover el diálogo, la convivencia y la tolerancia funcional en el sistema existente (Tubino, 2005, citado en Walsh, 2009); además, señala un interculturalismo crítico que se presenta como una nueva tarea intercultural y práctica, donde se convoca al desarrollo de una teoría crítica del reconocimiento.

En esta comparación entre el interculturalismo funcional y el interculturalismo crítico, Tubino (2005) muestra que el interculturalismo crítico se manifiesta en la sociedad cuando se es responsables de los actos y se hace parte de esa criticidad que lleva al respeto entre culturas. Considera la diversidad cultural que se vive en el país para crear conciencia como parte de este interculturalismo que cuestiona, pero que al mismo tiempo conflictúa para que ser consciente de la relación con las y los otros y lo otro, al tomar en cuenta la mezcla de culturas que hace parte de cada una de ellas. En ese sentido, dicho autor propone un reconocimiento de la interculturalidad para la convivencia en un país multicultural y pluricultural como lo es el Perú.

Por otro lado, Walsh (2009) señala que la atención a la diversidad étnico - cultural, parte de un reconocimiento legal y de una necesidad por promover relaciones efectivas entre los diferentes grupos culturales y de comprobar la discriminación, el racismo y la exclusión. Por lo tanto, Walsh refiere sobre la necesidad de construir ciudadanos y ciudadanas conscientes de las diferencias, y capaces de trabajar conjuntamente en el desarrollo del país y en el desarrollo de una sociedad justa, equitativa, igualitaria y plural. Eso quiere decir que la interculturalidad debe estar entendida como un proyecto político, social, epistémico y ético dirigido a construir una sociedad radicalmente distinta. Además, refiere que ese interculturalismo crítico planteado por Tubino (2005) no está construido y que se necesita de un esfuerzo político para que se cumpla.

Por lo tanto, el concepto de interculturalidad está relacionado a la reciprocidad de costumbres, valores y conocimientos, entre personas y pueblos de culturas diferentes, pero desde un estudio de las situaciones en que las personas y pueblos de distintas culturas

se relacionan, se muestra una interculturalidad funcional y otra crítica, según los factores históricos, sociales, económicos y políticos del contexto (Tubino, 2005; Walsh, 2000).

1.1.2. La educación intercultural.

Después de conocer algunos conceptos sobre interculturalidad, se relaciona qué se propone como educación intercultural en el Perú. En ese sentido, el Ministerio de Educación enfoca a la interculturalidad como esa relación basada en una buena convivencia, y para ello, propone en los documentos curriculares trabajarlo desde la educación. El Currículo Nacional de Educación Básica (Minedu, 2016a) expone que:

En el contexto de la realidad peruana, caracterizado por la diversidad sociocultural y lingüística, se entiende por interculturalidad al proceso dinámico y permanente de interacción e intercambio entre personas de diferentes culturas, orientado a una convivencia basada en el acuerdo y la complementariedad, así como en el respeto a la propia identidad y a las diferencias. Esta concepción de interculturalidad parte de entender que en cualquier sociedad del planeta las culturas están vivas, no son estáticas ni están aisladas, y en su interrelación van generando cambios que contribuyen de manera natural a su desarrollo, siempre que no se menoscabe su identidad ni exista pretensión de hegemonía o dominio por parte de ninguna (p. 24).

En este documento, el Minedu tiene una perspectiva en cuanto a la postura que tiene sobre interculturalidad. Por ello, en este documento se describe el proceso de permanente interacción e intercambio entre personas de diferentes culturas, orientada a una convivencia basada en un acuerdo, como en el respeto a la propia identidad y a las diferencias, al tener en cuenta que el Perú es una sociedad con una diversidad sociocultural y lingüística; una sociedad diversa y aún desigual, pero al mismo tiempo, con enormes potencialidades y, que le apuesta a una educación que contribuya con la formación de todos sin exclusión (Minedu, 2016a).

Si se parte de lo que señala Tubino (2005) y Walsh (2000) el concepto de interculturalidad se refiere a la relación e intercambio de costumbres, valores y conocimientos entre personas y pueblos de culturas diferentes. No obstante, las condiciones en que las personas y pueblos de diferentes culturas se relacionan, podría estar más caracterizada por la interculturalidad funcional o por la interculturalidad crítica considerando factores históricos, sociales, económicos y políticos del contexto. La interculturalidad funcional está ligada a las buenas relaciones respetando las diferencias, pero sin cuestionar las situaciones de inequidad ni sus causas estructurales que afectan a las minorías étnicas y pueblos originarios o indígenas, por otro lado, la perspectiva crítica de interculturalidad considera fundamental conocer, cuestionar y modificar las relaciones

de poder que generan condiciones y relaciones inequitativas (Cépeda et al., 2019) donde se diseñan condiciones de igualdad que respondan a un diálogo y soluciones respetuosas a los conflictos y tensiones propias de la convivencia (Fornet-Betancourt, 2000 en Cépeda et al., 2019)

En ese sentido, como señala Cépeda et al. (2019) sin discutir, la interculturalidad se puede convertir en un discurso y una práctica que puede causar cambios superficiales o insuficientes que no logren cambiar un sistema social, económico y político injusto. Por ello, asumir una perspectiva de interculturalidad crítica exige cambios profundos en las estructuras de poder, como posición para una convivencia respetuosa, participativa y en diálogo permanente como un proyecto nacional integral, y no solo desde la educación ni solo para pueblos originarios, ya que la práctica de una interculturalidad crítica involucra diferentes dimensiones como social, cultural, lingüística, ética, política y económica.

Se puede concluir que la educación intercultural parte desde la convivencia, donde todos deben aceptar y respetar las diferencias. Para ello, se necesita una política de Estado donde incentive a la educación en formar ciudadanos y ciudadanas, a trabajar por una convivencia en la aceptación y en una lucha en contra de la discriminación y la exclusión que lleva a un ambiente de profunda ignorancia al no reconocer al otro u otra en su esencia y grandeza.

La educación intercultural viene a ser una propuesta que promueve y favorece dinámicas de inclusión, es una alternativa que promueve y favorece dinámicas inclusivas en todos los procesos sociales. Es un enfoque pedagógico que posee como premisa el respeto y la valoración del pluralismo cultural. Aguado (2005) explica que el término interculturalidad hace referencia al hecho que en una misma sociedad vivan personas o grupos pertenecientes a diferentes culturas y que se interrelacionan, se enriquecen mutuamente y son conscientes de su interdependencia. En ese sentido, la educación intercultural debe formar y educar en habilidades para comprender y respetar la diversidad de culturas a través de una herramienta que permita desarrollar competencias cognitivas, emotivas y de comportamiento para el desarrollo del respeto al derecho a la diversidad y la comprensión de los propios modelos culturales.

Por lo tanto, la educación intercultural debe originar el reconocimiento y respeto de las identidades sociales y culturales, y considerar la diversidad cultural como una riqueza a la que contribuyen, en diálogo democrático, todos los pueblos, comunidades culturales y lingüísticas del país (Minedu y Unicef, 2005).

1.1.3. La interculturalidad en las Políticas de Estado.

La educación intercultural es un esfuerzo por llevar una reflexión política intercultural asumida por el Estado hacia los escenarios educativos. En ese sentido, dentro de las políticas de Estado de transversalización de la interculturalidad, se dará una mirada a los documentos curriculares del Perú, así como las definiciones que se van dando en el ámbito educativo.

Como señala el Currículo Nacional (Minedu, 2016a), el contexto del país se caracteriza por la diversidad sociocultural y lingüística, por ello se entiende a la interculturalidad como “un proceso dinámico y permanente de interacción e intercambio entre personas de diferentes culturas, orientadas a una convivencia que se basa en el acuerdo y la complementariedad, en el respeto a la propia identidad y a las diferencias” (Minedu, 2016a, p. 15). Esta concepción de interculturalidad plantada en el Currículo Nacional (Minedu, 2016a) parte de poder entender que “las culturas están vivas, no son estáticas ni están aisladas y en su interrelación van generando cambios que contribuyen de manera natural a su desarrollo” (Minedu, 2016a, p. 15). De este modo, se busca posibilitar el encuentro y el diálogo, así como afirmar identidades personales o colectivas y enriquecerse mutuamente.

Por otro lado, existe un trabajo integrado desde el Ministerio de Cultura y el Ministerio de Educación, pues desde ambos sectores se busca abordar el desarrollo de la interculturalidad en el país, a través de una mirada histórica en búsqueda del reconocimiento del otro para aterrizar en el desarrollo de la interculturalidad que se viene trabajando desde la gestión pública y que se encuentra en el trabajo integrado desde los diversos ministerios como parte de una política de Estado (Ministerio de Cultura, 2013); el cual, el Estado reconoce que la interculturalidad debe ser la representación de las políticas y funcionamiento de la gestión pública con respeto a lo cultural para lograr la igualdad de derechos y ciudadanía.

Con la interculturalidad se busca promover el diálogo intercultural, la convivencia pacífica y la reducción de conflictos sociales, así como reducir las brechas sociales existentes entre diversos grupos étnicos a partir de la generación de políticas, programas y servicios, que garanticen los derechos de pueblos indígenas y la población afroperuana (Ministerio de Cultura, 2013). En ese sentido, el enfoque intercultural propuesto por el Estado a través del Minedu, rescata lo planteado por Walsh (2009) quien señala que la comprensión crítica de la interculturalidad pasa por la necesidad de visibilizar, enfrentar y transformar las estructuras que diferencialmente posicionan

grupos, prácticas y pensamientos dentro de una habilidad que a la vez y todavía, es racial, moderna y colonial. Cabe tomar en cuenta la diferencia que se encuentra en los documentos curriculares, donde se presenta una interculturalidad más funcional y se plantea las relaciones armoniosas respetando las diferencias, pero sin cuestionar las situaciones de inequidad.

De igual forma, la educación tiene un rol fundamental para el desarrollo de la propuesta intercultural en el país. Los procesos educativos, en especial la escuela, tienen un rol esencial para la formación de las personas, puesto que es allí donde se les proporciona la oportunidad de reflexionar y relacionarse con el otro desde un marco ético, cuyo valor central es la aceptación y el respeto (Tovar, 2009), por eso, la afirmación cultural es una condición fundamental para establecer un diálogo con otras culturas (Céspedes et al., 2019).

La Política Nacional para la Transversalización del Enfoque Intercultural (Ministerio de Cultura, 2017), se presenta como un “instrumento” que tiene como objetivo orientar y articular la acción del Estado para garantizar el ejercicio de los derechos de la población culturalmente diversa del país, prioritariamente de los pueblos indígenas y la población afroperuana. Esta política intercultural busca responder a los principios constitucionales del Estado peruano que establece el reconocimiento y la protección de la pluralidad étnica y cultural de la nación; y pone especial énfasis en la atención de los pueblos indígenas y la población afroperuana, grupos étnicos que se encuentran en especial situación de fragilidad. Además, esta política tiene como horizonte la construcción de una sociedad intercultural que debe ser entendida como una herramienta aplicada en la sociedad nacional en su conjunto.

1.1.4. Marcos normativos de la educación intercultural en el Perú.

En esta sección se plantean las implicancias de este enfoque intercultural en la educación peruana, al tomar en cuenta los cambios de las políticas educativas en las últimas décadas y el por qué se busca desarrollar un enfoque intercultural en el país planteados por Ferre (2004); Tubino (2005); Cruz (2015); Minedu y Unicef (2005), quienes invitan a discutir y dialogar sobre la implementación de la interculturalidad en la educación como parte de este proyecto ético-político, y lo que todo esto implica, además de reconocer la interculturalidad como la formación educativa a nivel nacional, en especial, en el ámbito rural que fue el foco de estudio.

Los siguientes marcos normativos internacionales a los cuales la legislación peruana debe ajustarse son:

- Convenio Número 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales (1989) ratificado por el Perú mediante la Resolución Legislativa Número 26253 (1993) (Minedu, 2018).
- Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (2007) (Minedu, 2016c).

Estos dos documentos con valor internacional buscan restablecer los derechos humanos frente a las diversas problemáticas que se van desarrollando entre los pueblos indígenas que buscan establecerse en una sociedad que no les permite su progreso a fines del *siglo XX* e inicios del *siglo XXI*. Estos documentos regulan la revalorización del Estado frente a los pueblos indígenas de alcance mundial, y que, además protegen la integridad de los pobladores frente a un Estado que puede llegar a ser abusivo con ellos.

Por un lado, el Convenio Número 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales (1989) ratificado por el Perú mediante Resolución Legislativa Número 26253 (1993) (Minedu, 2018), es el principal tratado internacional sobre derechos de los pueblos indígenas. “El objetivo del convenio es superar las prácticas discriminatorias que afectan a estos pueblos y hacer posible que participen en la adopción de decisiones que afecten a sus vidas”. Se toma como antecedente que la historia de los pueblos indígenas está marcada por discriminación y marginación. En ese sentido, la decisión de ratificar es una decisión soberana y voluntaria de los estados, y se necesita disposiciones legislativas específicas para garantizar la aplicación efectiva del convenio. La responsabilidad de aplicar el convenio recae en los gobiernos de los países ratificantes, y el proceso de aplicación es único en cada país. La consulta y participación son la piedra angular de este convenio, el requisito principal de consultar a los pueblos indígenas se encuentra en el artículo 6 de este convenio Número 169, y se aplica cada vez que exista medidas legislativas o administrativas que afecte directamente a dichos pueblos. Este convenio subraya particularmente la necesidad de una consulta previa a la prospección o la explotación de los recursos del subsuelo, y a la reubicación y a la enajenación de tierras. Para ello, debe producirse un verdadero diálogo caracterizado por la comunicación y el entendimiento, el respeto mutuo y el deseo sincero de realizar un acuerdo, además, el convenio estipula que los pueblos indígenas deben ser consultados a través de sus instituciones representativas. La obligación de garantizar las consultas recae en los gobiernos y no en personas o empresas privadas. Es importante reconocer que los pueblos indígenas, al igual

que todos los seres humanos, tienen derecho a gozar de los derechos y libertades fundamentales, tanto derechos civiles y políticos como económicos, sociales y culturales. En ese sentido, con respecto al ámbito educativo, en el artículo 7 señala que debe ser prioritario en los planes de desarrollo económico global el mejoramiento de las condiciones de vida, trabajo, salud y educación. Además, en la parte VI refiere en cuanto a educación y medios de comunicación, donde sugiere el adoptarse medidas para garantizar a los miembros de los pueblos interesados, la posibilidad de adquirir una educación a todos los niveles.

Por otro lado, la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (2007) (Minedu, 2016c) fue adoptada en Nueva York durante la sesión 61 de la Asamblea General de las Naciones Unidas. Esta declaración tiene como predecesora a la Convención 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) donde nos precisa que los pueblos indígenas tienen derechos colectivos e individuales, especialmente los derechos a sus tierras, bienes, territorios y recursos, así como a su cultura, identidad y lengua, al empleo, la salud, la educación y a determinar libremente su condición política y su desarrollo económico, en el cual se enfatiza el derecho de los pueblos originarios a conservar y fortalecer sus propias instituciones, culturales y tradiciones, y a perseguir libremente el desarrollo de sus propias necesidades y aspiraciones. En este convenio se prohíbe la discriminación contra las y los indígenas, y promueve la plena y efectiva participación en todos los asuntos que les conciernen y su derecho a mantener su diversidad y a propender su propia visión económica y social.

Además, en el ámbito nacional con respecto al sector educativo, tenemos las siguientes legislaciones que garantizan el desarrollo de la EIB en el Perú como son:

- **Ley Número 27818, Ley para la Educación Bilingüe Intercultural.**

Esta ley, promulgada el 15 de agosto de 2002, busca establecer cómo el Ministerio de Educación debe proceder para erradicar en las instituciones educativas la discriminación, prejuicios y adjetivos que discriminen y denigren a las personas que son parte de los pueblos indígenas.

- **Ley Número 27558, Ley de Fomento de la Educación de Niñas y Adolescentes de Áreas Rurales.**

Esta ley busca establecer disposiciones generales para promocionar la equidad en el acceso y calidad de los servicios educativos en el nivel inicial, primario y secundario para niñas y adolescentes rurales, promoviendo mecanismos de coordinación entre Ministerios que responde a comienzos del *siglo XXI*. Pero se

debe rescatar los objetivos y estrategias de la educación rural, la capacitación de los profesores rurales, la participación de las familias y el presupuesto. Esta ley fue promulgada el 23 de noviembre de 2001 y busca lograr las metas establecidas en el “Quinquenio de la Educación Rural” y velar por el cumplimiento de las disposiciones de la ley, donde el Minedu promueva y articule con los Ministerios de Salud y Promoción de la Mujer y del Derecho Humano, y con instituciones de la sociedad civil, que están comprometidas con la educación, la equidad de género, así como con instituciones representativas de los pueblos indígenas. (Congreso de la República, 2001)

- **Decreto Supremo Número 006-2016-MC, que aprueba la Política Sectorial de Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe.**

En junio de 2016 se promulgó este decreto supremo aprobando la Política Sectorial de Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe, este decreto dispone aspectos generales sobre interculturalidad, rutas de implementación y políticas nacionales complementarias que promueve la lectura y comprensión de este tema (Minedu, 2016).

- **Decreto Supremo Número 005-2017-MC, que aprueba la Política Nacional de Lenguas Originaria, Tradición Oral e Interculturalidad.**

Este decreto garantiza los derechos lingüísticos de los hablantes de lenguas indígenas u originarias en el ámbito nacional, a través de la incorporación de cambios y mejoras en el ejercicio de la administración pública y en la prestación de servicios públicos (Minedu, 2018).

- **Resolución Ministerial Número 630-2013-ED, que crea los Registros de Instituciones Educativas de Educación Intercultural Bilingüe, de Instituciones Educativas de Educación Intercultural y de Docentes Bilingües de Lenguas Originarias del Perú.**

Esta resolución busca promover la EIB, a través del cumplimiento con el principio de equidad que busca garantizar la igualdad de oportunidades de acceso, permanencia y trato en un sistema educativo de calidad. Con esta resolución se busca crear un registro nacional de Instituciones Educativas de Educación Intercultural Bilingüe, de Instituciones Educativas de Educación Intercultural y el registro nacional de docentes bilingües de lenguas originarias a nivel nacional (Minedu, 2013).

- **Resolución Ministerial Número 629-2016-Minedu, que aprueba el Plan de Educación Intercultural Bilingüe al 2021.**

Con esta resolución se aprueba el Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe al 2021, así como la implementación de dicho documento por parte de las instancias de gestión educativa descentralizadas, en el marco de sus competencias. Por lo tanto, la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe dependiente de la Dirección General de Educación Básica Alternativa, Intercultural Bilingüe y de Servicio Educativo en el Ámbito Rural, es quien se encarga de realizar la supervisión y monitoreo del cumplimiento del Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe al 2021 (Minedu, 2016b).

- **Resolución Directoral Número 0261-2013-ED, que oficializa la Propuesta Pedagógica EIB titulada: Hacia una Educación Intercultural Bilingüe de Calidad.**

Esta resolución oficializa la propuesta pedagógica EIB “Hacia una Educación Intercultural Bilingüe de Calidad”, y dispone que las Direcciones Regionales de Educación, las Unidades de Gestión Educativa Local e Instituciones Educativas sean las que desarrollen la EIB (Minedu, 2013).

Todas estas legislaciones consideran que el Estado reconoce la diversidad cultural peruana como un valor, y fomenta una educación intercultural bilingüe en las regiones donde habitan los pueblos indígenas. Además, estos documentos disponen que el Minedu diseñará un plan nacional de educación intercultural bilingüe para todos los niveles y modalidades de la educación nacional, este documento se publicó en el año 2016 y es un aporte a las políticas educativas que buscan desarrollar la interculturalidad en el país.

Estos documentos señalan la necesidad de una educación intercultural para una educación de calidad pensando en que se vive en una realidad peruana caracterizada por una diversidad sociocultural y lingüística, y asumiendo que la interculturalidad debe verse como un principio rector del sistema educativo peruano, por lo que la educación de todos los peruanos y todas las peruanas en los diversos niveles y modalidades debe ser parte de este proyecto nacional intercultural.

1.2. Práctica docente en la implementación de la educación intercultural

En la actualidad se han desarrollado avances en cuanto a la implementación de la educación intercultural que se puede presenciar en la práctica docente. Esto ayudará a conocer qué se viene desarrollando en cuanto a la interculturalidad en la educación del país.

En esta parte se visibilizará en qué consiste la práctica docente intercultural, así como algunas experiencias de implementación de la EIB en el Perú y en otros países; es importante considerar las experiencias que se vienen realizando sobre la última propuesta de educación intercultural en el país a través de la Política Nacional para la Transversalización del Enfoque Intercultural y la Implementación de la EIB en el Perú que se visibiliza en el Modelo de Servicio Educativo Intercultural Bilingüe (2018) en todo el acápite 9.1., donde se presenta todo el componente pedagógico, donde se encuentra la propuesta pedagógica, las orientaciones para la planificación curricular, la gestión del aprendizaje y la evaluación de los aprendizajes.

1.2.1. Práctica docente intercultural.

La educación intercultural requiere ir de la mano con la práctica docente intercultural que se construye mediante el diálogo (*rimanakuy*) y el encuentro (*tinkuy*) compartido entre todos los y las estudiantes, docentes, padres y madres de familia que forman parte y participan de la comunidad educativa. La práctica docente intercultural se proyecta como un proceso de intercambio, donde los involucrados (docentes y madres y padres de familia) interiorizan los aspectos más representativos de su cultura en evolución, así como permanente, mediante la cual se logra una nueva forma de avanzar y de sentirse ante la realidad social tan plural del momento (Medina y Domínguez, 1999; Domínguez, 2006 citado en López y Pérez, 2013)

En los últimos años se habla de interculturalidad y de una educación intercultural pero muy poco se conoce de esta práctica docente intercultural. Es así que al revisar el Marco del buen desempeño docente (Minedu, 2012), nos señala la necesidad de una “nueva docencia, funcional a una educación y una escuela transformadas en espacios de aprendizaje con valores democráticos, respeto y convivencia intercultural, relación crítica y creativa con el saber y la ciencia, promoción del emprendimiento y una ciudadanía basada en derechos” (Minedu, 2012, p. 12). En ese sentido, no se debe perder la relación que existe entre la práctica docente intercultural y esta educación intercultural que

propone una práctica docente que atienda las diferencias culturales de las y los estudiantes y grupos, así como de la reflexión e indagación en educación.

En la actualidad, algunas investigaciones como la de Cépeda et al. (2019) en su texto *Concepciones de interculturalidad y práctica en aula: estudio con maestros de comunidades shipibas en el Perú*, refiere en su investigación realizada con la participación de 15 docentes del nivel inicial y primario de 4 escuelas públicas que atienden a niños y niñas de comunidades shipibas en Lima y Ucayali, se presentan diferentes planteamientos sobre qué es interculturalidad encontrada en las y los docentes, ya que se refiere a la manera en cómo, las y los maestros, de manera personal entienden la interculturalidad, en qué consiste y cómo se manifiesta en su práctica de enseñanza; en el cual concluye que las y los docentes presentan un entendimiento y una actitud positiva hacia la interculturalidad, tratan de incluir en su práctica en aula; sin embargo, aún no llegan a reflejar en su práctica los alcances mencionados como parte de su concepción.

Así mismo, Cépeda et al. (2019) plantea que hay dos tipos de discursos sobre la interculturalidad en los y las docentes: un *discurso descriptivo* y otro *normativo*, por un lado el discurso descriptivo de interculturalidad se refiere a los hechos prácticamente demostrable respecto a la convivencia de personas o pueblos con diferentes prácticas culturales en un espacio, enfrentando tensiones o conflictos; y por otro lado, el discurso normativo del “deber ser” de la interculturalidad que se produce en la ética y la educación. Desde la ideología se plantea la interculturalidad como proyecto ético-político de democracia inclusiva de la diversidad. En la educación, el discurso normativo de la interculturalidad se expresa como principio y enfoque curricular (Tubino y Zariquiey, 2004 en Cépeda et al., 2019, p. 68). En ese sentido, Cépeda et al. (2019) refieren que las y los docentes reconocen a la interculturalidad como una condición fundamental para el intercambio entre culturas, desde la afirmación de la cultura propia, sobre la cual se construyen relaciones interculturales en su práctica como docentes, “y tienen un entendimiento y una actitud positiva hacia la interculturalidad que tratan de incluir en su práctica en aula; sin embargo, aún no llegan a reflejar consistentemente los alcances expresados en sus concepciones” (Cépeda et al., 2019, p. 81).

En el Modelo de Servicio Educativo Intercultural Bilingüe, presenta tres componentes para el desarrollo de la EIB, los cuales son: Pedagógico, de Gestión y de Soporte, donde desarrolla orientaciones para la implementación del MSEIB para lograr los objetivos establecidos y los resultados esperados. Es por ello, para centrarnos en la práctica docente se ha desarrollado el componente pedagógico, donde desde la propuesta

pedagógica se busca que los procesos de aprendizajes estén abordados desde un enfoque intercultural que permita desarrollar actividades socio – productivas desde la problemática de la comunidad. Así mismo, desde las orientaciones para la planificación curricular se pretende desarrollar una planificación curricular que se inicia desde la identificación de necesidades y del contexto desde los aspectos socioculturales de la comunidad. Por otro lado, desde la gestión del aprendizaje se plantea el desarrollo de estrategias metodológicas de EIB, estrategias metodológicas según formas de atención, relación entre docentes y estudiantes, espacios de aprendizaje de las EI y la comunidad, el uso de material educativo, y el uso del tiempo. Por último, se plantea el desarrollo de la evaluación de los aprendizajes, donde se enmarca la normativa curricular vigente desde un enfoque formativo, donde recoge y valora información relevante sobre el nivel de desarrollo de las competencias en cada estudiante, para mejorar su aprendizaje (Minedu, 2018).

1.2.2. Implementación de la EIB en el Perú.

En el Perú, podemos decir que tenemos una política nacional en Educación Bilingüe Intercultural (PEIB) desde el año 1989. En 1991 se amplió los alcances de este enfoque con la Política de Educación Intercultural y Educación Bilingüe Intercultural (PEIEB) que reconoce a la interculturalidad como principio regente de todo el sistema educativo. En el año 2008 se creó la Dirección General de Educación Intercultural Bilingüe y Rural (DIGEIBIR) que es parte del Ministerio de Educación y que ha impulsado iniciativas como la creación de materiales educativos en lenguas originarias y capacitación a docentes para la implementación de la metodología a nivel nacional.

El Minedu ha planteado una serie de documentos que buscan regular y transformar la educación intercultural, en especial en los ámbitos donde se habla alguna lengua originaria. Es así como CNE desde hace dos décadas, viene proponiendo e incentivando la educación intercultural, pensada como derecho humano fundamental y bien público, pero todavía está lejos de crear oportunidades para que cada persona se pueda desarrollar plenamente, en libertad y de modo responsable. La sociedad peruana en general y la educación en particular, muestra insondables injusticias. Por ejemplo, no solo se tiene grupos poblacionales sin acceso a servicios educativos, sino que existen estudiantes pobres o en condición de pobreza extrema, con discapacidad, poblaciones indígenas o afroperuanos, que viven en zonas rurales o muestran más de una de estas circunstancias, alcanzan mejores resultados educativos y tienen que asistir a escuelas en

grupos socialmente homogéneos, lo que afecta negativamente sus experiencias de aprendizaje (CNE, 2020).

La interculturalidad desde una mirada nacional, muestra diversas perspectivas que puede tener la sociedad peruana frente a ello. Es importante y necesario conocer cómo se está desarrollando la interculturalidad en el país, para ello, se toma en cuenta los datos y trabajos desde la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe. Por ejemplo, en el Foro Pertenencia Cultural del Derecho a la Educación (2019) desarrollado en la ciudad de Cusco, la DIGEIBIR presentó información y resultados interesantes con relación a la EIB como, el número de lenguas indígenas que se habían encontrado, así como el número de lenguas que habían desaparecido, por otro lado, tenían registrado el número de docentes que manejaban la lengua originaria, así como el nivel de habla y escritura. Esos datos fueron las bases para plantear propuestas para el desarrollo de una EIB en el país.

En ese sentido, se observa los avances que viene desarrollando el Estado peruano frente al tema de la interculturalidad en el ámbito educativo, y el trabajo que se viene realizando a nivel nacional. Por un lado, se ha identificado que el Perú cuenta con 47 lenguas indígenas habladas por cerca de 4 millones de peruanos reconocidos oficialmente en la Base de Datos de los Pueblos Indígenas del Ministerio de Cultura, población afroperuana concentrada en la costa del Perú, “desde la región de Tumbes hasta la región Tacna y más de 170 expresiones y manifestaciones culturales vigentes de diversos pueblos declaradas como Patrimonio Inmaterial de la Nación, elementos que dan cuenta de la riqueza en diversidad cultural del país” (Ministerio de Cultura, 2017, p. 11).

Por otro lado, el trabajo que se viene realizando en cuanto al tema del enfoque intercultural en la región Cusco, es la elaboración del Proyecto Educativo Regional (PER) (Regional del Cusco, 2007). El PER Cusco fue elaborado en el 2007 con miras al 2021, y su objetivo esencial fue dotar a las diversas esferas de la sociedad mecanismos orientadores con la intención de mejorar el sistema educativo regional, haciéndolo pertinente para las potencialidades y demandas de la región. Como una de sus bases orientadoras se encuentra el principio de interculturalidad y diversidad. El PER Cusco (Regional del Cusco, 2007) enfatiza en el reconocimiento de la diversidad y el respeto a las diferencias como procesos que buscan establecer el diálogo e intercambio equitativo en una sociedad plural, y se constituye en el eje fundamental de la interculturalidad. Entonces, más que un concepto, es una “propuesta y un desafío que supone una actitud que parte de aceptar la condición nata de igualdad y respeto de todos los seres humanos,

pero que al mismo tiempo es poco conocido e implementado por los docentes de la región” (Regional del Cusco, 2007, p. 34).

En los diálogos con expertos convocados por el CNE (2020), se plantearon “*propuestas para avanzar hacia esa educación intercultural para todos y todas*”, que promueve relaciones de respeto y valora la diversidad, entre las que se encuentran:

“a) Promover mayor intervención de los Gobiernos regionales y locales en el diseño e implementación de políticas, proyectos, diseños curriculares, etc.; b) dotar a las instituciones educativas de autonomía suficiente para, entre otros aspectos, diseñar el plan escolar con enfoque de interculturalidad; c) sensibilizar y formar sobre interculturalidad a docentes, directivos, especialistas y funcionarios públicos; d) incorporar el enfoque de interculturalidad en la formación superior en todas las carreras profesionales, principalmente en Educación, Medicina, Psicología y Trabajo Social, con miras a contribuir de modo expreso a construir relaciones basadas en el respeto; e) convocar a científicos sociales para el diseño de las diferentes propuestas pedagógicas; f) recuperar en los relatos históricos el aporte de los diferentes grupos poblacionales; g) difundir las experiencias exitosas desarrolladas por docentes que han incorporado el enfoque de interculturalidad en sus prácticas educativas y han contribuido a revertir situaciones de discriminación y racismo; h) analizar y aprender de experiencias sobre interculturalidad desarrolladas por otros sectores como Agricultura, Salud, Cultura, etc.; i) promover el arte como estrategia para sensibilizar y transformar; j) promover que la sociedad eduque en interculturalidad, ya que no es tarea exclusiva de las instituciones educativas; k) fiscalizar con mayor fuerza a los medios de comunicación para evitar programas que promueven actitudes racistas; y l) trabajar con las familias para el fortalecimiento de la identidad cultural” (CNE, 2020, p. 115).

En ese sentido, la interculturalidad debe ser vista como un aspecto indispensable a la experiencia educativa de todos (CNE, 2020). Es por ello que, dentro de las orientaciones estratégicas que presenta el Proyecto Educativo Nacional al 2031 (CNE, 2020) señala que el sistema educativo asegura que todas las personas, particularmente las poblaciones en situación de vulnerabilidad, y debe velar por que aprendan a lo largo de sus vidas a través de experiencias educativas diversificadas, pertinentes, oportunas, articuladas e inclusivas, haciendo posible el acceso y el uso competente de las tecnologías disponibles. Por lo tanto, “la educación intercultural intenta promover una relación comunicativa y crítica entre seres y grupos distintos, y también extender esa relación en la tarea de construir sociedades realmente plurales y equitativas” (Minedu y Unicef, 2005, p. 23).

Por otro lado, el texto *Hacia una educación intercultural bilingüe de calidad* señala que la educación intercultural, busca que la investigación y la acción sean dos pilares fundamentales del aprendizaje y conocimiento, del saber y del desarrollo de la

persona. “La interculturalidad requiere un aprendizaje activo que deriva de la experiencia del estudiante y su comunidad, que involucra al estudiante en el proceso de descubrir y construir conocimiento, y que impulse una praxis” (Minedu, 2013, p. 25) (de reflexión, pensamiento crítico y acción dirigida a transformar la sociedad para todos y todas).

En ese sentido, el rol del docente es central en el aula y en la comunidad como agentes de la interculturalidad, y por ello es necesario construir y reconstruir nuevos conocimientos, conductas, habilidades, valores y actitudes con relación a la diversidad cultural como seres con su propio bagaje y experiencia cultural (Minedu, 2013).

Por consiguiente, con el fin de establecer criterios básicos para el desarrollo y el tratamiento de la interculturalidad en el aula, es necesario tomar en cuenta tres aspectos centrales propuestos en el documento *Hacia una educación intercultural bilingüe de calidad*: (1) el contexto sociocultural del centro escolar; (2) la realidad sociocultural de los alumnos y sus familias; y (3) el perfil de los y las docentes y su relación con la comunidad de los alumnos y sus familias (Minedu, 2013). Esos tres referentes indican que los contextos educativos no son todos iguales y que las diferencias entre escuelas, estudiantes, docentes y comunidades deberían guiar los enfoques, métodos y contenidos. Es importante aclarar que, aunque la interculturalidad necesita ser el elemento central de todo el sistema educativo, su aplicación en el contexto rural necesariamente es distinta al contexto urbano, igual que el contexto bilingüe es diferente del monolingüe hispanohablante (Minedu, 2013).

Por su parte, el Currículo Nacional (Minedu, 2016a) señala que la interculturalidad es un “proceso dinámico y permanente de interacción e intercambio entre personas de diferentes culturas, orientado a una convivencia basada en el acuerdo y la complementariedad, así como en el respeto a la propia identidad y a las diferencias” (Minedu, 2016a, p. 24). En ese sentido, en una sociedad intercultural como la nuestra se debe buscar prevenir y sancionar las prácticas discriminatorias y excluyentes como el racismo, la cual muchas veces se presenta de forma articulada con la inequidad de género. Es así que se busca viabilizar el encuentro y el diálogo, así como alegar identidades personales o colectivas para enriquecerse mutuamente (Minedu, 2016a).

Además, dentro de las consideraciones para la diversificación del Currículo Nacional de la Educación Básica se plantea en el punto C y D, incluir cuando sea necesario nuevas competencias pertinentes a las características específicas, necesidades y demandas de las y los estudiantes, esto relacionado y en función de sus entornos socioculturales, lingüísticos, económico-productivos y geográficos, así como el

evidenciar el respeto a la diversidad y a la persona con discapacidad, talento y/o superdotación, en donde se consideran lineamientos generales sobre la inclusión, la interculturalidad y el bilingüismo. Esto abre una ventana al trabajo que se viene desarrollando en pro de impulsar esta educación intercultural necesaria en el país.

Finalmente, en el marco de la implementación de las políticas de inclusión y cierre de brechas, se establece criterios que caracterizan a una EIB de calidad, como se presenta a continuación:

“a) Contar con docentes formados en EIB, que manejan la lengua originaria y el castellano (bilingües) y conocen la cultura de los y las estudiantes; b) implementar una propuesta pedagógica de EIB; c) contar con materiales educativos pertinentes culturalmente, tanto en la lengua originaria como en castellano, y que se usen adecuadamente; d) contar con una gestión moderna y participativa de la escuela, preferentemente articulada a una red. (...) En ese marco se adoptaron una serie de medidas para la generación de condiciones a efecto de mejorar la cobertura y calidad de servicio EIB” (Minedu, 2018, p. 10).

En consonancia con lo anterior, el documento *Modelo de Servicio Educativo Intercultural Bilingüe* (MSEIB) publicado en el 2018, tiene como reto la consolidación de todos los aspectos necesarios para desarrollar con pertinencia y calidad los procesos de aprendizaje de estudiantes indígenas. El objetivo general del MSEIB plantea “brindar un servicio educativo de calidad, con pertinencia cultural y lingüística, diversificada en formas de atención que responden a los diversos escenarios socioculturales y lingüísticos del país” (Minedu, 2018, p. 11), para el logro de aprendizajes de las y los estudiantes de los pueblos originarios o indígenas.

Según el MSEIB, desde el componente pedagógico y la propuesta pedagógica, los y las docentes deben desarrollar sus áreas curriculares desde una perspectiva intercultural, esto quiere decir que debe estar orientado al reconocimiento y valoración de la identidad personal y colectiva de las y los estudiantes como miembros de una comunidad, pueblo indígena u originario y ciudadanas y ciudadanos de una región o país, a través del “desarrollo del pensamiento crítico y propositivo que permite abordar las desigualdades, las prácticas discriminatorias y racistas de diverso tipo para construir una sociedad intercultural” (Minedu, 2018, p. 16).

Por otro lado, el MSEIB orienta la necesidad de fomentar el diálogo de saberes como instrumento de la pedagogía intercultural, entendida como el “proceso que desarrolla la interrelación dinámica, enriquecedora, equitativa y permanente entre sistemas de saberes y conocimientos de diferentes tradiciones culturales” (Minedu, 2018, p. 16). Así también, el desarrollo del bilingüismo, donde el uso de la lengua materna sea

importante en el desarrollo afectivo, social y cognitivo de las y los estudiantes, debido a que facilita y contextualiza los aprendizajes desarrollados en la vida cotidiana o en contextos escolarizados. Además, el tratamiento de las lenguas según formas de atención, es importante en la “caracterización psicolingüística que permite identificar las lenguas que hablan cada estudiante y su nivel de desarrollo de las competencias comunicativas de cada una de ellos y ellas” (Minedu, 2018, p. 18).

En cuanto a la planificación curricular, el docente debe identificar las necesidades de aprendizaje y las características lingüísticas de las y los estudiantes, así como el contexto relacionado al aspecto sociocultural de la comunidad, articulado entre la I.E., los padres y madres de familia, y las autoridades comunales. Para ello, es significativo una caracterización socio cultural y lingüístico como base de la planificación pedagógica y de gestión para responder a las particularidades culturales, lingüísticas y educativas de las y los estudiantes y del contexto en el que viven y se ubican las II.EE. En ese sentido, la caracterización socio cultural consiste en la organización de los saberes, conocimientos y prácticas de la comunidad a través del calendario comunal, en donde los diversos documentos señalados por el Ministerio de Educación como el PNEIB (Minedu, 2016b) y el MSEIB (Minedu 2018), así como el PEI del Fe y Alegría desarrollan las siguientes definiciones:

a. Mantenimiento y desarrollo de lenguas originarias.

Este enfoque promueve que las y los estudiantes desarrollen sus competencias comunicativas en su lengua originaria y castellano progresivamente, según el nivel de dominio que alcanzan en cada una de las lenguas. Esto “contribuye a generar condiciones favorables para que tengan un espacio didáctico y pedagógico para el desarrollo y tratamiento de las lenguas originarias y el castellano durante toda la trayectoria de la educación básica” (Minedu, 2018, p. 13), de esa manera está orientando el desarrollo de un bilingüismo “aditivo y de mantenimiento”, a partir del tratamiento y el desarrollo de las lenguas originaria y el castellano o recuperación de las prácticas culturales de los pueblos originarios.

b. Gestión comunitaria.

Como se menciona en el MSEIB (Minedu, 2018) “considera la construcción de una visión común y el compromiso de los actores de la comunidad local, como la familia y las autoridades locales, en el fortalecimiento de una gestión participativa y democrática en la institución educativa” (Minedu, 2018, p. 14). Ello implica complementar dichos

actores en los diferentes procesos relacionados al aprendizaje, así como el apoyo en la gestión de la IE.

c. Buen vivir.

Descrito desde el MSEIB “plantea al ser humano vivir en armonía consigo mismo, con sus congéneres y con la naturaleza” (Minedu, 2018, p. 14), además, “implica recuperar y fortalecer la cosmovisión, espiritualidad y la cultura de cuidado de las fuentes de vida propio de los pueblos originarios” (Minedu, 2018, p. 14) Este aspecto es fundamental para las relaciones que sustenten principios de comunidad y hermandad en una sociedad.

d. Diálogo de saberes.

Entendido como un proceso que desarrolla interrelaciones equitativas y permanentes. Como señala el MSEIB, “el diálogo de saberes es un componente pedagógico intercultural, que busca visibilizar la existencia de diferentes maneras de concebir la realidad y de construir aprendizajes” (Minedu, 2018, p. 16). En las II.EE., el diálogo de saberes se “aborda de manera planificada, equitativa y permanente, y permite responder a potencialidades, problemáticas y desafíos locales – globales desde el reconocimiento de la existencia de más de una forma válida de acceder a los conocimientos y comprender la realidad” (Minedu, 2018, p. 16) para interactuar en ella y generar la creación de nuevos espacios de conocimiento.

e. Lengua materna (L1).

Como nos señala el PNEIB la Lengua materna es conocida también como primera lengua, abreviadamente L1, “es aquella con la cual el niño o niña empieza a hablar; ya que la lengua materna es el primer medio de comunicación lingüística, es la base del pensamiento e imprescindible para obtener nuevos aprendizajes” (Minedu, 2016b, p. 8).

f. Segunda lengua (L2).

Tomando en cuenta lo señalado por el PNEIB, se denomina segunda lengua o L2 a aquella lengua “que es aprendida después de haber adquirido la lengua materna. Aprender una segunda lengua requiere de mucha motivación y de apertura y disponibilidad para aprender, así como un ambiente favorable para el aprendizaje” (Minedu, 2016b, p.8).

g. Calendario comunal.

Surge como una herramienta importante en el aspecto pedagógico, y como se señala en los diversos documentos pedagógicos dados por el Minedu, plantean que el

calendario comunal es el desarrollo del saber local en la escuela, y es difundida en recónditos lugares de la serranía y amazonia peruana. Esto permite que se establezcan fechas agrícolas del territorio. En el sistema educativo, se ha tomado al calendario comunal como una herramienta para volver la mirada del docente hacia la comunidad, propiciar el diálogo de saberes, y desarrollar proyectos de aprendizaje interculturales.

h. Cosmovisión.

Se basa principalmente en la percepción de un mundo vivo, de saberes y secretos campesinos, de ritos y festividades andinas, de ayni o reciprocidad. Se encuentra en la relación constante entre la naturaleza, los seres humanos y la Pacha mama.

i. Pachamama.

Es una palabra muy usada en los pueblos originarios que traducido al castellano significa *Madre tierra*. En la cosmovisión andina, la Pachamama es la protectora del ser humano y le permite vivir con sus aportes de agua, alimentos, etc. Por ello, dentro de la cosmovisión andina, las personas deben cuidar a la Pachamama y rendirle tributo a través de un ritual con la entrega de una ofrenda a la tierra.

j. Armonía.

Desde la perspectiva de la cosmovisión andina es un concepto que se fundamenta en los principios de complementariedad y reciprocidad, donde el respeto a la vida y a la Madre Tierra es fundamental para mantener un equilibrio y establecer una armonía entre los seres humanos y la naturaleza (Minedu, 2013).

k. Sabios y sabias o líderes locales.

Son miembros de las comunidades originarias o indígenas reconocidos por su conocimiento de la cultura, tradición, lengua originaria y las diversas actividades socio productivas que se desarrollan en el contexto donde se ubican las II.EE. Muchas veces estas personas son invitadas o invitados a participar en distintas actividades de la EI y como parte de una estrategia pedagógica, y su participación es fundamental.

l. Caracterización lingüística.

Por su parte, la caracterización lingüística consiste en recoger información de las lenguas que se hablan en la comunidad, identificar el grado de bilingüismo que tienen las y los estudiantes de las lenguas existentes en la comunidad. Esto sirve para desarrollar la planificación según el uso de las lenguas según formas de atención como lo señala el MSEIB. Asimismo, “la caracterización de las necesidades de aprendizaje reside en la identificación de las necesidades de aprendizajes e intereses de las y los estudiantes” (Minedu, 2018, p. 21), y la identificación del nivel de desarrollo alcanzado en sus distintas

competencias para identificar la brecha de aprendizajes en relación con el nivel esperado (Minedu, 2018).

En cuanto al uso de las estrategias metodológicas de EIB que debe usar el docente, se encuentran clasificadas en tres formas de atención en EIB (fortalecimiento, revitalización y atención en ámbitos urbanos). Para ello, como nos señala la propuesta pedagógica *“Hacia una educación intercultural bilingüe de calidad”* se deben incorporar los conocimientos propios y relacionarlos con otros sistemas de conocimientos en el marco de la construcción de diálogo de saberes, para promover la reflexión sobre el Buen Vivir; el promover la participación de sabios, sabias, lideresas y líderes locales, especialistas y otros agentes educativos de la comunidad de manera coordinada por la y el docente, para profundizar los saberes del pueblo desde su propia perspectiva; el asumir los enfoques y procesos metodológicos de cada una de las áreas curriculares en los niveles educativos. Según el Currículo Nacional; el considerar las situaciones de aprendizaje y el tener presente las formas y lógicas de enseñanza y aprendizaje de la comunidad y de otras tradiciones culturales; el desarrollar formas de atención, de organización y el trabajo colaborativo; el desarrollar la lengua originaria y el castellano para garantizar el bilingüismo de los y las estudiantes; el llevar procesos de indagación e investigación en el aula y fuera de ella; y el usar los recursos educativos que proporcionan las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) sirven como apoyo en los procesos pedagógicos (Minedu, 2018, p. 22).

Cabe recalcar que en el MSEIB se puede encontrar todas las especificaciones para el trabajo pedagógico, orientaciones para la planificación curricular, gestión del aprendizaje, evaluación de los aprendizajes, el componente de gestión (estructura organizacional, funcionamiento de las instituciones educativas EIB) el componente de soporte (fortalecimiento de capacidades, recursos educativos y tecnológicos, infraestructura y equipamiento), además de las responsabilidades de las instancias de Gestión Educativa Descentralizada (Ministerio de Educación, la Dirección/Gerencia Regional de Educación y la Unidad de Gestión Educativa Local).

1.2.3. Experiencias de implementación de la EIB en otros países.

Para conocer un poco más sobre la práctica docente intercultural, se acerca a algunas experiencias que se vienen desarrollando en otros países. Como manifiesta Walsh (2009) desde los años noventa, la interculturalidad se ha convertido en un tema de moda. Muchos países empezaron a desarrollar políticas públicas, reformas educativas y

constitucionales, con el fin de desarrollar la interculturalidad. Uno de los ámbitos donde se busca impulsar la interculturalidad es la educación, por ello, revisaremos algunas propuestas educativas en cuanto al trabajo del fortalecimiento de la interculturalidad a través de documentos que presentan la propuesta del trabajo pedagógico y los resultados que han obtenido a nivel internacional.

En esta sección se señala experiencias en Ecuador y España. Para ello, hemos revisado información bibliográfica, así como documentos normativos, y sobre todo el currículo de cada uno de estos países donde se plantea el desarrollo de la educación intercultural como se detalla a continuación:

a. Experiencia en Ecuador.

Ecuador viene trabajando propuestas pedagógicas interculturales desde hace tiempo. Empezaron con propuestas regionales muy simples que luego terminaron siendo una política de Estado que, hasta la actualidad se viene realizando con éxito y con nuevas reformas para atender a las poblaciones. Como lo plantea Conejo-Arellano (2008) las experiencias sobre la práctica docente en educación indígenas, éstas son llevadas a cabo en el país y han mantenido una orientación propia, alcanzado distintos grados de cobertura (local, regional y/o nacional). Todas ellas forman parte del desarrollo histórico de la educación bilingüe en el Ecuador.

Por otro lado, Rodríguez (2017) señala que la interculturalidad fue incorporada en el discurso de los movimientos indígenas latinoamericanos más consolidados en la década de los ochenta y especialmente en la de los noventa. Esto quiere decir que Ecuador viene trabajando la interculturalidad desde hace años y ha hecho que se inicie el reconocimiento de las diversas culturas que interactúan dentro de su sociedad y que posteriormente, vienen a ser atendidas por el Estado a través de políticas que garantizan una educación de calidad y una atención a la diversidad cultural que se visibiliza en la práctica docente intercultural. Como señala Sarmiento et al. (2021) dentro de la formación de las y los estudiantes, el contenido que se imparte fue clave para fomentar la interculturalidad del pueblo, para ello, fue necesario la aplicación de las políticas públicas, ellas y ellos junto con las y los maestros fueron parte de este cambio. Con respecto a la formación y el papel docente, estuvo basado en el pensamiento crítico, al permitir un aprendizaje autónomo en las y los estudiantes (Sarmiento et al., 2021).

Se inició con el trabajo coordinado con las familias, revalorando su lengua de origen y extendiendo a la formación docente para la continuación del desarrollo de la lengua en las escuelas, para ello se elaboraron materiales en las diferentes lenguas nativas

del Ecuador como material de ayuda del maestro, donde cada docente tiene la posibilidad de adecuarlo según el contexto. Cada comunidad o escuela presenta su propia metodología del trabajo de la EIB. Todas estas propuestas educativas se encuentran sustentadas a un marco jurídico. Cuando se modificó en 1983 su Art. 27 de la constitución política que determina en los sistemas de educación que se desarrollan en las zonas de predominante población indígena la utilización de su lengua principal como el *kichwa* o la lengua de la cultura respectiva, y el castellano como lengua de relación intercultural (Conejo-Arellano, 2008).

Las políticas educativas ecuatorianas plantean desde el *siglo xx* brindar especial atención a los pueblos originarios que luchan por una igualdad entendida desde el servicio educativo, que busca fomentar una calidad educativa para todos, y correlativa a una educación intercultural bilingüe (Rodríguez, 2017). Es así como esta experiencia ha funcionado desde la perspectiva política, sin embargo, en el ámbito de la formación docente todavía tiene mucho por mejorar, pues todavía existe ambigüedad en la enseñanza intercultural en las aulas. Al tener en cuenta lo anterior, Ecuador muestra un interés público por la educación intercultural bajo la protección estatal que garantiza el acceso universal, permanente, de movilidad y egreso, sin discriminación alguna. Es un reto dentro de la práctica docente el manejo y valoración de la interculturalidad entendida desde el reconocimiento de las diversas culturas que interactúan en la sociedad para garantizar una formación en valores y de calidad.

b. Experiencia en España.

En el caso de España, se partió desde finales del siglo pasado. Como señala Cernadas et al. (2021):

“El concepto de Educación Intercultural (EI), desarrollado a partir del reconocimiento del hecho de la diversidad étnico-cultural en la Europa y la Norteamérica de los años sesenta del pasado siglo, ha evolucionado (...) desde una interpretación como educación para las minorías a la de una educación cívica para todos, cuyo fin último es el logro de más y mejor convivencia en un plano de igualdad jurídica” (p. 331).

Es por ello que en España se plantea políticas que buscan favorecer a las minorías. Para ello, como lo asevera Aguado (2005) la propuesta dispone y define la pedagogía intercultural como una reflexión sobre la educación, entendiéndolo como la elaboración cultural y basada en la valoración de la diversidad cultural. Esto quiere decir que las prácticas educativas dirigidas promueven a cada uno de los miembros de la sociedad en su conjunto, y propone un modelo de análisis y de actuación que afecte a

todas las dimensiones del proceso educativo. En ese sentido, se trata de lograr la igualdad de oportunidades (entendida como oportunidades de elección y de acceso a recursos sociales, económicos y educativos), la superación del racismo, sea cual sea su grupo cultural de referencia.

Por otro lado, como lo presenta Aguado (2005), es importante tomar en cuenta que las actitudes y opiniones de las y los profesores pueden ser muy diversas con relación a la educación intercultural, por ello, es transcendental enfocarse en la formación del profesorado que es limitada y de carácter teórico. España revaloró la importancia de la formación del profesorado desde una formación inicial y permanente que le permitió reconocer las necesidades específicas de sus estudiantes, y dar valor a las aportaciones de determinados alumnos y de sus familias en la escuela, el cual recomienda a las y los profesores, así como las guías para la autoevaluación de sus prácticas docente desde una perspectiva intercultural.

De igual forma, la participación de familias y estudiantes en el colegio implica apostar por comunidades de aprendizaje en las que todos los implicados en la escuela actúen como miembros activos. Desde la perspectiva intercultural tiene sentido crear espacios educativos donde todos los comprometidos tengan un rol fundamental en el desempeño de su propia definición y desarrollo del modelo educativo (Aguado, 2005). En ese sentido, el desempeño de la práctica docente es importante revalorarla desde la formación inicial para que las y los maestros se sensibilicen y tengan las herramientas necesarias para el desarrollo de una educación intercultural de calidad.

1.3. Percepción en torno a la práctica docente

Esta parte se centra en conocer qué es la percepción en torno a la práctica docente, para ello, es importante señalar que esta investigación parte de conocer cuál es esa percepción que tienen las y los docentes sobre su práctica docente en interculturalidad, ya que es a partir de ello que girará esta investigación.

Se toma la teoría de la Gestalt que se ajusta a lo que se quiere descubrir de la percepción en torno a la práctica docente. En ese sentido, desde la teoría de la Gestalt se realizó una “revolución copernicana en psicología al plantear la percepción como el proceso inicial de la actividad mental y no un derivado cerebral de estados sensoriales, es así que se consideró la percepción como un estado subjetivo, a través del cual se realiza una abstracción del mundo externo o de hechos relevantes” (Oviedo, 2004, p. 89). Es así como la percepción de sí mismo está relacionado claramente con las características que

el docente posee o debe poseer (vocación, liderazgo, enseñar, disposición para ayudar, cuidar, capacitarse continuamente).

La percepción, según la Gestalt, “no está sometida a la información proveniente de los órganos sensoriales, sino que es la encargada de regular y modular la sensorialidad” (Oviedo, 2004, p. 90). En ese sentido, “el hecho de recibir de manera indiscriminada datos de la realidad implicaría una constante perplejidad en el sujeto, quien tendría que estar volcado sobre el inmenso volumen de estímulos que ofrece el contacto con el ambiente” (Oviedo, 2004, p. 90). Es así como la percepción puede definirse como “el conjunto de procesos y actividades relacionados con la estimulación que alcanza a los sentidos, mediante los cuales se obtiene información respecto al hábitat, las acciones que se efectúan en él y en los estados internos de las personas” (Oviedo, 2004, p. 90).

La Gestalt definió la percepción como “una tendencia al orden mental. Inicialmente, la percepción determina la entrada de información y, en segundo lugar, garantiza que la información retomada del ambiente permita la formación de abstracciones (juicios, categorías, conceptos, etc.)” (Oviedo, 2004, p. 90); por lo tanto, se entiende a la percepción del docente como aquellos aspectos en la que cada uno de ellos y ellas encuentran de sí en cuanto a su personalidad y profesión, dándole una valoración a su práctica docente.

CAPÍTULO II: MARCO METODOLÓGICO

Esta investigación parte desde el objetivo principal que buscó analizar la percepción sobre la práctica docente en interculturalidad de las y los docentes del nivel secundario rural de las instituciones educativas promovidas por el Proyecto Educativo Rural Fe y Alegría 44 (Perfal) de la provincia de Quispicanchi–Cusco. Para ello, se desarrollaron dos objetivos específicos que ayudaron a lograr el objetivo central. El primer objetivo específico buscó identificar la práctica docente en interculturalidad y compararlas con los marcos normativos sobre interculturalidad en la práctica, y con el segundo objetivo específico, se propuso describir la percepción que tienen las y los maestros en el desarrollo de la interculturalidad en la práctica docente en las tres instituciones educativas del nivel secundario rural de las tres instituciones promovidas por el Perfal 44.

De igual forma, en este segundo capítulo se desarrolla todo el proceso del marco metodológico trabajado en la investigación. Por ello, se inicia en conocer el tipo de investigación al tomar en cuenta los procesos inductivos de la recolección y sistematización de la información. Luego, se explica el diseño basado en una investigación cualitativa; después, se presenta y se describe la población y la muestra que se eligió; así mismo, la presentación de los instrumentos de investigación, validación y su aplicación, que fueron utilizados y corresponden a este aporte necesario para el desarrollo de esta tesis, así como el conocer la importancia de estos instrumentos que permiten la aplicación de la técnicas de investigación para recoger información. Finalmente, se desarrolla la ruta de análisis como parte de la definición del proceso del tratamiento de la información para llegar a los resultados y a las conclusiones.

2.1. Tipo de investigación

La presente investigación presenta como parte de su línea de investigación la interculturalidad, diversidad y currículo que se encuentra como una de las líneas de investigación propuestas por la Escuela de Posgrado de la Universidad Antonio Ruiz de

Montoya, que promueve la generación de nuevos conocimientos en áreas del desarrollo nacional. Es así como se tomó en cuenta la propuesta del Estado peruano, que tiene como política de Estado el desarrollar una educación de calidad fortaleciendo la educación intercultural, y que a su vez ayudará a relacionar los avances que se tienen en cuanto a las políticas curriculares y cómo se desarrollan en la práctica docente.

En ese sentido, se plantea como paradigma de investigación educativa la señalada por Sánchez (2013) donde propone el paradigma interpretativo, ya que este paradigma se caracteriza por ser desde su naturaleza dinámica y simbólica. Lo que se pretendió con esta investigación fue interpretar las acciones tomadas del objeto de investigación, tomada desde la acción humana. Además, este paradigma de investigación educativa plantea a la realidad educativa “como una construcción social que deriva de las interpretaciones subjetivas y los significados que los participantes le otorgan, siendo relevante el desarrollo de teorías sobre los fenómenos educativos a partir de las interpretaciones de los actores” (Sánchez, 2013, p. 7). Esto permitió interpretar el desarrollo de las teorías identificadas para poder compararlas con las percepciones que tienen las y los maestros sobre la práctica docente en interculturalidad.

El tipo de investigación implementado fue el enfoque cualitativo de tipo descriptivo, pues como señala Creswell (2005) “el estudio con enfoque cualitativo es el usar diferentes términos tales como teorías, diseños o generalizaciones naturalistas, para escribir el desarrollo comprensivo en estos estudios” (p. 5). Esto permitió describir y contrastar una realidad educativa con el sustento teórico sobre las políticas educativas en cuanto a lo que plantean los marcos normativos como son el Plan Nacional de EIB (Minedu, 2016b), así como la Propuesta Pedagógica Hacia una Educación Intercultural Bilingüe de Calidad (Minedu, 2013), el Marco del buen desempeño docentes (Minedu, 2012), así como el Plan Estratégico del Perfil 44, para llegar al tema de la interculturalidad planteados en los documentos que rigen la política educativa nacional. Creswell (2005) plantea que la investigación cualitativa provee una explicación para el comportamiento y las actitudes, y puede estar acompañada de variables e hipótesis.

Por otro lado, se complementó con los fundamentos que plantea el paradigma y el diseño de la investigación con el método fenomenológico, el cual se sustenta en los aportes de Husserl (1998) quien se basa en el estudio de la experiencia de vida humana, explica la naturaleza de las cosas, la esencia y la veracidad de los fenómenos; de igual forma, Aguirre y Jaramillo (2012) plantean que la fenomenología y su método contribuye de manera privilegiada el conocimiento de las realidades escolares, especialmente de los

actores en el proceso formativo. La fenomenología, en su vertiente disciplinaria y metodológica, puede aportar grandemente a la exploración de las realidades escolares. El método fenomenológico contribuye, de modo privilegiado, al conocimiento de realidades escolares, en especial, a las vivencias de los actores del proceso formativo, donde este “método se encuentra transversalizado por la descripción de las vivencias de los fenómenos hasta lograr su esencia, se describen las estructuras que los hacen posibles y los objetos en tanto constituidos” (Aguirre y Jaramillo, 2012, p. 59) Esto está relacionado con el análisis de percepciones sobre la práctica docente.

2.2. Diseño de la investigación

Para el desarrollo de esta investigación, se ha guiado por procesos inductivos de recolección y sistematización de la información, y deductivos de análisis, interpretación y nueva construcción (Guevara, 2016). Para esta investigación, se buscó responder a dos descriptores o palabras clave, “educación intercultural” y “práctica docente en interculturalidad” y en ese sentido, se partió desde el objetivo central, que indagó analizar la percepción sobre la práctica docente en interculturalidad de las y los docentes del nivel secundario rural de las instituciones educativas promovidas por el Proyecto Educativo Rural Fe y Alegría 44 (Perfal 44) de la provincia de Quispicanchi –Cusco.

Al tomar en cuenta todo el proceso que siguió la investigación, el enfoque cualitativo de tipo descriptivo se acerca al desarrollo de exploración, pues como señala Monje (2011), dentro de la metodología cualitativa, el enfoque descriptivo se centra en el análisis de la descripción, observación del fenómeno y las cosas observadas. Además, la finalidad de la tesis asumida dentro de un paradigma interpretativo, en donde se interesa por “comprender y describir la realidad educativa a través del análisis profundo de las percepciones e interpretaciones de los sujetos intervinientes en las diversas situaciones objeto de esta investigación” (Sánchez, 2013, p. 7). De igual forma, desde la investigación cualitativa, permitió partir de la perspectiva teórica que tiene que ver con la contribución para reconstruir el escenario cultural y lograr la interacción social en el medio real de estudio, como lo refiere Sánchez (2013), pues se considera importantes los constructos de las y los participantes, para llegar a un estudio integrado. En este diseño, la investigadora consideró la medida que se puede contribuir al perfeccionamiento o verificación de una teoría relevante referida al asunto investigado.

Por otro lado, el método fenomenológico planteado por Husserl (1998) contribuyó como proceso de indagar la realidad educativa y la percepción de los y las

docentes con respecto a su práctica docente en interculturalidad, al ofrecer buenas alternativas para la descripción, explicación e interpretación de los fenómenos educativos.

Para lograr los objetivos planteados, se utilizó tres técnicas de investigación cualitativa con sus respectivos instrumentos: entrevista semiestructurada, observación no participante en aula y análisis documental de las experiencias de aprendizaje. Esta metodología de investigación aporta a una mayor y mejor comprensión de la realidad educativa compleja, y fue lo que se necesitó trabajar para cumplir con los objetivos de la investigación.

En ese sentido, como instrumento de investigación se utilizaron la observación y la entrevista a docentes, pues es a través de estos instrumentos que se puede conocer la percepción que tienen las y los docentes sobre su práctica docente intercultural en una entrevista individual semiestructurada, y lo expuesto por cada docente se pudo contrastar con lo observado en el aula. Por ello, la observación fenomenológica, permitió conocer cómo son los objetos en su dimensión espacio-temporales, y cómo se dan tales objetos al sujeto, a modo de vivencia (Aguirre y Jaramillo, 2012).

A continuación, se describe el uso de las técnicas utilizadas y cómo se aplicaron:

2.2.1. Entrevista.

Las entrevistas permitieron registrar la percepción sobre la interculturalidad que tiene cada docente y los datos demográficos de cada maestro entrevistado. Este proceso se desarrolló tomando en cuenta las dos categorías planteadas en la matriz metodológica (Anexo 7); estas categorías son: *percepción de la práctica educativa docente intercultural* y *práctica docente en la educación intercultural bilingüe*. De estas dos categorías se identificaron subcategorías comunes en la percepción de las y los docentes de secundaria que son: la formación docente; percepción sobre interculturalidad; la práctica docente en EIB en cuanto a las áreas curriculares; la práctica docente en EIB en cuanto al diálogo de saberes como los instrumentos de la pedagogía intercultural; la práctica docente en EIB en cuanto al desarrollo del bilingüismo; la práctica docente en EIB en cuanto al tratamiento de las lenguas según formas de atención (Anexo 6). Estas subcategorías parten de los propuesto en el Modelo de Servicio Educativo Intercultural Bilingüe, ya que se conocer el uso y conocimiento de este documento en cada una de las y los entrevistados.

2.2.2. Observación.

Para la observación en el aula se tomó en cuenta la categoría: *Práctica docente en la educación intercultural bilingüe*, tomando en cuenta las cuatro subcategorías: la práctica docente en EIB en cuanto a las áreas curriculares; el diálogo de saberes como instrumento de la pedagogía intercultural; desarrollo del bilingüismo y tratamiento de las lenguas según formas de atención. Puesto que son aspectos observables y que ayudarían a una posterior interpretación de los resultados.

2.3. Población y muestra

Para el desarrollo de la investigación se enfocó básicamente en la población de docentes del nivel secundario, pues se conoce el trabajo que se viene desarrollando en el tema de interculturalidad desde hace varios años, pero en el sector educativo se ha visto avances en el nivel inicial y primario. Si bien se hacen esfuerzos por una educación intercultural en el nivel secundaria, se pretende visibilizar qué tanto se ha avanzado y cómo se encuentra los esfuerzos que se han desarrollado desde las políticas de Estado en cuanto a EIB en la educación básica regular del nivel secundario de una zona rural.

Cabe señalar que, para la realización de esta investigación, participó el equipo pedagógico del Perfal 44. Esto favoreció a que las observaciones y entrevistas realizadas se dieran en un tiempo determinado, pero a su vez, se tuvo la posibilidad de acompañar y monitorear a las y los docentes durante los años 2021 y 2022, lo que ayudó a la investigadora a conocer de manera cercana a la población y la muestra estudiada. Además, cabe señalar que en todo momento se respetó la voluntad de participación de las y los docentes, no se coaccionó de ninguna manera dicha participación y respetó las opiniones y pareceres de las y los participantes.

A continuación, se describe la población que se seleccionó para trabajar la investigación, y la selección de la muestra, al indicar el porqué de esta selección y las descripciones necesarias para que se conozca el contexto de esta zona rural estudiada. Además, se describe de manera general el rol que cumple el Perfal 44 en cada una de estas tres II.EE. así como la descripción de cada una de ellas.

2.3.1. Descripción de la población.

La población que se investigó estuvo conformada por docentes y estudiantes de las tres instituciones educativas del nivel secundario promovidas por el Perfal 44 de la

provincia de Quispicanchi–Cusco, población que facilitó la información necesaria para la ejecución de esta tesis.

El Proyecto de Educación Rural Fe y Alegría 44 (Perfal 44) es una institución sin fines de lucro y que hace parte de la Asociación Fe y Alegría del Perú. Donde la misión de Fe y Alegría es ser un “movimiento de educación popular y promoción social, comprometido con la construcción de una sociedad justa y solidaria, desde una opción preferencial por las personas y comunidades más vulnerables (...) con una propuesta educativa transformadora, integral y de calidad para la educación pública. Se fundamenta e inspira en Jesucristo y en los valores que encarna su estilo de vida” (Fe y Alegría del Perú, 2022, p. 9).

Por su parte, el Perfal 44 actualmente acompaña a 25 instituciones educativas entre inicial, primaria y secundaria de la provincia de Quispicanchi–Cusco, como se presenta en la siguiente Tabla 2.1.

Tabla 2.1

Instituciones educativas del Perfal 44

Número	Institución Educativa	Nivel	Distrito	Comunidad
1	NÚMERO50547	Primaria	Ocongate	Accocunca
2	NÚMERO50977			Andamayo
3	NÚMERO50552			Huacatinco
4	NÚMERO50553			Marampaqui
5	NÚMERO50492			Ocongate
6	NÚMERO50550			Pampacancha
7	NÚMERO50854			Patapallpa Alta
8	NÚMERO50765			Sallicancha
9	NÚMERO50719			Tinke
10	NÚMERO501432			Kumuncancha
11	NÚMERO501455	Inicial - Primaria	Ocongate	Pacchanta Baja
12	NÚMERO501432 Papa Francisco I	Secundaria		Kumuncancha
13	NÚMERO50495	Primaria	Ccatcca	Ccapana
14	NÚMERO50976			Lloqueta
15	NÚMERO50715			Llachi
16	NÚMERO50504			Umuto
17	NÚMERO501344	Primaria	Ccarhuayo	Ccasapata
18	NÚMERO50558			Parccocalla
19	Almirante Miguel Grau Seminario	Secundaria	Ccarhuayo	Parccocalla
20	Los Rit'is del Alto Andino			Ccoya
21	NÚMERO50536	Primaria	Urcos	Ccoñamuro
22	NÚMERO50912			Cuyuni
23	NÚMERO50535			Huarahuara
24	NÚMERO50796	Primaria	Marcapata	Yanacancha
25	San Ignacio de Loyola – Fe y Alegría 44	Inicial - Primaria	Andahuaylillas	Andahuaylillas

Fuente: Elaboración propia.

Después de intervenir por más de 20 años en el nivel primario de la provincia de Quispicanchi, el Perfal 44 busca garantizar una educación integral en la Educación Básica

Regular (EBR); por ello pretende ampliar su cobertura hacia el nivel secundario. En el 2018 se empieza el acercamiento para trabajar en las secundarias rurales, por ello se inició un diálogo con las instituciones educativas de secundaria y el colegio de Alternancia que queda en la comunidad de Yutu del distrito de Andahuaylillas. Por otro lado, se desarrollaron evaluaciones a estudiantes para obtener una línea base de la formación de este nuevo proyecto y se firmó el convenio con las I.E. General Juan Velazco Alvarado de Pampacancha y la I.E. Libertad de Pacchanta; además, se elaboró el expediente para la creación de la secundaria en la comunidad de Kumuncancha (ampliación de la primaria que ya existía). Es así como durante el 2019, el trabajo realizado con las secundarias se desarrolló con esas tres instituciones educativas.

Para fines del mismo año, a solicitud de los padres y madres de familia y directivos, se ingresa a trabajar con las II.EE. Almirante Miguel Grau Seminario de Parccocalla y Los Rit'is del Alto Andino de Ccoya. Pero al mismo tiempo, terminando el 2019 se dio por concluido el convenio con las II.EE. General Juan Velazco Alvarado de Pampacancha y Libertad de Pacchanta. Es así que desde el 2020, se viene trabajando con las tres instituciones del nivel secundario que son: Los Rit'is del Alto Andino de Ccoya, Almirante Miguel Grau Seminario de Parccocalla y Papa Francisco I de Kumuncancha.

Luego de explicar brevemente el trabajo que viene realizando el Perfal 44 en las diferentes instituciones educativas de la provincia de Quispicanchi, se quiere recalcar que la población fue básicamente las y los docentes de las tres instituciones educativas del nivel secundario promovidas por el Perfal 44 que se encuentran resaltadas en la Tabla 2.1 y que son parte de esta educación rural de la EIB. Estos docentes en la gran mayoría son quechua hablantes, debido a que es uno de los requisitos para el contrato docente estipulado por el mismo Perfal, pero también por la Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL).

Teniendo en cuenta lo anterior, se describe brevemente cada una de las instituciones educativas en las que se desarrolló la investigación:

a. I.E. Los Rit'is del Alto Andino.

Esta institución educativa se encuentra ubicada en la comunidad de Ccoya, distrito de Ccarhuayo, provincia de Quispicanchi, departamento de Cusco, a una altitud de 3 900 m.s.n.m. La institución educativa brinda servicio educativo a la población de las comunidades de Hachaccaya, Lawani, Chuclluhური, Ccasapata, Chillihuani y Ccoya, el cual el 70 % de las y los estudiantes corresponde a esta última comunidad. La UGEL de Quispicanchi a finales del 2022 ha registrado a esta institución educativa con EIB de

fortalecimiento cultural y lingüístico, sin embargo, para el Perfil 44 ya la consideraba de EIB de fortalecimiento cultural y lingüístico.

En la Tabla 2.2, se muestra la población de la comunidad educativa atendida durante el año 2022, donde su población estudiantil era de 46 estudiantes entre varones y mujeres.

Tabla 2.2

Población de la comunidad educativa atendida en el año 2022 en la I.E. Los Rit'is del Alto Andino de la comunidad de Ccoya – Ccarhuayo.

NÚMERO	DESCRIPCIÓN	CANTIDAD
1	Número de estudiantes	46
2	Padres de familia	23
3	Docentes y directivo	06

Fuente: Elaboración propia.

Los y las estudiantes hablan la lengua quechua y castellano, provienen de familias dedicadas a actividades como la agricultura y ganadería, y en algunos casos a la minería artesanal e ilegal. Su geografía está rodeada de cerros, las cuales son inertes, con poca vegetación, además se encuentra ubicada a la altura del cañón de Ccoya. La población presenta problemas de abastecimiento de agua y de conectividad (internet, televisión, radio).

b. I.E. Almirante Miguel Grau Seminario.

La institución educativa se encuentra ubicada en el Centro Poblado de Parccocalla, ubicada en el distrito de Ccarhuayo, provincia de Quispicanchi, departamento de Cusco, a una altitud de 3.650 m.s.n.m. Fue creada por la Resolución Directoral Número 874-07 del 08 de octubre del 2007. La institución brinda servicio educativo a la población de las comunidades de Lawani, Payahana (Paucartambo), Ccalhua y Parccocalla. El 70 % de las y los estudiantes corresponde a esta última comunidad. Es una institución educativa caracterizada por la UGEL Quispicanchi como una institución EIB de fortalecimiento cultural y lingüístico, y por el Perfil 44 como una institución EIB de revitalización cultural y lingüística, puesto que es una comunidad que requiere revitalizar su lengua de herencia. En el caso de la UGEL, se necesita que se realice un estudio para conocer con precisión las formas de atención del Modelo de Servicio EIB que necesitan cada una de las instituciones educativas.

En la Tabla 2.3, se muestra la población de la comunidad educativa atendida durante el año 2022, cuya población estudiantil era de 84 estudiantes entre varones y mujeres.

Tabla 2.3

Población de la comunidad educativa atendida en el año 2022 en la I.E. Almirante Miguel Grau Seminario de la comunidad de Parccocalla – Ccarhuayo.

NÚMERO	DESCRIPCIÓN	CANTIDAD
1	Número de estudiantes	84
2	Padres de familia	56
3	Docentes y directivo	07

Fuente: Elaboración propia.

Los y las estudiantes hablan lengua quechua y castellano, provienen de familias dedicadas a actividades como la agricultura, ganadería, comercio y en su mayoría a la minería artesanal (ilegal). Muchos de ellas y ellos dejan sus estudios escolares para dedicarse a la minería, sin embargo, las y los docentes, generan los medios para que continúen con estudios. La geografía de esta comunidad se caracteriza porque está rodeada de cerros, las cuales son inertes, con poca vegetación, además se encuentra ubicada a una altura de la montaña por la cual se puede divisar el río Mapacho que nace en la cordillera del Ausangate para dirigirse por la provincia de Paucartambo para llegar a la selva del Perú.

c. I.E. Papa Francisco I.

Esta institución educativa está ubicada en la zona altoandina de la cordillera oriental, en el sector llamado Kumuncancha, anexo de Marampaqui, comunidad de Tinke, distrito de Ocongate, provincia de Quispicanchi, departamento de Cusco, a una altitud de 4.098 m.s.n.m. La comunidad se encuentra en una pampa de ichu rodeada por la cadena del nevado Ausangate, en donde discurre una buena cantidad de agua que por ahora solo es aprovechada para el pastoreo de alpacas.

Esta institución ha sido reconocida con el RD Número 2466-2018, el 26 de diciembre del 2018. Inicia sus servicios en el nivel secundario desde el 1 de enero del año 2019 como ampliación de servicios educativos por necesidad de la misma comunidad. Por ser una institución educativa de ampliación la UGEL de Quispicanchi no está tiene registrada como una institución de EIB. En el caso del Perfil 44, reconoce a esta institución educativa como una institución EIB de revitalización cultural y lingüística.

En la Tabla 2.4, se muestra la cantidad de población de la comunidad educativa atendida durante el año 2022. Como se puede observar, la atención de estudiantes varones y mujeres era de 71, quienes reciben una educación de calidad en EIB, así como en los enfoques transversales de equidad de Género, Ciudadanía e Interculturalidad y en derechos, con apoyo de la Red de Fe y Alegría Número 44 de Andahuaylillas.

Tabla 2.4

Población de la comunidad educativa atendida en el año 2022 en la I.E. Papa Francisco I de la comunidad de Kumuncancha – Ocongate.

NÚMERO	DESCRIPCIÓN	CANTIDAD
1	Número de estudiantes	71
2	Padres de familia	35
3	Docentes y directivo	05

Fuente: Elaboración propia.

La población de esta comunidad, por lo general vive de la agricultura y ganadería. Algunos de los padres y madres de familia se dedican al comercio en tiendas y esporádicamente a la construcción de viviendas, o en otros casos se van a Puerto Maldonado a trabajar. Algunos estudiantes de secundaria durante las vacaciones trabajan en Puerto Maldonado y regresan en el mes de abril a continuar con sus estudios, el dinero recaudado sirve para ayudar a sus familias.

Es importante recalcar que desde el año 2019, el Proyecto de Educación Rural Fe y Alegría 44 (Perfal 44) viene desarrollando el Aprendizaje Basado en Proyecto (ABP), y desde ese mismo año, el Perfal viene trabajando con las instituciones del nivel secundario. En ese sentido, es importante recalcar que las secundarias también vienen desarrollando el ABP en las aulas, es así que para el 2020, a causa de la pandemia, las instituciones “Los Rit’is del Alto Andino” de Ccoya y “Papa Francisco I” de Kumuncancha fueron parte del proyecto Qantuchay que consistía en el desarrollo de cuatro estrategias: 1. Proyectos de aprendizaje, 2. Cuadernos de autoaprendizaje, 3. Soporte tecnológico, y 4. Tutoría personalizada¹.

Por otra parte, en el año 2021 la red Perfal ganó el concurso de innovación educativa organizado por el Fondep con el proyecto Qantu –Aula abierta. Las tres instituciones de secundaria siguen trabajando de manera interdisciplinar las estrategias

¹ Texto recogido de Pino-Castro, Ccorimanya-Gutiérrez, Cajahuaringa-Paz y Cruz-Villalba (2022).

del Aprendizaje Basado en Proyecto (ABP). Cabe recalcar que estos proyectos de aprendizaje se desarrollan por cada ciclo pertenecientes en el nivel secundario, VI ciclo que corresponde al 1° y 2° y el VII ciclo que corresponde al 3°, 4° y 5° de secundaria.

Sin embargo, cabe recalcar que el docente y director de una de las II.EE. (Docente participante de la investigación número 01, 2022) manifestó en la entrevista que recién se acababa de enterar que en la UGEL su institución educativa no se encontraba en el registro como una I.E. de EIB, y recién se iba a empezar el proceso para que su institución fuese registrada. Esto hace pensar que, así como esta institución educativa, son muchas instituciones que se encuentran en zona rural quechua hablante y que al no estar registrada no cuentan con un acompañamiento pedagógico intercultural desde la UGEL, por ello, son los mismos docentes que se sienten abandonados y ven al Perfil 44 como una institución que los puede ayudar a seguir creciendo.

2.3.2. Selección de la muestra.

Para la selección de la muestra se consideraron a dos docentes por cada institución educativa, ya que se tomó en cuenta los instrumentos de investigación que se iban a utilizar. Se vio conveniente aplicar los instrumentos a una muestra de docentes de la especialidad de comunicación y matemática, dado que ambas materias son opuestas y abarcan el aprendizaje de ciencias y letras en las y los estudiantes básicamente del nivel secundario.

En ese sentido, fueron en total seis docentes entrevistados y observados en su sesión de clases, para poder tener una visión más amplia del trabajo coordinado en cada institución educativa. Además, es importante señalar en esta parte que los docentes del área de matemática en las tres instituciones educativas son también los directores de estas instituciones. Por ello fue importante entrevistar a los docentes de esta área porque podían aportar alguna información desde la gestión de sus instituciones educativas.

Las y los maestros recibieron información sobre los objetivos y procedimientos de la investigación y la forma de su participación, firmando un documento de consentimiento informado brindado por la Universidad. Para conocer un poco más de esta muestra, la Tabla 2.5 muestra las características de ellas y ellos.

Tabla 2.5

Características de los docentes participantes por Instituciones Educativas (N=6).

Características de los docentes participantes	I.E. Los Rit'is del Alto Andino	I.E. Almirante Miguel Grau Seminario	I.E. Papa Francisco I
Docentes	2	2	2
Área de Matemática	1	1	1
Área de Comunicación	1	1	1
Lugar de nacimiento – Distrito			
Cusco	1		
Ocongate	1		
Quiquijana		1	1
Anta			1
Tacna		1	
Sexo			
Femenino		1	1
Masculino	2	1	1
Idioma materno			
Castellano	1	1	
Quechua	1	1	2
Grupo étnico			
Mestizo	1	1	
Quechua	1	1	2
Habilidad para hablar quechua			
Muy bien	1		
Bien		1	2
No muy bien	1	1	
Certificado en EIB dado por el Minedu	2	2	2

Fuente: Elaboración propia.

2.4. Instrumentos de investigación, validación y su aplicación

El interés de esta investigación fue analizar y reflexionar la percepción sobre la práctica docente de una realidad educativa, tomando en cuenta el método fenomenológico, enfocada en dos categorías: *el desarrollo de la práctica docente en cuanto al tema de la interculturalidad dada en los marcos normativos y la percepción sobre la práctica docente en cuanto a la interculturalidad*. Es por ello, que se eligió como técnica de investigación la observación y la entrevista, ya que lo que se buscó en esta investigación fue el conocer la percepción que tiene cada docente sobre su práctica docente intercultural y que es pertinente poder conocerla de manera más personalizada.

En ese sentido, la observación consistió en prestar atención atentamente el fenómeno, hecho o caso; tomando nota de la información y se registró todo lo observado para su posterior análisis. Por otra parte, la entrevista como una técnica que ayuda a la investigación cualitativa sirvió para recoger datos, haciendo de la conversación un espacio para recabar determinado objetivo, y donde se tomó en cuenta la elaboración de una guía de preguntas que favoreció al diálogo entre el entrevistador y el entrevistado.

Por un lado, se elaboró el instrumento de la guía de observación A(nexo 01) y la guía de entrevista (Anexo 02), donde se tomó en cuenta los seis aspectos que son parte de las subcategorías; cuatro de ellos son parte del componente pedagógico propuestos en el Modelo de Servicio de la Educación Intercultural Bilingüe (Minedu, 2018), que son: el desarrollo de las áreas curriculares desde una perspectiva intercultural; diálogo de saberes como instrumento de la pedagogía intercultural; desarrollo del bilingüismo y tratamiento de lenguas según formas de atención. Solo en el caso de la guía de entrevista se aumentaron dos aspectos de las subcategorías que son: conocimiento sobre la formación docente y conocimiento básico sobre interculturalidad, pero también se les preguntó sobre las otras cuatro subcategorías que son parte de la competencia pedagógica del MSEIB (Ver Tabla 2.6).

Tabla 2.6

Categorías y subcategorías de la investigación

Categorías	Sub Categorías
Percepción de la práctica educativa docente intercultural.	Formación docente.
	Percepción sobre interculturalidad.
Práctica docente en la educación intercultural bilingüe.	Desarrollo de las áreas curriculares desde una perspectiva intercultural.
	El diálogo de saberes como instrumento de la pedagogía intercultural.
	Desarrollo del bilingüismo.
	Tratamiento de las lenguas según formas de atención.

Fuente: Elaboración propia.

Para elaborar las guías de observación y entrevista, primero se determinó la información que se quiso recolectar, como su relación con los objetivos, la hipótesis y las variables, además, se tenía claro cuál iba a ser la muestra para observar y entrevistar, y así pasar a realizar un análisis de los componentes verificando la consistencia de los ítems observables y las preguntas para la entrevista.

Es así como se realizó un primer ensayo del instrumento al observar las sesiones de clases ejecutando una prueba piloto, de igual forma con un docente de nivel primario, y dos docentes varones del nivel secundaria, para verificar si las preguntas de la entrevista eran pertinentes y podían responder a ellas. Luego de ajustar las guías de observación y entrevista, se pasó a corregir los datos recopilados y a ajustar los instrumentos tomando en cuenta los elementos que se podían observar y preguntar.

Cuando se tuvo esa primera muestra previamente corregida, se solicitó en el mes de junio del 2022 al área de investigación de la Universidad el juicio de expertos a quienes se les presentó ambos instrumentos terminados para su observación y validación. Después de un tiempo determinado, dos docentes de la Universidad enviaron un formato de

validación tanto para la guía de observación como para la entrevista. En este formato de validación dieron a conocer sus apreciaciones y sugerencias para corregir con el acompañamiento de la asesora de la investigación. Básicamente se observó la concordancia que debía tener cada uno de los instrumentos con los objetivos, las variables y las categorías, así como la pertinencia de los ítems a observar y las preguntas pertinentes para la entrevista.

Luego de levantar las observaciones y sugerencias realizadas por el juicio de expertos, se pasó a organizar y coordinar con las y los docentes las fechas y horas para visitar cada una de las instituciones educativas. Entre el mes de julio y agosto se pasó a visitar estas instituciones educativas y se vació la información obtenida con la ayuda de una matriz de sistematización, tomando en cuenta los objetivos, variables y categorías.

Es así que el formato de la guía de observación fue realizado para obtener descripciones cualitativas de las situaciones que se plantean en la práctica docente en interculturalidad de las y los docentes del nivel secundaria en el bloque de las horas pedagógicas. Para la entrevista, se registró la opinión y la percepción, en este caso, la lectura de las y los docentes sobre la educación intercultural y su desempeño como docentes, en espacios de confianza y fuera de las horas de trabajo.

2.5. Ruta de análisis

Se desarrolló una entrevista a cada uno de los y las docentes seleccionados para la muestra. Estas entrevistas se desarrollaron en el mes de julio a cada uno de los docentes en sus instituciones educativas como se señala en la Tabla 2.7.

Tabla 2.7

Relación de las fechas y contexto de las entrevistas

Docente	Descripción del docente	Fecha	Contexto de la entrevista.
Docente 01	Docente varón del área de matemática y es también el director de la I.E. No habla el quechua pero sí lo entiende.	18 de julio del 2022	La entrevista se realizó a primera hora de la mañana de un día lunes. El docente se encontraba en la dirección de la institución educativa ya que es también el director de la IE, en ese sentido se aprovechó en realizarle la entrevista por un lapso de 38 min.
Docente 02	Docente joven varón del área de comunicación. Es su primer año trabajando como docente en una I.E. Habla y entiende el quechua.	18 de julio del 2022	Se realizó la entrevista en un salón de clases mientras los estudiantes estaban en la hora de receso, aproximadamente a las 10:30 a.m. Se aprovechó el espacio de la institución educativa con el permiso del director de la I.E. y aprovechando que el docente estaba desocupado. La entrevista duró un lapso de 21 min.

Docente 03	Docente varón del área de matemática y es también el director de la I.E. Habla el quechua.	19 de julio del 2022	La entrevista se desarrolló en la dirección de la I.E. aprovechando la hora libre del docente. Se desarrolló la entrevista aproximadamente a las 9:00 a.m. y duró un aproximado de 27 min.
Docente 04	Docente mujer del área de Comunicación. Es nombrada en la I.E. y su lugar de procedencia es la ciudad de Tacna. No maneja el quechua.	19 de julio del 2022	La entrevista se desarrolló en el ambiente de la dirección con el permiso de la autoridad de la I.E. Se desarrolló la entrevista aproximadamente a las 10:30 a.m. cuando la docente tenía su hora libre. La entrevista duró aproximadamente 19 min.
Docente 05	Docente varón del área de matemática y es también el coordinador de secundaria de la I.E. Habla muy poco el quechua pero sí lo entiende.	20 de julio del 2022	Se desarrolló la entrevista a primera hora de la mañana en un espacio de la I.E. al aire libre, ya que el nivel secundario no cuenta con espacios libres. Se aprovechó el tiempo que el docente se encontraba fuera de hora de clases. La entrevista duró un aproximado de 29 min.
Docente 06	Docente mujer del área de comunicación. Tiene tres años trabajando para la I.E. Habla y entiende el quechua.	20 de julio del 2022	La entrevista se desarrolló en un aula mientras los estudiantes se encontraban en el receso. Por ello, la entrevista se realizó aproximadamente a las 10:40 a.m. y duró un lapso de 23 min. Aproximadamente. En algunos momentos tuvimos interrupciones de algunos estudiantes, pero se trató de no desconcentrarnos solicitando a los estudiantes que interrumpían que por favor esperen.

Fuente: Elaboración propia.

Por otro lado, entre el mes de julio y agosto se desarrollaron las observaciones a las y los docentes seleccionados para la muestra como lo señala la Tabla 2.8. En los casos de la realización de la observación, se avisó a las y los docentes las fechas que se iba a ir a observar su sesión de clases, en la primera fecha de la observación se escogió la fecha al azar, pero para la segunda fecha, se buscó que coincidiera con su programación, donde se desarrollara algún tema vinculado a la interculturalidad.

Tabla 2.8

Relación de las fechas y contextos de la observación

Docente	Primera fecha de la Observación	Descripción del contexto	Segunda fecha de la Observación	Descripción del contexto
Docente 01	18 de julio del 2022	El docente desarrolló una sesión en segundo grado de secundaria, sobre el tema de ecuaciones utilizando el texto brindado por el ministerio de educación, y trataba de contextualizar los ejercicios con ejemplos que pasaban en la comunidad. En esta	10 de agosto del 2022	Se volvió a observar la misma aula, donde el docente desarrolló temas estadísticos para cumplir con el proyecto: Investigamos sobre los beneficios de las plantas medicinales de nuestra localidad. Con ayuda de los ejercicios de estadística los y las estudiantes iban desarrollando actividades

		primera visita, el grupo de estudiantes		estadísticas con ayuda del docente.
Docente 02	18 de julio del 2022	La sesión del docente estaba orientado a textos que los y las estudiantes habían traído sobre algunas historias o cuentos que había en su comunidad. En algunos casos, los y las estudiantes habían copiado información encontrada que estaba fuera de su realidad.	10 de agosto del 2022	Las y los estudiantes trajeron información sobre las plantas medicinales y eso ayudó a que el docente les orientara a organizar su información y a redactar sobre las plantas medicinales que encontraron en su localidad. En ambos casos se observó en primer grado de secundaria.
Docente 03	19 de julio del 2022	El docente resolvió ejercicios sobre geometría con las y los estudiantes. El docente les había traído una ficha con figuras geométricas que estaban fuera de su contexto. Casi al terminar la clase empezó a brindar ejemplos de figuras geométricas que podían encontrar dentro del aula.	17 de agosto del 2022	En ambos casos se observó el tercero de secundaria. En la segunda visita, el docente desarrolló actividades de resolución de problemas de cantidad para desarrollar el proyecto: Conociendo los productos andinos y su valor nutricional. Les entregó fichas sobre los valores nutritivos de algunos productos andinos.
Docente 04	19 de julio del 2022	Cuando se visitó el aula de tercero de secundaria, las y los estudiantes tenían que trabajar sobre los medios de comunicación. La docente trajo imágenes que no estaban relacionadas al contexto de la comunidad, pero trató de relacionarlas con lo que pasaba en su localidad.	17 de agosto del 2022	En esta segunda visita hecha al mismo grado observado, la docente colaboraba con el proyecto: Conociendo los productos andinos y su valor nutricional al solicitar a los estudiantes escribir la información recaudada y compararla con lo que sus familias habían compartido con cada uno de las y los estudiantes.
Docente 05	20 de julio del 2022	Se observó la clase de primero de secundaria. El docente presentó su sesión y había desarrollado su área de matemática relacionándola con su proyecto: Conociendo nuestra historia, amo más a mi Perú. Es así que relacionó las matemáticas con en el antiguo Perú.	22 de agosto del 2022	En la segunda visita, se observó la misma clase de primero de secundaria y el docente estaba desarrollando el proyecto: Promovemos la educación ambiental para vivir en armonía con la Pachamama, aprovechando adecuadamente nuestros recursos naturales. Las y los estudiantes desarrollaban actividades en equipo sobre actividades que ofrece la Pachamama con productos que trajeron de sus casas y desarrollando ejercicios numéricos.
Docente 06	20 de julio del 2022	La docente de comunicación desarrolló el proyecto: Conociendo nuestra historia, amo más	22 de agosto del 2022	Igualmente, se observó la clase de cuarto de secundaria, donde la docente desarrollaba el proyecto:

		a mi Perú. Para ello, los y las estudiantes estaban organizados en equipos y elaboraban textos informativos para dar a conocer los atractivos turísticos del Perú. Se observó la clase de cuarto de secundaria.		Promovemos la educación ambiental para vivir en armonía con la Pachamama, aprovechando adecuadamente nuestros recursos naturales. Las y los estudiantes leyeron textos sobre las costumbres que existen en la comunidad y en otras partes del Perú sobre la Pachamama, para luego comparar las costumbres y recordar junto con las y los estudiantes sobre cómo se celebra el mes de agosto, ya que es el mes de la Pachamama según el calendario comunal.
--	--	---	--	--

Fuente: Elaboración propia.

Después de desarrollar la observación y entrevista a las y los docentes que fueron parte de esta investigación, se pasó a la transcripción de lo observado y de las entrevistas realizadas en un archivo Word. Esto ayudó a diseñar una matriz donde se contempló los siguientes ítems como señala la siguiente Figura 2.1.

Figura 2.1

Matriz de transcripción: observación y entrevistas

Objetivo General	Objetivos Específicos	Categorías	Sub Categorías	Observación a docentes	Docente 1	Docente 2	Docente 3	Docente 4	Docente 5	Docente 6	Entrevista a docentes	Docente 1	Docente 2	Docente 3	Docente 4	Docente 5	Docente 6

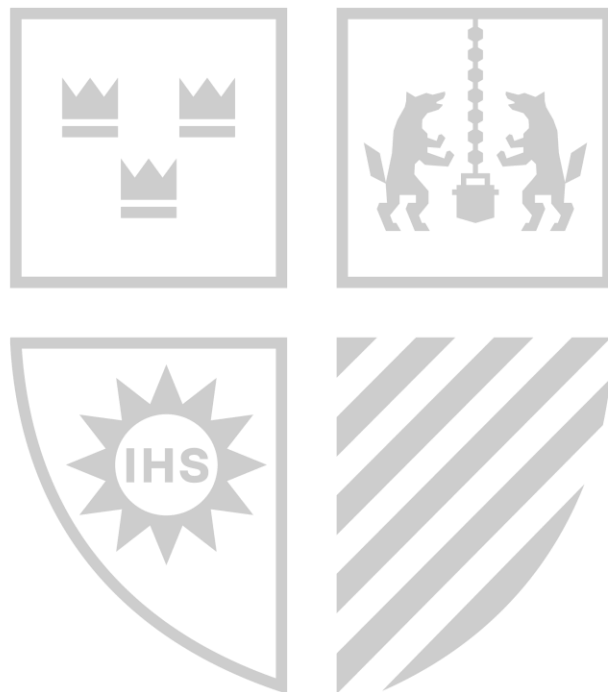
Fuente: Elaboración propia.

Esta matriz facilitó organizar la información obtenida de la observación y entrevistas. Para ello, se tomó en cuenta la relación que tenía los ítems observados y las preguntas realizadas, tomando en cuenta las categorías y subcategorías planteadas para el desarrollo de la investigación.

Luego de transcribir en la matriz todo lo observado y lo entrevistado, pasamos a desarrollar la triangulación de la investigación, identificando cada una de las categorías con los marcos teóricos encontrados y las fichas de texto que se había desarrollado para la elaboración del marco teórico.

Posteriormente, se pasó a la redacción del informe de investigación tomando en cuenta los ejes principales que giran a través de las categorías y subcategorías

desarrolladas para esta investigación y que son parte del tercer capítulo de esta investigación donde se desarrollará el análisis y la discusión de los resultados.



CAPÍTULO III: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

El desarrollo del presente estudio permite establecer resultados con relación a los objetivos planteados para la investigación, sobre todo en los aspectos importantes que se pretende desarrollar. El tema de la educación intercultural se viene desarrollando desde hace varios años en el país en la Educación Básica Regular, pero en el nivel secundario es muy poco lo que se viene alcanzando. A través de las entrevistas y la observación de la muestra, en la sesión de clase a los y las docentes de las tres instituciones del nivel secundario promovidos por el Proyecto de Educación Rural Fe y Alegría 44 de Andahuaylillas, se ha visto que existe una necesidad de orientarlos en el tema, ya que la información que reciben de su sector es escasa y los confunde. Por ello se toma en cuenta el objetivo general de la investigación que fue: *analizar la percepción sobre la práctica docente en interculturalidad de las y los docentes de las tres instituciones educativas del nivel secundario de la zona rural promovido por el Proyecto de Educación Rural Fe y Alegría 44 de Andahuaylillas, provincia de Quispicanchi-Cusco*, es así que en esta tercera parte se presenta el análisis y la discusión de los resultados.

Para el desarrollo de este capítulo, se tuvo en cuenta las dos variables de la investigación, se desarrolló primero cómo se evidenciaba la práctica docente intercultural, y luego cuál era la percepción de los y las docentes sobre la práctica docente intercultural, desarrollando la triangulación de los resultados, además, de las subcategorías que están relacionadas con la práctica docente intercultural. Para ello a continuación se presenta el resumen de lo expuesto por las y los docentes de estas dos áreas (matemática y comunicación), donde se desarrolló una entrevista aplicada en el mes de julio del año 2022 a las y los seis docentes seleccionados para la investigación, y donde la observación se realizó entre los meses de julio y agosto, pero que de alguna u otra manera fue continua ya que se hubo la ventaja de ser trabajadora del Perfil 44 y se aprovechó en diversos momentos para conversar y monitorear a las y los docentes del nivel secundario (Ver Figura 3.1).

Figura 3.1

Tipo de institución donde se formaron profesionalmente



Fuente: Elaboración propia.

Cabe recalcar que cuatro de los docentes entrevistados manifestaron que sus estudios lo realizaron en una institución universitaria y dos de ellos los realizaron en un Instituto de Educación Superior Pedagógica Pública. Además, uno de los docentes que estudió en la universidad es recién egresado, por tanto, solo tiene el bachiller pero no el título de licenciado en educación. En el caso de los docentes que estudiaron en un instituto superior, solo cuentan con el título profesional más no con algún programa de complementación académica o título universitario.

Como se muestra en la Figura 3.1, un 75 % de docentes desarrolló sus estudios profesionales en una institución universitaria y un 25 % de docentes en una institución superior. Es importante conocer el tipo de institución donde se formaron las y los maestros para tener una visión sobre cómo fueron formados y poder relacionar sus respuestas dadas en esta tercera parte del capítulo de la investigación.

3.1. Prácticas docentes encontradas con relación a la interculturalidad

Las orientaciones realizadas para promover la interculturalidad están organizadas según el componente pedagógico propuesto en el Modelo de Servicio Educativo Intercultural Bilingüe, que brinda orientaciones para la implementación del logro de los objetivos y los resultados esperados de este MSEIB. En ese sentido, para conocer el desarrollo de la práctica docente sobre interculturalidad, ayudaron las entrevistas que fueron comparadas con lo observado en las sesiones de la muestra de docentes. De esa manera, como la investigación está enfocada a la labor pedagógica, se tomó como guía la propuesta con relación a su desarrollo en cuanto a las áreas curriculares, el diálogo de saberes, el bilingüismo y el tratamiento de las lenguas como se

señala en la Tabla 2.6 como parte de las categorías y subcategorías desarrolladas y que se presenta a continuación.

3.1.1. Desarrollo de las áreas curriculares desde una perspectiva intercultural.

Para poder conocer cómo se desarrollan las áreas curriculares desde una perspectiva intercultural, se debe tomar en cuenta que ésta pretende una convivencia armónica a partir de la diferencia. Al tener en cuenta lo anterior, esta parte se ha dividido en diferentes aspectos que se encuentran vinculados con algunas estrategias y/o metodologías que se utilizan para que se desarrolle la interculturalidad en el aula:

a. Materiales educativos.

Se pudo observar en las sesiones de clase que en algunos casos el único indicio que se muestra, básicamente del área de matemática, es que los docentes tratan de contextualizar los ejercicios brindados a las y los estudiantes, pero se les hace muy difícil. El Minedu les envía textos del área a la institución educativa, pero estos no terminan de ser totalmente contextualizados, es por ello que, en algún caso no se evidenció esta perspectiva intercultural en los docentes de esta área. Así mismo, las y los maestros del área de matemática reconocen que no siempre desarrollan la interculturalidad porque muchas veces los temas que trabajan no se prestan para poder involucrar la interculturalidad en los problemas planteados, salvo que trabajen temas de estadística o cuando desarrollan algún proyecto de aprendizaje que se relacione con el enfoque intercultural.

En el caso del área de comunicación, se pudo evidenciar que de alguna u otra manera se desarrolla la perspectiva cultural porque las y los docentes reconocen y valoran la cultura de sus estudiantes, que es un aspecto clave en la interculturalidad, pero no terminan de desarrollar esta perspectiva intercultural, esto se demuestra cuando los y las estudiantes narran historias de su comunidad y las redactan al tener en cuenta la estructura de un cuento, o cuando el docente utiliza imágenes de la localidad para que se interesen en temas relacionados con los medios de comunicación, o cuando el docente desarrolla el reconocimiento de las costumbres y respeto hacia los compañeros que piensan distinto o tienen diferentes maneras de vivir sus costumbres en sus hogares. En el caso de los y las docentes del área de comunicación, manifiestan que buscan empoderar a sus estudiantes para que aprendan a redactar, que valoren su lengua materna, que se expresen al realizar sociodramas o dinámicas y así también fortalecer su autoestima. De igual forma, en las entrevistas las y los docentes manifestaron que insisten mucho en la reflexión, el

conversatorio, el trabajo cooperativo en el aula, para que los y las estudiantes puedan mejorar su autoestima, sus valores como persona, integrantes de una familia o comunidad.

En el caso de los demás docentes, no se evidenció este aspecto de vincular su área con la interculturalidad, por un lado, los docentes de matemática se limitan en solucionar los ejercicios o problemas brindados a las y los estudiantes y en el caso de las y los docentes de comunicación quizás no hubo una oportunidad para desarrollar este aspecto, pero al revisar los materiales que entregaban los maestros de matemática se evidenció que varios de sus materiales no estaban vinculados y/o contextualizados. En ese sentido, el Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe al 2021 (Minedu, 2016b) señala dentro de los avances y retos al 2021 que los materiales educativos deben contribuir al desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y en esta etapa se debería de mejorar de acuerdo a las diferentes formas de atención, pero qué se puede hacer si en las zonas donde se ha centrado esta investigación se ha podido evidenciar que no existe material de apoyo para que los y las docentes se puedan guiar y reconocer la importancia de contextualizar la enseñanza y aprendizaje de sus estudiantes. Es importante cuestionarnos y buscar soluciones para que el Estado llegue a esta zona, e incluso apoyar al Perfil 44 para que puedan tener herramientas que les facilite en la elaboración de materiales contextualizados hecho por las y los docentes.

b. Prácticas culturales del pueblo originario.

Las prácticas culturales de un pueblo originario son el conjunto de modos de vida y costumbres, conocimientos y grados de desarrollo artístico, científico, industrial, en una época, grupo social, etc (Itchart y Donati, 2014). La mitad de las y los docentes observados se preocupan por contextualizar lo trabajado y elaborar material con recursos de su localidad, al tener en cuenta las prácticas culturales del pueblo originario. En el caso de la otra mitad, no se evidenció alguna práctica cultural del pueblo originario, y esto puede ser porque quizás no se presentó el caso o porque finalmente no promueven estas prácticas. Sin embargo, cuando se les pregunta *¿cómo promueven las prácticas culturales del pueblo originario de la comunidad en donde se localiza la I.E.* Todos manifestaron que lo desarrollan, ya sea a través de las actividades que se programan a nivel institucional como actuaciones, formación, danzas, teatro, pintura, etc., o toman en cuenta la calendarización de la comunidad para desarrollar las tradiciones y costumbres religiosas, fiestas patronales, matrimonios, rituales.

Si revisamos el Modelo de Servicio Educativo Intercultural Bilingüe (Minedu, 2018) señala que:

El desarrollo de las áreas curriculares desde una perspectiva intercultural está orientado al reconocimiento y valoración de la identidad personal y colectiva de las y los estudiantes como miembros de una comunidad y/o pueblo indígena u originario y ciudadanos de una región y país, a través del desarrollo del pensamiento crítico y propositivo que permite abordar las desigualdades, las prácticas discriminatorias y racistas de diverso tipo para construir una sociedad intercultural (pp. 15-16)

Por lo tanto, se puede decir que las y los docentes deben conocer lo que plantea el MSEIB para que con fundamentos puedan programar dentro de sus experiencias de aprendizaje y/o actividades, espacios de reflexión en el que las y los estudiantes desarrollen su pensamiento crítico y que puedan actuar de forma coherente para fomentar espacios de diálogo, respeto, tolerancia y empatía en espacios donde se vulnere a las personas de otras culturas en nuestra sociedad.

Se evidencia en este caso que lo que se puede trabajar o expresar sobre interculturalidad en el aula, no está programada en las experiencias de aprendizaje, por el contrario, van saliendo como acciones informales y que muchas veces por falta de tiempo no se termina de reflexionar, teniendo como última palabra el docente y donde los y las estudiantes no desarrollan su capacidad reflexiva sobre todo lo que puede implicar la interculturalidad en su comunidad, localidad y en el país.

c. Desarrollo del conocimiento mediante el diálogo de saberes.

Con respecto a si *¿promueven el desarrollo del conocimiento mediante el diálogo de saberes desde su área curricular?* Las y los docentes manifestaron que reciben experiencias y conocimientos de los padres y madres de familia para introducirlos en los proyectos de aprendizaje; utilizan estrategias para desarrollar la reflexión y en el caso de los docentes de matemáticas, lo relacionan con los problemas de la comunidad para buscar la solución de ellas y ellos mediante esta área. En un momento, el docente manifiesta que no lo desarrolla en la clase, y en otro caso la docente confundió la pregunta con las estrategias para desarrollar el área de comunicación y manifestó que hace debates, conferencias, asambleas de acuerdo con el nivel, y además expresó que al exponer sus ideas pueden analizar o repreguntar. Es así como esta práctica docente de promover la interculturalidad a través del diálogo de saberes, se queda muchas veces en solo actividades extracurriculares donde no se reflexiona ni se busca espacios que valore las diferencias y los aportes que se pueden obtener de otras culturas. La falta de conocimiento de parte de las y los docentes en cuanto al desarrollo de su programación vinculando lo que hacen en el día a día, con la posibilidad de introducir la interculturalidad en el aula, se hace cada vez más difícil y poco valorada.

En ese sentido, el camino para propiciar la interculturalidad en el aula mediante el diálogo de saberes desde su área curricular, se pudo evidenciar que solo un docente quiso rescatar este conocimiento en la reflexión de la clase sobre las historias de la comunidad con respecto a la información que habían traído de casa y la contrastan con la de otro pueblo de la sierra de Lima como parte de la historia del Perú. Aunque esto todavía no se evidencia con claridad, hubo una intención por abordar esta práctica desde su área de comunicación. Por lo tanto, como señala el Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe al 2021 (Minedu, 2016b) sería importante lograr una mayor y efectiva participación de los sabios y conocedores de la comunidad que permitirá la construcción de una escuela abierta, que responda a las necesidades y al plan de vida de la comunidad. Así mismo, el MSEIB (Minedu, 2018) refiere que las áreas curriculares deben abordar el enfoque intercultural promoviendo el desarrollo de competencias, incorporando las prácticas culturales del pueblo originario, así como la articulación y complementación de distintos sistemas de conocimiento mediante el diálogo de saberes. Por ello, es importante un mayor acompañamiento en las y los docentes para reforzar estas prácticas en el desarrollo de sus áreas curriculares.

d. Fortalecimiento de la cosmovisión, espiritualidad y la cultura del pueblo originario.

En cuanto a si los y las docentes *se preocupan por recuperar y fortalecer la cosmovisión, espiritualidad y la cultura del pueblo originario*, se observó que en ninguno de los casos se evidenció el desarrollo de la recuperación de la cosmovisión, espiritualidad y cultura del pueblo originario, solo se manifestaron algunos comentarios sobre la importancia de las costumbres espirituales, por lo tanto, no se pudo evidenciar el proceso de la conservación de estos saberes; pero cuando se les preguntó a las y los docentes *¿te preocupas por recuperar y fortalecer la cosmovisión, espiritualidad y la cultura del pueblo originario donde se localiza la I.E.?* Cuatro de los docentes entrevistados manifestaron que tienen una preocupación por recuperar y fortalecer la cosmovisión andina en sus estudiantes, por ello, organizan sus clases tomando en cuenta el calendario comunal². Además, en el campo literario buscan rescatar las historias o leyendas andinas

² El sistema educativo ha tomado el calendario comunal como la herramienta para volver la mirada del docente hacia la comunidad, propiciar el diálogo de saberes y desarrollar proyectos de aprendizaje intercultural (Minedu, 2013). El calendario comunal presenta las épocas de lluvia y la época seca que se presentan durante el año, así como las fechas agrofestivas.

para fortalecer los lazos de integración, en algunos casos manifestaron que en el mes de agosto hacen el entierro de la ofrenda a la Pachamama o les hablan a sus estudiantes sobre la cosmovisión andina y la importancia que tiene la cultura originaria de su pueblo, a través de los proyectos de aprendizaje, ya que ese mes es el de Pachamama³. De igual forma, dos docentes manifestaron que abordan estos temas, pero no a profundidad, pues solo brindan ejemplos o a partir de actividades desarrollan la importancia de la cultura, debido a que la población no ayuda mucho, al existir una pérdida de sus conocimientos. Estos docentes señalaron que en la comunidad de Ccoya muchos jóvenes se están yendo a trabajar a la mina en Puerto Maldonado o a la ciudad de Cusco y cuando regresan ya no quieren hablar o no participan de las actividades de la comunidad, y por otro lado, cada vez aparecen otras iglesias como los Maranatas⁴. Esta iglesia evangélica abunda en toda la zona rural de Quispicanchi y ha alejado a los pobladores de sus costumbres, de su espiritualidad andina, para acercarlos a rituales cristianos radicales. Por ejemplo, muchas personas que integran esta iglesia ya no se visten con sus trajes típicos y no participan de las actividades culturales que existen dentro de la comunidad. Esto puede ser una amenaza para el fortalecimiento de una EIB en el país.

Por otro lado, son los mismos padres y madres de familia que solicitan a la institución educativa que a sus hijos e hijas no se les enseñe el quechua. Esto es algo que las autoridades de gestión educativa local deben de trabajar con la comunidad educativa para sensibilizar y acompañar en el proceso de fomentar una interculturalidad crítica, de respeto y valoración.

En cuanto a lo observado en los y las docentes, no se evidencia el planteamiento de vivir en armonía⁵ desde la perspectiva de construir relaciones interculturales de carácter igualitario, pero sí dos docentes plantearon en su sesión de clase el respeto a los demás, aunque piensen distinto o cuando se desarrolla ejemplos de la convivencia en armonía en su comunidad. En ese sentido, cuando se les preguntó sobre si *¿plantean en*

³ En la sierra sur del Perú, la Pachamama significa Madre Tierra y se trata de una deidad venerada por los pueblos andinos, está asociada a lo femenino y a la fertilidad, ofreciendo sus dones a los cultivos por el cual se muestra mucho respeto. El mes de agosto es el mes de inicio de un nuevo año dentro del calendario comunal y de la Madre Tierra (Pachamama), en este mes se desarrollan una serie de rituales de agradecimiento a la Pachamama.

⁴ Iglesia Cristiana Maranata que inicia bajo el seno de la comunidad evangélica brasileña.

⁵ Aprender a vivir junto con los demás en una cultura de paz, respetando los derechos de los demás y, sobre todo, respetando todas las de vida sobre el planeta (Minedu, 2013).

el estudiante vivir en armonía tomando en cuenta las prácticas culturales de su comunidad en la perspectiva de construir relaciones interculturales de carácter igualitarias?, todos manifestaron que sí plantean al estudiante el vivir en armonía, al considerar las prácticas culturales de su comunidad en la perspectiva de construir relaciones interculturales de carácter igualitario, esto lo hacen a través de conversaciones, consignas donde puedan participar y sobre todo, el respeto y el desarrollo del Buen vivir, convivir entre docentes y dentro de sus familia. Los y las docentes también manifestaron que se debe de dejar de lado la discriminación y la desigualdad entre las y los mismos estudiantes para que no haya miramientos.

Al tener en cuenta lo anterior, si se revisa el Modelo de Servicio Educativo Intercultural Bilingüe (Minedu, 2018) señala que el trabajo con estudiantes de pueblos originarios o indígenas busca desarrollar todas las áreas curriculares desde el enfoque intercultural, es por ello que en el diseño de las sesiones de aprendizajes, uno de los puntos a trabajar en la enseñanza es la participación de los sabios, sabias, líderes y lideresas locales, padres y madres de familia, y otros agentes educativos, ya que son ellos los que van a reproducir su cultura y van salvaguardar todo el legado del pueblo quechua. Es por ello, que las y los docentes deben desarrollar estas prácticas culturales como son la cosmovisión, espiritualidad y la cultura del pueblo originario, primero conociendo de cerca la población donde ejercerá su labor educativa, pero teniendo principalmente aliados en la enseñanza que pueden ser estos sabios, sabias, líderes y lideresas locales, padres y madres de familia que pueden ayudar a fortalecer la identidad y valorando sus prácticas culturales que poco a poco se están perdiendo.

e. Reconocimiento y valoración de la identidad personal.

En cuanto al reconocimiento y valoración de la identidad personal, se pudo preguntar a las y los docentes sobre *¿cómo orientan el reconocimiento y valoración de la identidad personal de las y los estudiantes y cómo promueven en sus estudiantes el reconocimiento y valoración colectiva?*, a lo cual manifestaron que desarrollan el reconocimiento y valoración de la identidad personal de las y los estudiantes a partir de conversaciones, reflexiones que los motiven a reconocerse y valorarse como personas, pero también el reconocerse que son parte de una comunidad con historia, costumbres y tradiciones que se manifiestan hasta el presente. Además, manifestaron que creen que es importante el desarrollo de la tolerancia, el respeto e igualdad de oportunidades para poder lograr que las y los estudiantes se valoren y mejoren su autoestima.

Así mismo, se observó que las y los docentes se pueden dar cuenta de la importancia y el poder que ellos y ellas tienen para motivar en sus estudiantes la valoración de ellas y ellos mismos y de la identificación de sus costumbres, haciéndoles recordar que no deben perderse esas tradiciones de su comunidad. En las clases observadas sobre todo en la I.E. Papa Francisco, el y la docente pudieron relacionar su proyecto de aprendizaje con el reconocimiento y valoración de la identidad personal en sus estudiantes; pero también, algunos docentes manifestaron que no profundizan mucho sobre el tema, porque entienden que deben seguir avanzando con la clase, en ese sentido, al parecer no conocen que en el Modelo de Servicio Educativo Intercultural Bilingüe (Minedu, 2018) se señala que dentro de la planificación curricular de las áreas pedagógicas, las y los docentes deben partir de la identificación de necesidades de aprendizaje e intereses de las y los estudiantes, los problemas y potencialidades de la comunidad, y se desarrolla a través de situaciones significativas que provienen del calendario comunal. Es importante que las y los docentes puedan leer e interiorizar este documento y otros que regulan esta EIB que tanto se necesita en el Perú, un país multicultural.

f. Gestión participativa y democrática con los y las estudiantes.

Con respecto al fortalecimiento de la gestión participativa y democrática con el estudiantado, se observó que todos los y las docentes se preocupan por fortalecer la gestión participativa y democrática en el aula cuando dejan que las y los estudiantes intervengan de manera organizada y con mucho respeto, y cuando escuchan a las y los estudiantes al preguntar sobre el tema.

Por otro lado, cuando se les pregunta *¿fortaleces la gestión participativa y democrática con los y las estudiantes?*, manifestaron que sí, porque al darles esos espacios de participación, pueden ayudarlos a expresar sus ideas y que puedan proponer alternativas de solución. Además, afirmaron que buscan que cada uno de sus estudiantes puedan desenvolverse sin ayuda y una de las actividades que les facilita son las elecciones municipales escolares, etc.

En este sentido, es importante recalcar que el Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe al 2021, describe como parte de sus retos

La participación activa y efectiva en la gestión de la escuela que implica, por un lado, el involucramiento de los sabios de la comunidad en la transmisión pedagógica de los conocimientos de la cultura, lo cual implica su participación en ciertos periodos del año escolar o actividades pedagógicas señaladas por los docentes. Por otro lado, el fortalecer la participación de los líderes

y comunidad en general en la co-gestión de la escuela, el involucramiento en los procesos de planificación escolar como el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y del Plan Anual de Trabajo (PAT). (Minedu, 2016b, p. 20)

3.1.2. El diálogo de saberes como instrumento de la pedagogía intercultural.

En cuanto a al diálogo de saberes como instrumento de la pedagogía intercultural, se pudo observar que las y los docentes no manejaron esta información. Se observó que en un momento de la sesión los y las estudiantes intercambiaron sus ideas y comunicaron sus diversas perspectivas que pueden tener sobre un tema relacionado con sus tradiciones o con un ambiente de respeto, aunque piensen distinto, o que para lograr aprendizajes involucran en la organización de alguna sesión la participación de los padres y madres de familia o *yachaq*⁶ de la comunidad para compartir sus conocimientos.

Por lo tanto, cuando se les preguntó a las y los docentes con respecto a *¿qué es el diálogo de saberes?*, el resumen de lo dicho por tres de los docentes fue que el diálogo de saberes es ese diálogo que se desarrolla cuando se comparte o se intercambia conocimientos, nociones, ideas y pensamientos que son adquiridas a partir de la experiencia en el lapso de la vida que se ha podido tener o que tiene cada pueblo y que está relacionado con el conocimiento cultural y el Buen vivir. Los otros tres docentes entrevistados manifestaron que tiene que ver con los saberes que comparten los y las estudiantes y el maestro en el aula, cuando se conversa o dialoga sobre un tema para ponerlo en práctica de manera adecuada y/o se pueda resolver.

En ese sentido, lo señalado por las y los docentes entrevistados dista de la propuesta del Minedu, donde se refieren al diálogo de saberes como un “proceso que desarrolla la interrelación dinámica, enriquecedora, equitativa y permanente entre sistemas de saberes y conocimientos de diferentes tradiciones culturales” (Minedu, 2018, p. 16), refiriéndose a este diálogo de saberes como un componente de la pedagogía intercultural, que busca visibilizar la existencia de diferentes maneras de concebir la realidad y de construir aprendizajes (Minedu, 2018).

Por otro lado, con respecto a la promoción del diálogo de saberes en el proceso de aprendizaje, se pudo observar que en todos no se evidenció el diálogo de saberes en la sesión de clases, solo en el caso de una docente se pudo apreciar en un momento de intercambio de las prácticas culturales o costumbres en torno al ritual sobre la ofrenda a la Pachamama, ya que el estudiantado intercambió sus ideas y perspectivas de cómo se

⁶ Palabra en quechua sur que significa sabio o maestro.

realiza la ofrenda, de esa manera pudieron discutir y darse cuenta que cada familia tiene una peculiaridad de hacer esta actividad. En los otros casos, las sesiones observadas no se relacionaron con las acciones que desarrollaban por eso quizás no se pudo observar.

Pero cuando se les preguntó si *¿promueves el diálogo de saberes en el proceso de aprendizaje?* Cuatro docentes manifestaron que sí lo promueven a través de la investigación, análisis, crítica reflexiva y participación a través de un plan de actividades. Tres de estos docentes relacionan al diálogo de saberes con el reconocimiento de la información, las ideas principales, con la participación en el aula y hasta con la metacognición. Dos docentes manifestaron que no lo desarrollan, uno manifestó que no sabe de qué se trata o como iniciar, y el otro docente manifestó que cuando entra a su aula se concentra en desarrollar básicamente a lo relacionado a su tema del área de ciencias.

Así mismo, cuando se les preguntó sobre el tema, la primera impresión que mostraron es que no tienen información sobre qué es el diálogo de saberes, por ello señalaron diferentes maneras de manejar esta herramienta, por ejemplo: un docente manifestó que maneja el diálogo de saberes como un proceso de conocimiento de diferentes tradiciones culturales cuando “ejemplifica situaciones que quizás estén presentándose en la actualidad y de cómo de repente se podría abordar desde el conocimiento ancestral” (Docente participante de la investigación número 04, 2022), otro docente manifestó que lo maneja “mediante la comunicación y el actuar propio de cada uno de los participantes” (Docente participante de la investigación número 06, 2022), otro docente refirió que “busca que tengan creatividad literaria y que ello por ejemplo de lo que ya saben ellos continúen la historia, terminarla con su imaginación o sino que recreen gracias a la vivencia con sus abuelos o con su familia, y también testimonios familiares, con eso ya puedo trabajar, porque los alumnos traen información, pueden ayudarse de una entrevista” (Docente participante de la investigación número 02, 2022). A su vez, dos docentes manifestaron que no utilizan el diálogo de saberes para responder problemáticas y desafíos locales de la comunidad, y cuatro docentes señalaron que lo realizar mediante el diálogo con la comunidad, los comuneros y los docentes ayudan a resolver sus problemas como mediadores, además de los proyectos o experiencias de aprendizaje.

Esto lleva a deducir que las y los docentes no tienen claro primero qué es el diálogo de saberes, y es por ello que no saben cómo podrían usarlo en sus experiencias de aprendizaje. Por un lado, hay mucha información sobre el tema, pero al parecer no están informados o no terminan de entender de qué se trata y cómo lo pueden desarrollar en las clases; además, es muy poco o casi nulo el acompañamiento que se realiza desde

la misma UGEL, y en el caso del Perfil 44 en estos últimos años a causa de la pandemia, no han profundizado este tema, y cabe recalcar que desde hace cuatro años las secundarias se encuentran bajo la gestión del Proyecto de Educación Rural Fe y Alegría 44 de Andahuaylillas.

En ese sentido, es importante que las y los docentes puedan conocer bien los términos, sobre todo en el desarrollo del diálogo de saberes para poder aplicarlo en sus sesiones desde cada una de sus áreas curriculares. Además, relacionan las prácticas del pueblo originario como parte de las actividades que pueden desarrollar dentro de la institución educativa.

3.1.3. Desarrollo del bilingüismo.

En el caso del desarrollo del bilingüismo, se evidenció que solo un docente desarrolla el bilingüismo en la clase, pese a que son cuatro docentes de los entrevistados que manejan el quechua y el castellano, pero en clase solo utilizan el castellano, dos docentes no manejan el quechua por eso no lo hablan en el aula. Además, cabe señalar que en la entrevista las y los docentes expresaron que promueven que el estudiantado no tenga vergüenza de hablar en su lengua materna que es el quechua, que aprecien sus trajes típicos y que promueven que se los pongan en eventos especiales, pero esto dista a lo observado en la sesión de clase. Por otro lado, un docente manifestó que trata de revalorizar el *runasimi*⁷, pero siente pena al escuchar a sus propios estudiantes cuando se quejan y manifiestan que ellos y ellas no quieren hablar en su lengua materna el quechua, porque se sienten rechazados y rechazadas en la ciudad cuando los tratan mal porque no les entienden.

Asimismo, cuando se les preguntó *¿manejas el bilingüismo y lo desarrollas con tus estudiantes?* Cuatro de los docentes manifestaron que sí hablan quechua con sus estudiantes, básicamente en la hora del recreo; y en la hora de la clase solo dos docentes señalaron que lo desarrollan cuando les toca la clase de quechua, o en los momentos informales. Un docente refirió que en la clase no lo desarrolla porque su lengua materna es el castellano y solo puede hablar algunas palabras o frases, otro docente manifestó que es de Tacna y estudió en la universidad el aimara, pero del quechua solo maneja palabras

⁷ Es el idioma nativo precolombino. Con la denominación de runasimi o quechua o *qheswa simi*, se identificaban a las poblaciones de todo el imperio incaico.

básicas, por ello enseña el idioma quechua en los primeros grados. Cabe señalar que estos dos docentes que han recalcado que no son quechua hablantes son docentes nombrados.

En el caso de estas tres instituciones educativas que fueron parte de la investigación, la UGEL no ha terminado de reconocer a estas instituciones como instituciones de EIB de fortalecimiento o revitalización, eso ha hecho que los mismos docentes no sepan guiar su trabajo pedagógico en EIB. Por su parte, el Perfil 44 viene acompañando y desarrollando la práctica de EIB, pero todavía están empezando, por ello durante el año 2021 y 2022 han venido trabajando de manera conjunta con la comunidad educativa de las tres II.EE. la elaboración de un plan denominado “La secundaria rural que queremos”, donde se presentará la propuesta pedagógica de esta secundaria rural que queremos desde la mirada de cada uno de los integrantes de la comunidad educativa.

Esto evidencia que hay docentes que trabajan en las zonas rurales que no son quechua hablantes y son docentes nombrados. El Minedu tiene la iniciativa de implementar la interculturalidad en el nivel secundario, pero no cuenta con todos los mecanismos y recursos para aplicarlos y/u orientar en las instituciones educativas del nivel secundario. En ese sentido, es importante recalcar que de por sí el trabajo interdisciplinar en el nivel secundario es complicado, debido a que cada docente es especialista en su área y es más difícil aplicar la interculturalidad cuando no se tiene una visión clara y conjunta sobre qué se entiende por interculturalidad en las y los docentes; sobre todo, si ellas y ellos mismos no creen necesario que las y los estudiantes terminen la secundaria hablando y escribiendo a la perfección ambas lenguas (quechua y castellano).

Así mismo, el Modelo de Servicio Educativo Intercultural Bilingüe (Minedu, 2018) plantea con respecto al desarrollo del bilingüismo, que “el uso de la lengua materna es importante en el desarrollo afectivo, social y cognitivo de los y las estudiantes porque facilita y contextualiza los aprendizajes desarrollados en la vida cotidiana o en contextos escolarizados” (p. 17). Por lo tanto, la propuesta pedagógica de la EIB se enmarca en el enfoque de mantenimiento y desarrollo de las lenguas, es por ello la importancia del tratamiento y uso pedagógico de la lengua materna.

3.1.4. Tratamiento de lenguas según formas de atención.

Con respecto al tratamiento de lenguas según formas de atención, se encontró que ninguno de las y los docentes maneja una caracterización lingüística de sus estudiantes, debido a que no tienen esta información en su carpeta pedagógica. Las y los

docentes no han identificado el nivel de dominio de la lengua que habla cada estudiante para poder garantizar sus competencias comunicativas o de escritura. Cabe recalcar que las y los docentes del nivel secundario no cuentan con un buen dominio del quechua, sobre todo en la escritura.

Por su parte, cuando se les preguntó a los y las docentes si manejan una caracterización lingüística de sus estudiantes y cómo lo evidencian, tres docentes señalaron que sí tienen una caracterización de sus estudiantes y lo evidencian con las evaluaciones, cuando escriben o los escuchan leer. Así mismo, en cuanto al nivel de dominio de la lengua que habla cada estudiante, los docentes de matemáticas refirieron que solo lo pueden evidenciar cuando dialogan con el estudiantado, pero no conocen cómo escriben quechua, porque si para ellos es complicado, creen que para los y las estudiantes debe ser aún más complicado. Los otros docentes manifestaron que tampoco cuentan con una herramienta que puedan especificar el avance del dominio de la lengua ya sea en castellano o en quechua.

Podemos señalar que los y las docentes no manejan el tratamiento de lenguas, por tanto, no pueden desarrollar las formas de atención, y mucho menos si no tienen claro qué tipo de institución de EIB son.

En ese sentido, si revisamos el Modelo de Servicio Educativo Intercultural Bilingüe (Minedu, 2018) plantea que, para el uso y tratamiento de las lenguas, es importante la caracterización lingüística⁸, ya que esta caracterización permitirá identificar las lenguas que habla el estudiante y su nivel de desarrollo de las competencias comunicativas de cada una de ellas. Así mismo, tiene la finalidad de establecer adecuadamente los horarios de uso de lenguas en función de las formas de atención como lo expresa el MSEIB.

⁸ Según el MSEIB, la caracterización lingüística consiste en “recoger información de las lenguas que se hablan en la comunidad, así como la valoración y actitudes que las personas tienen sobre ellas a través de la caracterización sociolingüística” (Minedu, 2018, p. 20). Por otro lado, “identificar el grado de bilingüismo que tienen los y las estudiantes de las lenguas existentes en la comunidad a través de la caracterización psicolingüística” (Minedu, 2018, p. 20), que permite establecer niveles de desarrollo de las competencias comunicativas establecidas en el currículo vigente. La caracterización sociolingüística y psicolingüística ayuda a definir el escenario lingüístico en el que se ubica la IE y el nivel de dominio de las lenguas para determinar la estrategia de atención.

3.2. Percepción docente recogidas en relación con la educación intercultural

Para poder conocer la percepción de las y los docentes sobre la educación intercultural, se presenta los resultados encontrados, que acerca a aquella percepción del docente sobre la interculturalidad tomando en cuenta dos aspectos que van relacionados con las categorías de la investigación. En ese caso, los resultados obtenidos están desarrollados sobre su formación docente en interculturalidad y el conocimiento básico que tienen las y los docentes sobre interculturalidad.

3.2.1. Resultado sobre la formación docente en interculturalidad.

En la respectiva sección se desarrolla una breve descripción encontrada en la entrevista a las y los docentes. Para ello se muestra en algunos casos los gráficos con los porcentajes obtenidos según sea el caso, y en otro momento se elabora solo una breve descripción de las respuestas encontradas analizadas con las propuestas pedagogías planteadas por el Ministerio de Educación.

a. En cuanto a la formación.

En ese caso, con respecto a si las y los docentes *¿han recibido formación docente en interculturalidad?*, todos manifestaron que nunca han recibido alguna formación o capacitación correspondiente al tema de interculturalidad. Sin embargo, dos de los docentes afirmaron que llevaron cursos de capacitación y formación, pero sobre la lengua quechua o runasimi, por ello, en la Figura 3.2 muestra que el 25 % de los docentes manifestaron que han recibido capacitación con respecto al idioma quechua y el 75 % expresó que no han recibido una capacitación propiamente del tema sobre interculturalidad ni cómo aplicarlo en sus sesiones de clase. En ese sentido, se puede deducir que no conocen o no tienen idea de lo que es interculturalidad, o que efectivamente no han recibido ninguna capacitación sobre interculturalidad.

Figura 3.2

Formación docente en interculturalidad



Fuente: Elaboración propia.

Por otro lado, al revisar la documentación del Perfil 44 de Andahuaylillas, muestra que uno de sus ejes transversales es la interculturalidad, eso quiere decir que buscan desarrollar la misma en el proceso de la enseñanza-aprendizaje en todas las escuelas que la promueven; por otra parte los proyectos desarrollados entre los años 2019 al 2022, se han desarrollado capacitación sobre la lengua quechua, pero no específicamente sobre interculturalidad. Si se revisan los documentos normativos de la EIB en el país como son el MSEIB (Minedu, 2018), el Plan Nacional de EIB al 2021 (Minedu, 2016b) y el PEN al 2036 (CNE, 2020), se han planteado el contar con docentes formados en EIB, que manejen la lengua originaria y el castellano (bilingües) pero cabe recalcar, que la interculturalidad va más allá de solo enseñar dos idiomas, y por ello quizás las y los docentes no han sentido que han sido capacitados sobre este tema. Es así como hasta el momento no se han visto resultados del trabajo realizado sobre interculturalidad, sobre todo en el nivel secundario, y se demuestra en las respuestas que brindaron los y las docentes como se muestra en la Figura 3.2.

En cuanto a la *valoración que se tiene sobre la formación docente recibida en INTERCULTURALIDAD*. La mayoría de las y los docentes manifestaron que les parece importante el revalorar la cultura quechua y que las y los estudiantes puedan valorar su cultura; además, manifestaron que en sus estudios de pregrado han recibido algún curso donde les hablaban sobre la interculturalidad, pero que no se profundiza el tema como se debería. Si se compara con lo que señala el Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe al 2021 (Minedu, 2016b) y el MSEIB (Minedu, 2018) el Ministerio de Educación, en el marco de la implementación de las políticas de inclusión y cierre de brechas, establece criterios que caracterizan a una EIB de calidad, tomando en cuenta la importancia de contar con docentes formados en EIB, que manejen la lengua originaria y el castellano, así como una pedagogía intercultural.

Por otro lado, también sostienen que el tema de la interculturalidad en educación está más desarrollado y/o potenciada en el nivel de inicial y primaria, pero en el nivel secundaria no conocen avances en la formación inicial docente, básicamente tienen que aprender sobre el tema de interculturalidad cuando llegan a trabajar a las comunidades. Con estas respuestas se puede deducir que relacionan a la interculturalidad con el bilingüismo o con el conocimiento de una cultura, pero no la vinculan con estrategias o metodologías que puedan utilizar para desarrollarla en su práctica docente. Sin embargo, el MSEIB plantea la implementación de una propuesta pedagógica en EIB que hasta el momento no se siente o no se percibe en las zonas rurales en la secundaria, y que es

importante llegar a esos lugares para implementarlas y que pueda tener una continuidad en los tres niveles educativos (inicial, primaria y secundaria).

b. En cuanto a la experiencia pedagógica.

Cuando se les preguntó sobre *¿qué otras experiencias como docente han tenido?*, cuatro de los docentes entrevistados manifestaron que tienen años trabajando como docentes básicamente en las zonas rurales, y dos docentes manifestaron que tienen pocos años de experiencia enseñando en la zona rural, donde cabe recalcar que uno de ellos recién ha terminado la carrera de docencia el año 2021 y solo este año viene trabajando, y el otro docente manifestó que estuvo trabajando en la zona urbana y recién viene trabajando tres años en la zona rural. En el caso de las y los docentes que tuvieron experiencia en la zona urbana, en ningún caso manifestaron si la institución educativa donde laboraron era una institución EIB. Por otro lado, a pesar que la mayoría de ellas y ellos tienen experiencia trabajando como docentes en la zona rural, es muy poco lo que pueden conocer sobre la práctica educativa intercultural ya que la experiencia pedagógica realizada hasta el momento no les ha orientado hacia una formación sobre EIB. En ese sentido, han ido desarrollando aspectos de la interculturalidad de manera empírica, pero no terminan de consolidar todos los aspectos necesarios para desarrollar con pertinencia y calidad los procesos de aprendizaje de estudiantes indígenas (Minedu, 2018).

Si bien el Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (Minedu, 2016b) señala los avances de un fortalecimiento de la carrera EIB así como el registro de docentes hablantes de lenguas originarias y de evaluación del dominio oral y escrito de la lengua, todavía siendo un punto crítico la implementación de la política de EIB. “Existe un déficit de docentes EIB formados y titulados en esta especialidad para los tres niveles de la educación básica regular” (Minedu, 2016b, p. 18).

c. En cuanto a la práctica docente.

Con respecto a *¿qué opinión tienen con respecto a su práctica docente?*, la mitad de las y los docentes han podido reconocer sus fortalezas y sus debilidades, y la otra mitad no termina de tener claro el desarrollo de su práctica docente; en donde se han manifestado que la mayoría de sus dificultades son el uso de estrategias o metodologías para trabajar sus áreas con sus estudiantes, puesto que vienen trabajando el Aprendizaje Basado Problemas (ABP) de manera interdisciplinar, pero todavía no pueden salir del esquema de trabajar por áreas y eso se ha notado en la observación realizada. Por eso creen que son muy teóricos y poco prácticos en el proceso de enseñanza.

Con respecto a *¿qué valoran sobre su práctica docente?*, la mayoría de los docentes manifestaron que les agrada tener una cercanía con las y los estudiantes, sienten que esa confianza que se tienen les motiva a seguir enseñando y poder ayudarlos según sus limitaciones. Por otro lado, también valoran la labor que tienen como docentes y que dejan a sus familias para instalarse toda la semana en sus instituciones educativas. Esto muchas veces los limita porque viven en condiciones extremas para poder comunicarse con su familia, el consumir alimentos de calidad, etc. Y justo a raíz de lo manifestado, se les preguntó *¿qué limitaciones identificas en tu práctica docente?* la mayoría expresaron que la mayor limitación es el no contar con los recursos necesarios para su práctica docentes: suficiente material de escritorio, buen internet, equipos multimedia en las aulas y hasta una buena biblioteca. Los y las docentes sienten que el Estado no llega a estas zonas tan alejadas, y los y las estudiantes tienen todo el derecho de recibir lo mismo que un estudiante que se encuentra en la ciudad. Si bien, desde el Ministerio de Educación se ha desarrollado el Plan Nacional de EIB, los y las docentes entrevistados viven el día a día con limitaciones pedagógicas que son necesarias para poder acompañarlos. Si bien estas instituciones educativas son parte del Perfal 44, y son ellos y ellas los que brindan materiales de escritorio, capacitaciones y acompañamiento, todavía se necesita mayor apoyo en estas I.E. de nivel secundaria que se encuentran en las zonas rurales. Cabe recalcar que es importante la presencia del Estado, porque de estas I.E.E. terminan sus estudios adolescentes que luego buscarán un futuro prominente en la sociedad.

De esta parte, podemos deducir que los y las docentes de secundaria son formados básicamente en su área pedagógica sin ninguna formación y/o capacitación sobre la educación intercultural que se quiere lograr en el país, pese a que existen políticas de Estado que promueven la interculturalidad, esta información no llega en su totalidad a las y los maestros. Por otro lado, cabe recalcar que el Perfal 44 viene trabajando con estas instituciones del nivel secundario prácticamente cuatro años, de los cuales dos años han sido desarrollados bajo el contexto de la pandemia e intentan introducir el trabajo por proyectos que les ha permitido trabajar de manera interdisciplinaria.

3.2.2. Resultado de la percepción de los docentes sobre interculturalidad.

Para analizar la percepción de las y los docentes sobre el tema de interculturalidad, se tomó en cuenta los resultados de la guía de entrevista y de lo observado, donde se pudo evidenciar qué piensan ellos y ellas sobre los diversos temas vinculados a la interculturalidad y cómo se evidencia en su práctica docente. Por ello, es

importante el consolidar las respuestas que han dado cada uno de las y los entrevistados como parte de la muestra. En ese sentido, podemos conocer lo siguiente:

a. Sobre interculturalidad.

Con respecto *¿qué es lo que entienden sobre interculturalidad?*, la mayoría coinciden que es el espacio donde se pueden interactuar de manera respetuosa con otras personas que poseen diferentes realidades, culturas, personalidades, costumbres, valores, religión, etc. Uno de los docentes entrevistados (Docente participante de la investigación número 05, 2022) relacionó a la interculturalidad solo con el idioma, puesto que cree que es importante para revalorarla. Es así como se señala en investigación realizada por Cépeda et al. (2019) para las y los docentes de las instituciones educativas participantes, la interculturalidad la relacionan con el “intercambio entre culturas”, ese intercambio respetuoso de conocimientos, compartir y dialogar con diferentes grupos étnicos y lingüísticos. Está relacionado con el compartir conocimientos con otras personas que no son de mi grupo donde se comparte entre ellos su cosmovisión y la forma en que cada uno ve el mundo.

Además, las y los docentes que expresaron sobre la interculturalidad como la forma de interactuar de manera respetuosa, se pudo observar que en sus clases desarrollaron y expresaron la importancia del respeto hacia su propia cultura y hacia el otro, mostrando un desempeño coherente con lo que piensan, pero que además muestran un discurso que llama a la reflexión sobre la valoración de sus costumbres y cultura. En el caso de las y los maestros que presentaron argumentos confusos y relacionándolo solo con el idioma, presentaron dificultades al expresarlo en su práctica docente. Se puede decir que de alguna u otra manera las y los docentes reconocen a la interculturalidad como ese espacio de compartir y de respeto, y si se compara con lo que señala Tubino (2005) y Walsh (2009) la interculturalidad es una manera de comportarse, el concepto de interculturalidad está relacionado al intercambio de costumbres, valores y conocimientos, entre personas y pueblos de culturas diferentes, pero también desde un estudio de las condiciones en que las personas y pueblos de diferentes culturas se relacionan, es así que se muestra una interculturalidad funcional y otra crítica, dependiendo de los factores históricos, sociales, económicos y políticos del contexto (Tubino, 2005; Walsh, 2000 en Cépeda et al., 2019). Por otro lado, Zúñiga y Ansión (1997) sostienen que la interculturalidad es la actitud de asumir de manera positiva la situación de la diversidad cultural en la que uno se encuentra, ya que, de esa manera, se convierte en el principio orientador de la vivencia personal y del principio rector de los procesos sociales. Es así

como las y los docentes deben reconocer este término en su día a día, deben interiorizarlo para que sea parte de su práctica personal y pedagógica. Si se vive en una sociedad multicultural, pluricultural e intercultural, es importante que todos conozcan e interioricen estos para lograr el respeto y tolerancia que tanto necesita la sociedad.

Por otro lado, en cuanto a *la importancia que le dan a la interculturalidad*. Todos los y las docentes entrevistados manifestaron que sí consideran importante la interculturalidad. Básicamente expresaron que es menester el identificarse con su cultura, para rescatar las costumbres, tradiciones, danzas y el respeto hacia el idioma materno, y para valorar su identidad cultural. En ese caso, si se relaciona con la investigación realizada por Cépeda et al. (2019) las y los docentes “afirman y valoran lo propio”, donde destacan la importancia de valorar primero su cultura para relacionarse con otros con respecto y construir la interculturalidad.

De acuerdo con lo que manifiestan las y los docentes, algunos expresan a la interculturalidad como una actitud. En ese sentido, se puede relacionar con lo planteado por Zúñiga y Ansión (1997) y Tovar (2009) cuando señala que más allá de la existencia de hecho de relaciones interculturales, la interculturalidad puede entonces tomarse como principio normativo, donde corresponde a la actitud de asumir positivamente situaciones de diversidad cultural en la que uno se encuentra, y en la que se convierte en principio orientador de la vivencia personal y en el principio rector de los procesos sociales en el aspecto social. Por otro lado, no necesariamente comprenden la interculturalidad desde una perspectiva más crítica planteada por Tubino (2005) o Walsh (2009) cuando refieren a la interculturalidad crítica se refieren a la condición de una convivencia respetuosa, participativa y diálogo permanente como un proyecto nacional integral y no solo de la educación ni solo para pueblos originarios, ya que la práctica de una interculturalidad crítica involucra diferentes dimensiones: social, cultural, lingüística, ética, política y económica a nivel nacional.

b. Sobre la interculturalidad crítica.

Para conocer un poco más qué saben las y los docentes sobre interculturalidad, se les preguntó *¿qué conocen sobre la interculturalidad crítica?*, es así que manifestaron que desconocían sobre el tema, solo un docente manifestó que podía intuir de qué se podría tratar el tema, y es por eso que señaló que: “para mí una interculturalidad crítica lo entiendo cómo se empieza a respetar, pero también se dan opiniones de repente favorables a una cuestión más personal” (Docente participante de la investigación, número 01, 2022). Pero de todo lo manifestado se puede deducir que definitivamente no

han escuchado sobre el tema pese a que en la página 33 y 34 de la propuesta pedagógica del texto *Hacia una Educación Intercultural Bilingüe de Calidad* se habla de la importancia de una Interculturalidad crítica en el país, porque así distinguiría de otras definiciones de interculturalidad que “solo expresan la voluntad de diálogo y de encuentro de culturas, sin analizar los problemas de fondo que dificultan las relaciones entre dos o más grupos culturalmente diferentes” (Minedu, 2013, p. 34).

En ese sentido, es importante que las y los docentes conozcan en qué consiste una interculturalidad crítica y en qué consiste la interculturalidad funcional, sin verlas como conceptos opuestos sino que pueden relacionarse para formar una sociedad completamente intercultural. Por ello, es importante conocer que el discurso de esta interculturalidad funcional apoya las relaciones armoniosas respetando las diferencias, pero sin cuestionarlas, y esta propuesta es la que defiende los documentos curriculares del Estado peruano, perdiendo el enfoque crítico de una interculturalidad que conozca, cuestione y modifique las relaciones de poder que generan condiciones y relaciones inequitativas (Céspedes et al., 2019).

Desde una perspectiva funcional, sería el reconocimiento de la diversidad y diferencia cultural, busca promover el diálogo, la convivencia y la tolerancia en el sistema existente, y desde la perspectiva del interculturalismo crítico, se presenta como una nueva tarea intercultural y práctica, donde se convoca al desarrollo de una teoría crítica del reconocimiento. En esta comparación entre el interculturalismo funcional y el interculturalismo crítico, Tubino (2005) muestra que el interculturalismo crítico se manifiesta en la sociedad cuando se es responsable de los actos y se es parte de esa criticidad que lleva a respetarse entre culturas. Considera la diversidad cultural que se vive en el país para crear apropiación sobre este interculturalismo que cuestiona, pero que al mismo tiempo conflictúa para que se cree conciencia de la relación con las y los otros, al tomar en cuenta que se viene de una mezcla de culturas; por lo tanto, es importante el reconocimiento de la interculturalidad para la convivencia en un país multicultural y pluricultural como lo es el Perú.

c. Sobre los marcos normativos en EIB.

Así mismo, se quiso conocer *¿cómo perciben los marcos normativos sobre la EIB y qué tan cercanos los consideran?*, la mayoría manifestaron que sinceramente no conocen los marcos normativos sobre la EIB y que no lo han leído, además, expresaron que los textos que llegan de la UGEL, no se encuentran contextualizados con la realidad del quechua o runasimi sureño, y que solo solicitan el quechua a los y las docentes de

comunicación y/o ciencias sociales, pero no a los docentes de otras áreas como en este caso el área de matemática. Algunos manifestaron que en los colegios se les ha agrupado por niveles de fortalecimiento, y que han exigido que los y las docentes deben saber quechua. Solo dos docentes manifestaron que saben que han salido (publicado) documentos como el Modelo de Servicio de EIB, el currículo de secundaria, y han escuchado algo sobre el Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe al 2021, pero no los han leído y no saben exactamente de qué trata, pero creen que sí es importante que en el colegio se les brinde a los y las estudiantes en las dos lenguas; la lengua materna y el castellano. Además, algunos de los y las docentes entrevistados no sabían si sus instituciones estaban consideradas en la UGEL como una institución EIB, porque el tratamiento que tienen cuando les visitan es con especialistas de EBR.

Pese a que existe documentación que desarrolla todo el tema de esta educación intercultural, se deduce que los y las docentes no poseen una cultura de la búsqueda de información, pero también es importante recalcar que la parte administrativa, busca que los y las docentes se centren en la elaboración de la documentación pedagógica que tienen que presentar y no le dediquen el tiempo necesario para la investigación. Esto hace que no le hayan prestado atención a los documentos o normativas del Estado sobre el desarrollo de la EIB. En ese sentido, el reto de trabajar la interculturalidad desde una mirada positiva donde exista una interrelación con el otro debe ser asumido desde la educación.

Como señala Zúñiga y Ansión (1997, p. 7) al asumir “la interculturalidad como principio normativo en estos aspectos, constituye un importante reto para un proyecto educativo moderno en un mundo en el que la variedad cultural se vuelve cada vez más inevitable e intensa”.

d. Referentes, retos y visiones sobre la educación intercultural.

Por otro lado, se quiso conocer también con respecto a *¿cuáles son sus referentes, retos y visiones sobre la educación intercultural?*, la mayoría sostienen que sienten mucha pena porque no existe el apoyo de la Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL) o del mismo Ministerio por acompañar a las y los docentes rurales con respecto al tema del manejo intercultural, sienten que los materiales que sacan son más destinados para un hábito ciudadano, que no se define o se hace una investigación sobre el quechua que se habla en Cusco o en la zona sur que es distinto al quechua chanca. Por otro lado, reconocen la importancia de revalorar la cultura y el idioma quechua, pero por lo general son los mismos estudiantes, padres y madres de familia que prefieren que sus hijos e hijas

aprendan solo el castellano, y existe un rechazo de ellas y ellos mismos el querer aprender el quechua. Por ello, es necesario hacer un trabajo desde las familias y no solo en el colegio (docentes, estudiantes). En el Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe al 2021 (Minedu, 2016b) presentan diversos resultados de los avances alcanzados con respecto al acompañamiento pedagógico en EIB, donde esos resultados son satisfactorios en las II.EE. que han sido acompañados, pero dista de las instituciones investigadas.

e. Relaciones de poder que marginan las poblaciones indígenas.

En este aspecto, se quiso conocer por parte de las y los docentes con respecto a si *¿consideran que en la sociedad peruana existen relaciones de poder que marginan a las poblaciones indígenas?*, es así que todos coincidieron que sí consideran que en la sociedad peruana existen relaciones de poder que marginan a las poblaciones indígenas. Manifestaron que estas prácticas se evidencian al momento de establecer estratos sociales, las condiciones políticas, en la organización de grupos sectorizados, al momento de plantear ideas que beneficien y se enfoquen solo en un grupo o porcentaje mínimo. Uno de los docentes señala “por más que se dice que hay un gobierno descentralizado, es solo un sector el que tiene el poder y siguen siendo los gobiernos centrales los que manejan la economía, la educación y la salud” (Docente participante de la investigación número 02, 2022). Otro docente manifiesta que “el capitalismo es bastante centralizado y no dan muchas oportunidades de trabajo, de apoyo de mejora educativa, por ello existe una marginación” (Docente participante de la investigación número 03, 2022). Dos docentes manifestaron que la marginación se evidencia cuando a los y las estudiantes se les rechaza por hablar quechua en las grandes ciudades como Lima o Arequipa, o cuando van al hospital y no se les atiende porque hablan en quechua, manifestaron que eso es algo que los mismos estudiantes les han dicho en diferentes momentos, sobre todo cuando los y las docentes motivan a sus estudiantes a no tener vergüenza de hablar en su lengua materna y que la valoren. En ese sentido, existe una gran brecha en la realidad de las personas del campo con lo que manifiestan documentos que rigen las políticas en favor a la EIB, eso se contrasta con lo que señala la Defensoría del Pueblo, en el informe Defensorial N° 152; *Aportes para una Política Nacional de Educación Intercultural Bilingüe a favor de los pueblos indígenas del Perú* (2011), donde asevera que:

“El Convenio N° 169 protege a los sujetos colectivos de derecho denominados pueblos indígenas. En tal sentido, sus miembros tienen derechos individuales como el derecho a la EIB; pero además, en la medida en que esos individuos constituyen pueblos, este derecho adquiere una connotación

de derecho colectivo. Por tanto, estamos ante un colectivo como sujeto de derecho” (Minedu, 2018, p. 10).

Por lo tanto, si las y los docentes relacionan a la interculturalidad como una actitud de revalorización de su propia cultura, es importante empoderar a esta educación intercultural para todos, desde el respeto y empatía para que no existan estos espacios de discriminación o que se respete el convenio internacional N° 169 y que es parte de las políticas nacionales para fomentar la EIB en el país.

f. Construcción de una visión común y el compromiso de los actores de la comunidad.

Además, para conocer con respecto a si *consideran la construcción de una visión común y el compromiso de los actores de la comunidad local (familia, autoridades locales)*, todos coincidieron en manifestar que sí consideran importante la construcción de una visión común y el compromiso de los actores de la comunidad local. Un docente manifestó que no entiende mucho sobre el tema, pero otros docentes señalaron que es importante la comunicación entre todas las autoridades, en coordinación con los padres y madres de familia, docentes y estudiantes, además sostienen que, para tener esa visión común, es importante el diálogo que termine en compromisos entre todos los actores de la comunidad.

Esto implicaría el involucramiento de toda la comunidad educativa en los diferentes procesos relacionados al aprendizaje de los y las estudiantes, así como el “apoyo en la gestión de la I.E. como parte de la implementación del enfoque intercultural, recogiendo y creando las prácticas socioculturales del entorno para asegurar su pertinencia y la calidad del servicio educativo en el marco de la diversidad” (Minedu, 2018, p. 27)

Consistencia entre percepciones y prácticas docentes con relación a la interculturalidad.

g. Consistencia entre percepciones y prácticas docentes con relación a la interculturalidad.

Después de conocer la información recogida en los instrumentos de investigación, se puede señalar que existe, por un lado, una relación entre la percepción de las y los docentes y lo que se ha observado en la práctica docente con relación a la educación intercultural y por otro lado, no existe esa consistencia con los marcos normativos brindados por el Minedu.

En el caso de la educación intercultural, los y las docentes han manifestado las nociones y algunos alcances que manejan en cuanto a esta EIB y que busca desarrollar en las y los estudiantes el diálogo, respeto y convivencia, pero no manejan la información necesaria que los ayuden a dar consistencia en su práctica docente cuando quieran trabajar la interculturalidad. Para ello, es importante que las y los docentes puedan conocer no solo el Currículo Nacional (Minedu, 2016c) sino también el Modelo de Servicio de la Educación Intercultural Bilingüe (Minedu, 2018) y el Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe al 2021 (Minedu, 2016b), además de otros documentos que sustentan la importancia de implementar una EIB de calidad y para todos.

En ese sentido, es importante rescatar lo que señalan los mismos docentes sobre su formación docente. Ellos y ellas no han recibido una formación en EIB, eso los hace más vulnerables en cuanto al conocimiento sobre una educación intercultural, pero también en la ejecución del desarrollo de sus áreas curriculares con una perspectiva intercultural. Por otro lado, en estos últimos años las Unidades de Gestión Educativa Local (UGEL) desarrollan capacitaciones virtuales sobre interculturalidad, pero no existe un seguimiento si los y las docentes efectivamente están participando al 100 % de esta formación. Además, los y las docentes del nivel secundario que son especialistas en su área necesitan un acompañamiento del uso de estrategias para desarrollar la interculturalidad en el aula. Así mismo, muchas veces ellas y ellos se esfuerzan en elaborar la documentación administrativa y pedagógica que tienen que presentar a las instituciones superiores, así como el de programar sus sesiones y evaluar a sus estudiantes, que ya no tienen espacios para investigar y poder informarse sobre estos documentos o marcos normativos sobre interculturalidad.

Por otro lado, como señala el MSEIB para desarrollar “la interrelación dinámica, enriquecedora, equitativa y permanente entre sistemas de saberes y conocimientos de diferentes tradiciones culturales” (Minedu, 2018, p. 16) el diálogo de saberes sirve como instrumento de la pedagogía intercultural. Es así que, para poder lograrlo se debe desarrollar este diálogo de saberes de manera planificada, equitativa y permanente, en el caso de la muestra de esta investigación, los y las docentes no conocen exactamente en qué consiste o de qué se trata este diálogo de saberes, que han brindado respuestas inconsistentes y eso se ve reflejado al observar su práctica docente, además, esto se comprueba en los documentos revisados en su portafolio docente, ya que en sus programaciones no se han evidenciado este trabajo a través del diálogo, y por su parte, en la práctica tampoco se evidenciaron el uso o manejo de este diálogo de saberes.

Así mismo, para lograr esta educación intercultural es importante que los y las docentes hagan uso del bilingüismo como se plantea en el MSEIB (Minedu, 2018). Eso quiere decir que por lo menos un porcentaje que deben manejar ambas lenguas, pero como refleja la entrevista realizada a los y las maestros, esto no es totalmente aplicable, debido a que son muy pocos los docentes que manejan ambas lenguas y mucho más que se quieran ir a trabajar a las comunidades tan alejadas. Además, en el caso de la especialización de la lengua quechua, existe un desnivel de las y los profesores de esta zona, porque el quechua que hablan es pentavocálico, y tienen una variación significativa con el quechua chanca que es trivocálico. Las capacitaciones que se dan sobre el idioma quechua a través de la plataforma PerúEduca son básicamente sobre quechua chanca, esto hace que sea difícil para los mismos docentes involucrarse y buscar tener esta certificación. Por otro lado, no existen pautas específicas u orientaciones en la que los y las docentes puedan guiarse y trabajar en el aula este bilingüismo, por un lado, la lengua como área curricular, y por el otro, las lenguas como instrumento de aprendizaje. Si bien el MSEIB (Minedu, 2018) presenta estas pautas, las entrevistas han reflejado que los y las docentes no han leído y/o analizado los planteamientos que brinda este documento.

Finalmente, como señala el MSEIB (Minedu, 2018) es importante el manejo de la caracterización psicolingüística para poder identificar las lenguas que hablan cada estudiante, así como su nivel de desarrollo de las competencias comunicativas en cada una de estas lenguas, ya sea la lengua materna (L1) o la segunda lengua (L2). En las observaciones se da cuenta que, las y los docentes no manejan un instrumento o una guía que los oriente a desarrollar este tratamiento de lenguas para poder atenderlas según la necesidad de cada estudiante. En ese sentido, se necesita mayor acompañamiento a las instituciones de la EBR del nivel secundario, si es que se quiere incidir en una EIB de calidad. Por ello, se ha podido identificar la inconsistencia entre lo dicho por los y las docentes y lo desarrollado en su práctica pedagógica. Los y las docentes tienen una percepción distinta a lo que desarrollan en el día a día desde su labor como docentes.

CONCLUSIONES

Al tener en cuenta la base de los resultados obtenidos a partir del análisis que se realizó de la entrevista y la observación, se realizó la discusión donde se establecen las siguientes conclusiones como resultado de todo lo analizado en forma de ideas centrales o clave:

- La percepción sobre la práctica docente en interculturalidad de las y los docentes de las tres instituciones educativas del nivel secundario de la zona rural promovidas por el Proyecto de Educación Rural Fe y Alegría 44 de la provincia de Quispicanchi-Cusco, es que la gran mayoría de docentes relacionan a la interculturalidad con esta interculturalidad que está ligado solo al conocimiento de su propia cultura y el de valorarla, solo algunos entienden por interculturalidad el respeto hacia el otro en su diversidad o maneras de pensar y la buena convivencia que está vinculada más con la interculturalidad crítica.
- El desconocimiento por parte de los y las docentes sobre todo lo que implica una educación intercultural en el país, se relaciona con el descuido del Ministerio de Educación de fortalecer y orientar a los y las maestros del nivel secundario sobre el tema y el acompañamiento del trabajo pedagógico sobre interculturalidad, pues deben tomar en cuenta que los y las docentes no tienen ninguna formación sobre el tema ya que su formación inicial, se relaciona al fortalecimiento y especialización básicamente de su área.
- Dificultad por parte de la UGEL Quispicanchi en identificar a las instituciones educativas según el nivel de atención en EIB y a su vez, limitación de llegar a las diferentes instituciones educativas en las zonas más alejadas de la provincia.
- A raíz de la pandemia, los y las docentes del nivel de secundaria promovida por Proyecto de Educación Rural Fe y Alegría 44, vienen trabajando a través del

Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), esto les ha permitido desenvolverse en un ámbito interdisciplinario y han tenido que aprender a trabajar en equipo para lograr los objetivos y los productos finales que involucra esta estrategia del ABP. El trabajar los Aprendizajes Basados en Proyectos los ha llevado a trabajar en su conjunto y de manera transversal la interculturalidad, pero todavía les falta manejar conceptos básicos para aplicar en sus clases estrategias o herramientas que les pueda ayudar a involucrar a la comunidad con la institución educativa del nivel secundario.

- Los y las docentes confunden el diálogo de saberes con saberes previos, esto quiere decir que desconocen cómo pueden trabajar el diálogo de saberes con sus estudiantes. En ese sentido, necesitan fortalecer conceptos que están ligados a la EIB y un mayor acompañamiento pedagógico.
- Los y las docentes del nivel secundario promovido por Proyecto de Educación Rural Fe y Alegría 44, en su gran mayoría no trabajan en bilingüismo. Necesitan herramientas y estrategias para caracterizar a sus estudiantes en el nivel socio cultural y lingüístico en el que se encuentran, tanto en la L1 como en la L2. Algunos docentes no son bilingües y eso dificulta para desarrollar la IB en estas zonas rurales donde se debe fortalecer el idioma materno que es el quechua.
- Las y los docentes necesitan fortalecer sus habilidades pedagógicas en EIB para desarrollar su práctica docente interculturalidad, haciendo buen uso de su perspectiva intercultural en sus áreas curriculares, el diálogo de saberes, desarrollo del bilingüismo y el tratamiento de lenguas como se plantea en el Modelo de Servicio Educativo Intercultural Bilingüe.
- Es importante que los y las docentes puedan ir reconociendo el nivel de avance de sus estudiantes con respecto al dominio de la lengua quechua, así como del castellano; no solo brindarles un instrumento de identificación del nivel de manejo de las lenguas, sino que se les pueda brindar herramientas o estrategias para trabajar el tratamiento de las lenguas según su forma de atención, eso les ayudará a describir y conocer mejor a sus estudiantes y atenderlos según su nivel de dominio.

RECOMENDACIONES

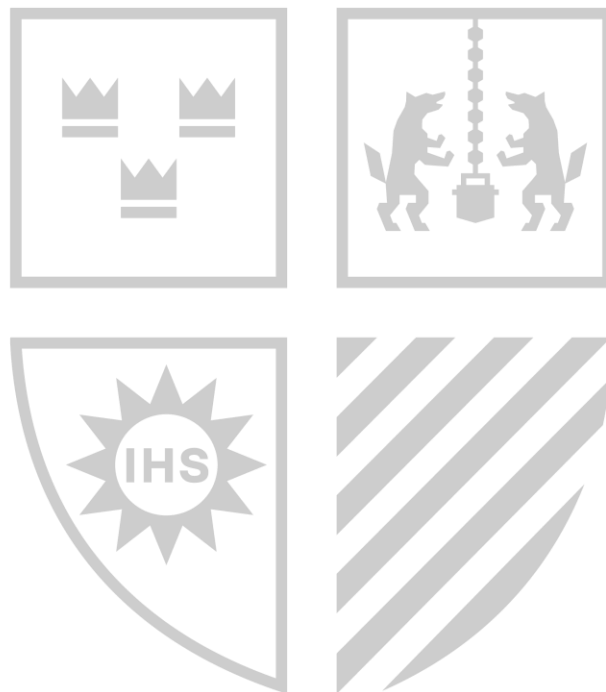
A partir de la exposición de los resultados y las conclusiones expuestas con anterioridad, se exponen las siguientes recomendaciones a la luz de los hallazgos encontrados que contribuyan a mejorar la realidad situacional:

- Desde el Ministerio de Educación se deben desarrollar nuevas investigaciones para conocer la percepción de las y los docentes de educación secundaria rural EIB, sobre interculturalidad en otras instituciones educativas del Estado, para que ayuden a elaborar estrategias de fortalecimiento en los y las docentes sobre educación intercultural.
- Formar a los y las docentes del nivel secundario en estrategias para el trabajo intercultural y que no sean solo maestros de un área que dicte un solo conocimiento; ellos y ellas deben recibir un mejor acompañamiento sobre el desarrollo de la educación intercultural, sobre todo en el desarrollo de estrategias y conocimiento teórico sobre interculturalidad. Especialmente esta responsabilidad recaería en el Ministerio de Educación, que son los que deben capacitar y acompañar a las y los docentes con una visión intercultural a nivel nacional.
- Impulsar una formación inicial docente en interculturalidad, sobre todo para docentes del nivel secundario. Donde se les brinde información sobre educación intercultural en el país y el mundo, así como estrategias que les ayude a impulsar la interculturalidad en sus estudiantes sin importar la zona donde se encuentre laborando, ya sea un ambiente urbano o rural.
- Fortalecer el bilingüismo en la EBR, sobre todo en el ámbito rural y urbano. Para ello se necesita impulsar políticas de Estado que comprenda la importancia de fortalecer el bilingüismo en el país, al hacer un llamando a la reflexión y valoración de las lenguas originarias; donde los niños de inicial, primaria y

secundaria de las zonas urbanas tengan la oportunidad de conocer y aprender primero las lenguas originarias para poder amar y respetar a toda la sociedad peruana.

- Desde la UGEL se debe acompañar la atención lingüística de los y las estudiantes de la L1 y L2 con estrategias más funcionales para la y el docente, y que pueda desarrollar el reconocimiento de logros y avances que lleva cada estudiante. Además, con estrategias claras y de fácil acceso para su acompañamiento lingüístico, sobre todo en las zonas rurales del Perú.
- Pensar en desarrollar nuevas redes rurales desde la UGEL con un coordinador de cada red, para poder acompañar y tener un seguimiento más cercano y verás en cada una de las instituciones educativas, tomando en cuenta la geografía y el contexto de cada I.E.
- El compromiso de las y los docentes de EIB debe estar dado por la búsqueda de información, la lectura de los marcos normativos que brinda el Minedu para desarrollar ellos mismos sus propias estrategias e innovación en el desarrollo de una educación intercultural y bilingüe en las instituciones educativas donde laboran, donde puedan aportar y brindar una educación de calidad a sus estudiantes.
- Fortalecer el compromiso e interés de las y los docentes de EIB, para elaborar material educativo hecho por ellas y ellos mismos y que pueda ser impulsado por la UGEL para la selección de los mejores materiales para ser editados y publicados. En ese sentido, la UGEL debe motivar a las y los docentes en elaborar sistematizaciones de las mejores prácticas docentes.
- Fortalecer el compromiso de los padres y madres de familia y toda la comunidad local en la formación de sus hijos e hijas, siendo conscientes de la importancia de valorar sus costumbres y su lengua de origen. Son ellos y ellas los que deben apropiarse de sus costumbres para que sean respetados ante la sociedad en general.
- El Perfal 44 está realizando diversos esfuerzos para poder acompañarlos dando continuidad a la primaria con la secundaria, por ello, han elaborado un documento sobre “La secundaria rural que queremos”, que les servirá de guía para acompañar y desarrollar actividades en conjunto sobre aspectos encontrados sobre los aprendizajes, enseñanza, gestión institucional, clima institucional y relación con la comunidad que debe tener esta secundaria rural. Es importante continuar

con este proyecto y que se haga visible ante las autoridades regionales del Cusco para que pueda ser aplicado no solo en sus instituciones educativas, sino en toda la provincia y/o región. Se debe hacer visible estos esfuerzos y trabajar de manera coordinada con las diversas instituciones para llegar a la mejora de la calidad educativa en las zonas rurales de la región Cusco, pero también a nivel nacional.



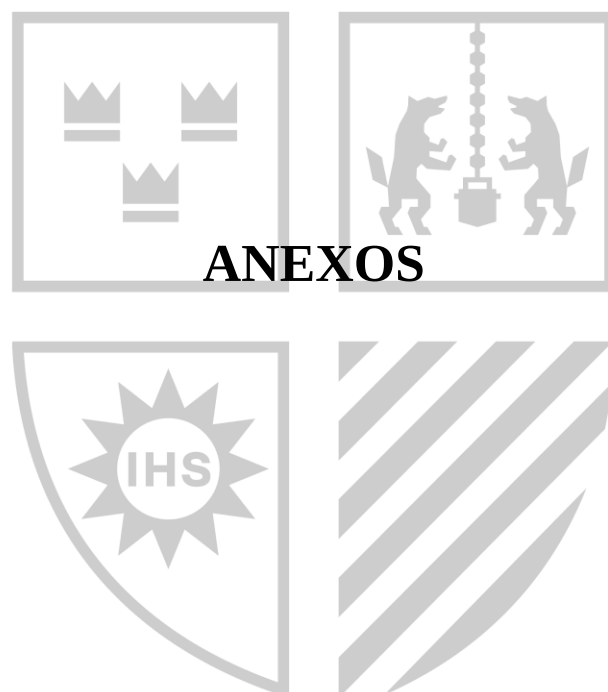
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguado, T. (2005). La educación intercultural en la práctica escolar. Investigación en el ámbito español. *Revista de educación*, 21(7), 43-51.
https://www.researchgate.net/publication/262416974_La_educacion_intercultural_en_la_practica_escolar_Investigacion_en_elambito_espanol/link/57d1427308ae601b39a1c177/download
- Aguirre-G., J. C., Jaramillo-E., L. G. (2012). Aportes del método fenomenológico a la investigación educativa”. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 8(2), 51-74. <https://www.redalyc.org/pdf/1341/134129257004.pdf>
- Céspedes-García, N., Castro-Burgos, D. y Lamas-Basurto, P. (marzo 2019). Concepciones de interculturalidad y práctica en aula: estudio con maestros de comunidades shipibas en el Perú. *Educación XXVIII* (54), 61-86.
<http://www.scielo.org.pe/pdf/educ/v28n54/a04v28n54.pdf>
- Cernadas, R. F., Lorenzo, M. M. y Santos, R. M. (2021). La educación intercultural en España (2010-2019). Una revisión de la investigación en revistas científicas. *Publicaciones*, 51(2), 329-349.
<https://doi.org/10.30827/publicaciones.v51i2.16240>
- Conejo-Arellano, A. (2008). Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador. La propuesta educativa y su proceso. *Revista Alteridad*, 64-82.
<https://alteridad.ups.edu.ec/index.php/alteridad/article/view/2.2008.04>
- Consejo Nacional de Educación [CNE]. (2007). *Proyecto Educativo Nacional al 2021*. Lima.
- Consejo Nacional de Educación [CNE]. (2020). *Proyecto Educativo Nacional - PEN 2036*. Lima.
- Congreso de la República (2001). *Ley Número 27558, Ley de Fomento de la Educación de Niñas y Adolescentes de Áreas Rurales*. Lima.
- Creswell, J. (2005). *Uso de la teoría. Apuntes sobre metodología de la investigación*.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2880916.pdf>

- Cruz, E. (2015). *La Interculturalidad en las políticas de educación intercultural*. Universidad Nacional de Colombia. RIDEI.
- Dirección Regional del Cusco (2007). *Proyecto Educativo Regional*. Cusco: DREC.
- Fe y Alegría del Perú. (2022). *Proyecto Estratégico Institucional – PEI al 2030*. Lima: FYA-Central.
- Ferre, G. (2004). *Las reformas curriculares del Perú, Colombia, Chile y Argentina: ¿Quién responde por los resultados?*
https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/51277/ssoar-2004-ferrer-Las_reformas_curriculares_de_Peru.pdf?sequence=1
- Foro Pertenencia Cultural del Derecho a la Educación. (17 de mayo de 2019). *Una vida digna para todas y todos*. Mensaje publicado en: <https://www.mesadeconcertacion.org.pe/noticias/cusco/foro-pertinencia-cultural-del-derecho-a-la-educacion-avances-y-desafios>
- Guevara, P. R. (2016). El estado del arte en la investigación: ¿análisis de los conocimientos acumulados o indagación por nuevos sentidos? *Revista Folios* (44), 165-179. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=345945922011>
- Husserl, E. (1998). *Invitación a la fenomenología*. Paidós.
- Itchart, L. y Donati, J. I. (2014). *Prácticas culturales*. Universidad Nacional Arturo Jauretche.
https://www.unaj.edu.ar/wp-content/uploads/2017/02/Practicas_culturales_2014.pdf
- López, G. E. y Pérez, N. E. (2013). Formación permanente del profesorado y práctica docente intercultural: contenidos actitudinales y complementariedad competencial. *Cuadernos del Profesorado*, 6(12), 32-42.
<http://www.cepcuevasolula.es/espinal>.
- Ministerio de Cultura. (2013). *Enfoque intercultural para la gestión pública*.
<https://centroderecursos.cultura.pe/es/registrobibliografico/enfoque-intercultural-para-la-gesti%C3%B3n-p%C3%BAblica-herramientas-conceptuales>
- Ministerio de Cultura. (2017). *Política Nacional para la transversalización del enfoque intercultural*. <https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/Politica-nacional-para-la-transversalizacion-del-enfoque-intercultural-final.pdf>
- Ministerio de Educación y Unicef. (2005). *La interculturalidad en la educación*.
<https://centroderecursos.cultura.pe/es/registrobibliografico/la-interculturalidad-en-la-educaci%C3%B3n>

- Ministerio de Educación. (2005). *La interculturalidad en la educación*.
https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/La%20interculturalidad%20en%20la%20educacion_0.pdf
- Ministerio de Educación. (2012). *Marco del Buen Desempeño. Para mejorar tu práctica como maestro y guiar el aprendizaje de tus estudiantes*.
<http://www.minedu.gob.pe/pdf/ed/marco-de-buen-desempeno-docente.pdf>
- Ministerio de Educación. (2013). *Hacia una educación intercultural bilingüe de calidad (Propuesta pedagógica)*. http://www.minedu.gob.pe/minedu/archivos/a/002/01-general/2-propuesta_pedagogica_eib_2013.pdf
- Ministerio de Educación. (2016a). *Currículo Nacional de la Educación Básica*.
<http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf>
- Ministerio de Educación. (2016b). *Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe al 2021*.
<https://siteal.iiiep.unesco.org/bdnp/517/plan-nacional-educacion-intercultural-bilingue-al-2021>
- Ministerio de Educación. (2016c). *Diálogo de saberes en la educación (documento de trabajo)*. DEIB. DIGEIBIRA. <http://www.minedu.gob.pe/campanias/pdf/eib-planes/rm-629-2016-minedu-plan-nacional-eib.pdf>
- Ministerio de Educación (2018). *Modelo de Servicio Educativo Intercultural Bilingüe (MSEIB)*. Lima: DIGEIBIRA.
- Monje, C. (2011) *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Guía didáctica*. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Guia-didactica-metodologia-de-la-investigacion.pdf>
- Oviedo, G. L. (2004). La definición del concepto de percepción en psicología con base a la teoría Gestalt. *Revista de Estudios Sociales* (18), 89-96.
<http://www.scielo.org.co/pdf/res/n18/n18a10.pdf>
- Pino-Castro, C. A., Ccorimanya-Gutiérrez, M., Cajahuaringa-Paz, T. M. y Cruz-Villalba, Y. (2022). *Los cuadernos de autoaprendizaje Qantuchay en el marco del proyecto “Qantu”*. Serie experiencias. Lima: FYA-Central.
- Rodríguez, M. (2017). Construir la interculturalidad. Políticas educativas, diversidad cultural y desigualdad en Ecuador. *Íconos. Revista de Ciencias Sociales* (60), 217-23. Doi: <http://dx.doi.org/10.17141/iconos.60.2018.2922>
- Sánchez, J. (2013). Paradigmas de investigación cualitativa: de las leyes subyacentes a la modernidad reflexiva. *Entelequia* (16), 91-102.

- https://www.researchgate.net/profile/Jose-Santamaria-8/publication/257842598_Paradigmas_de_Investigacion_Educativa_de_las_leyes_subyacentes_a_la_modernidad_reflexiva/links/00463525f9bb30665b000000/Paradigmas-de-Investigacion-Educativa-de-las-leyes-subyacentes-a-la-modernidad-reflexiva.pdf
- Sarmiento-Berrezueta, S. M., García-Gallegos, K. H., Sacta-Lazo, E. F. (2021). Innovaciones Pedagógicas en Educación Intercultural: Un Desafío para la Práctica Docente. REEA. No. Especial, Vol II. Abril-Mayo 2021. pp. 121-141. *Centro Latinoamericano de Estudios en Epistemología Pedagógica*. <http://www.eumed.net/rev/reea>
- Tovar, M (agosto 2009) *Interculturalidad y epistemología*. En: Ponencia presentada en el II Congreso Internacional y VII Seminario Nacional de Investigación en Educación, Pedagogía y Formación Docente realizado en Medellín, Colombia. Medellín: Universidad de Antioquía y Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. <https://gruposhumanidades14.files.wordpress.com/2014/01/marcela-tovar-gc3b3mez-interculturalidad-y-epistemologc3ada.pdf>
- Tubino, F. (s.f.). Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico. https://red.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/biblioteca/inter_funcional.pdf
- Tubino, F. (2005). *La interculturalidad crítica como proyecto ético-político*". En: Encuentro continental de educadores agustinos. <http://www.oalagustinos.org/edudoc/LAINTERCULTURALIDADCR%C3%8DTICACOMOPROYECTO%C3%89TICO.pdf>
- Walsh, C. (2000). *Propuesta para el tratamiento de la Interculturalidad en la Educación*. Lima. <https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/Propuesta%20para%20el%20tratamiento%20de%20la%20interculturalidad%20en%20la%20educacion.pe>
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello. https://www.uchile.cl/documentos/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural_150569_4_4559.pdf
- Zúñiga, M. y Ansión, J. (1997) "Interculturalidad y educación en el Perú". pp. 9 – 20, Foro Educativo, Lima. <https://red.pucp.edu.pe/ridei/wp-content/uploads/biblioteca/inter59.PDF>



ANEXO N° 1: GUÍA DE OBSERVACIÓN

HOJA DE REGISTRO

I.E:

Distrito:

Nombre del docente:

Fecha y rango de hora observada:

Observador/a:

Comunidad:

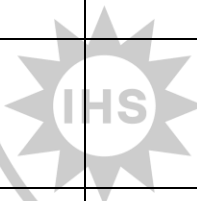
La siguiente guía de observación proporciona aspectos y situaciones sobre el desenvolvimiento del docente en el aula o el espacio que se crea conveniente, pero donde el docente desarrolle una experiencia de aprendizaje. Se pretende recopilar información sobre la práctica docente en cuanto a la interculturalidad.

La observación está dividida en los cuatro aspectos del componente pedagógico propuestos en el Modelo de Servicio de la Educación Intercultural Bilingüe (Minedu, 2018). Lo que se busca con estos aspectos es el conocer el desarrollo de las áreas curriculares y el diálogo de saberes desde una perspectiva intercultural, el desarrollo del bilingüismo, y el tratamiento de las lenguas según su forma de atención.

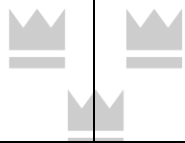
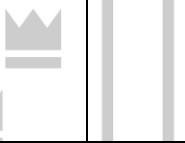
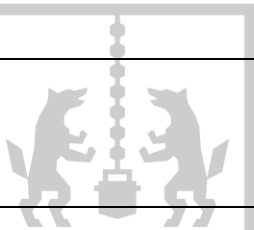
En ese sentido, el formato ha sido realizado para obtener descripciones cualitativas de las situaciones que se plantean en la práctica docente en interculturalidad de las y los docentes del nivel secundario. Por ello, la observación se realizará durante dos horas pedagógicas en las áreas de comunicación y matemática, porque sabemos que son dos áreas que si bien son diferentes se relacionan como un proceso de interacción social en el que se favorecen a través de acciones, mediante las cuales se alcanzan procesos esenciales para el desarrollo del pensamiento.

Según el clima inicial, el observador debe crear o confirmar un ambiente de confianza. Ayudará mucho el saludo y las siguientes preguntas: *¿Cómo se encuentra hoy día? ¿Se siente cómodo si ingreso a su aula? Muchas gracias por recibirme.*

SITUACIÓN OBSERVADA – COMPONENTE PEDAGÓGICO	BREVE DESCRIPCIÓN ¿Qué observé?
--	------------------------------------

¿Qué situación observé?			
1. Desarrollo de las áreas curriculares desde una perspectiva intercultural	SI	NO	Breve descripción.
1.1.El/la docente construye y afianza la identidad del estudiante cuando tiene gestos o palabras donde se evidencia el reconocimiento y/o valoración de la identidad.			
1.2.El/la docente presenta algunos gestos que promueve en sus estudiantes el reconocimiento y valoración colectiva como miembro de la comunidad.			
1.3.El área curricular abordada desarrolla un enfoque intercultural como parte de un currículo oculto.			
1.4.En la clase el/la docente promueve las prácticas culturales del pueblo originario de la comunidad.			
1.5.El/la docente promueve el diálogo de saberes cuando toma en cuenta las experiencias de los y las estudiantes y sus familias.			
1.6.El/la docente muestra indicios de plantear al estudiante el vivir en armonía tomando en cuenta las prácticas culturales de su comunidad (convivencia en la comunidad) desde la perspectiva de construir relaciones interculturales de carácter igualitarias.			
1.7.El/la docente muestra preocupación por recuperar y fortalecer la cosmovisión, espiritualidad y la cultura del pueblo originario de la comunidad.			

2. Diálogo de saberes como instrumento de la pedagogía intercultural	SI	NO	Breve descripción.
2.1. Se evidencia en el proceso de aprendizaje la comunicación e intercambio entre estudiantes como parte del diálogo de saberes.			
2.2. El/la docente promueve el diálogo de saberes como un proceso de conocimiento de diferentes tradiciones culturales.			
2.3. Se utiliza el diálogo de saberes para responder a problemáticas y desafíos locales de su comunidad.			
2.4. El/la docente considera la construcción de una visión común y el compromiso de los actores de la comunidad local (familia, autoridades locales).			
2.5. El/la docente fortalece la gestión participativa con los y las estudiantes.			
3. Desarrollo del bilingüismo	SI	NO	Breve descripción.
3.1. El/la docente maneja el bilingüismo (castellano y el quechua) y lo desarrolla con sus estudiantes.			
3.2. El/la docente desarrolla las competencias comunicativas (comunicación oral, lectura y escritura) en ambas lenguas.			
3.3. Se promueve que los/las estudiantes desarrollen sus competencias comunicativas en lengua originaria y en castellano progresivamente.			

4. Tratamiento de lenguas según formas de atención	SI	NO	Breve descripción.
4.1.El/la docente maneja una caracterización lingüística de sus estudiantes y lo tiene en su carpeta pedagógica.			
4.2.El/la docente identifica el nivel de dominio de la lengua que habla cada estudiante y garantiza que esta competencia se desarrolle con sus pares.			
4.3.El/la docente realiza actividades de aprendizaje usando ambas lenguas (castellano y quechua) comprendiendo el nivel de desarrollo de sus estudiantes.			
OTROS ASPECTOS OBSERVADOS: En este espacio se podrá completar o describir otros aspectos observados y que se considere pertinente describirlos.			

ANEXO N° 2: GUÍA DE ENTREVISTA

Nombre del docente:

I.E:

Distrito:

Comunidad:

Fecha:

Entrevistador/a:

La siguiente guía de entrevista nos servirá para validar la información rescatada en la observación realizada a los y las docentes de las tres instituciones educativas de secundaria promovidas por el Proyecto de Educación Rural Fe y Alegría 44. Nos proporcionará aspectos y situaciones sobre la práctica docente donde se desarrolla experiencias de aprendizaje.

En ese sentido, esta guía de entrevista está dividida en los cuatro aspectos del componente pedagógico propuestos en el Modelo de Servicio de la Educación Intercultural Bilingüe (Minedu, 2018). Con estos aspectos se busca conocer el desarrollo de las competencias desde una perspectiva intercultural, el diálogo de saberes desde una perspectiva intercultural, el desarrollo del bilingüismo y el tratamiento de las lenguas según su forma de atención.

Además, esta entrevista se realizará a los y las docentes de las áreas de comunicación y matemáticas de las tres instituciones educativas según también se desarrolló la observación.

Según el clima inicial, el entrevistador debe crear o confirmar un ambiente de confianza. Pueden ayudar las siguientes preguntas: *¿Cómo se encuentra el día de hoy? ¿Se siente cómodo/a en este ambiente? Damos inicio a la entrevista.*

I. CONOCIMIENTO SOBRE LA FORMACIÓN DEL DOCENTE

- 1.1. ¿Dónde desarrollaste tu formación docente?
- 1.2. ¿Has recibido formación docente en interculturalidad? ¿En qué específicamente y en dónde?
- 1.3. ¿Qué valoras y qué observaciones tienes de la formación docente recibida EN INTERCULTURALIDAD?
- 1.4. ¿Qué otras experiencias como docente has tenido?
- 1.5. ¿Qué opinas de tu práctica docente y cómo la entiendes? ¿Cuáles son tus referentes, retos y visiones sobre la educación intercultural?
- 1.6. ¿Qué valoras sobre tu práctica docente?, y ¿qué limitaciones identificas en tu práctica docente?

II. CONOCIMIENTO BÁSICO SOBRE INTERCULTURALIDAD

- 2.1. ¿Qué es para ti interculturalidad? ¿Consideras importante la interculturalidad? ¿Por qué? ¿Qué significa interculturalidad crítica?
- 2.2. ¿Cómo crees que se debería fomentar la interculturalidad en los y las estudiantes?
- 2.3. ¿Cómo desarrollas actividades para promover el pensamiento crítico al abordar temas de desigualdad en una sociedad intercultural, ubicando las relaciones de poder?

III. COMPETENCIA PEDAGÓGICA DEL MSEIB

3.1. Desarrollo de las áreas curriculares desde una perspectiva intercultural.

- 3.1.1. ¿Cómo orientas el reconocimiento y valoración de la identidad personal de los y las estudiantes?
- 3.1.2. ¿Cómo promueves en tus estudiantes el reconocimiento y valoración colectiva?
- 3.1.3. ¿Consideras que en la sociedad peruana existen relaciones de poder que marginan a las poblaciones indígenas? ¿De qué manera?
- 3.1.4. ¿Cómo desarrollas actividades para promover el pensamiento crítico al abordar temas de desigualdad?
- 3.1.5. ¿Cómo desarrollas el enfoque intercultural desde el área curricular que diriges?
- 3.1.6. ¿Cómo promueves las prácticas culturales del pueblo originario de la comunidad en donde se localiza la I.E.?
- 3.1.7. ¿Cómo promueves el desarrollo del conocimiento mediante el diálogo de saberes desde tu área curricular?
- 3.1.8. ¿Planteas al estudiante vivir en armonía tomando en cuenta las prácticas culturales de su comunidad, en la perspectiva de construir relaciones interculturales de carácter igualitarias? ¿Cómo?
- 3.1.9. ¿Te preocupas por recuperar y fortalecer la cosmovisión, espiritualidad y la cultura del pueblo originario donde se localiza la I.E.? ¿Cómo?

3.2. El diálogo de saberes como instrumento de la pedagogía intercultural.

- 3.2.1. ¿Qué entiendes por diálogo de saberes?
- 3.2.2. ¿Promueves el diálogo de saberes en el proceso de aprendizaje? ¿Cómo?
- 3.2.3. ¿Cómo manejas el diálogo de saberes como un proceso de conocimiento de diferentes tradiciones culturales? Explícanos.

- 3.2.4. ¿Abordas el diálogo de saberes de manera planificada? ¿Cómo se evidencia?
- 3.2.5. ¿Utilizas el diálogo de saberes para responder las problemáticas y desafíos locales de la comunidad? ¿Cómo?
- 3.2.6. ¿Consideras la construcción de una visión común y el compromiso de los actores de la comunidad local (familia, autoridades locales)? ¿Cómo?
- 3.2.7. ¿Fortaleces la gestión participativa y democrática con los y las estudiantes? Explícanos.
- 3.2.8. ¿Cómo buscas construir relaciones equitativas y justas a través del diálogo de saberes?

3.3. Desarrollo del bilingüismo.

- 3.3.1. ¿Manejas el bilingüismo (castellano y el quechua) y lo desarrollas con tus estudiantes? Explícanos.
- 3.3.2. ¿Desarrollas las competencias comunicativas (comunicación oral, lectura y escritura) en ambas lenguas? ¿Cómo?
- 3.3.3. ¿Cómo promueves que los/las estudiantes desarrollen sus competencias comunicativas en lengua originaria y en castellano progresivamente?

3.4. Tratamiento de las lenguas según formas de atención.

- 3.4.1. ¿Manejas una caracterización lingüística de tus estudiantes? ¿Cómo lo evidencias?
- 3.4.2. ¿Identificas el nivel de dominio de la lengua que habla cada estudiante y su nivel de desarrollo de la competencia comunicativa? ¿Cómo garantizas que esta competencia se desarrolla con sus pares y/o en la I.E.?
- 3.4.3. ¿Realizas actividades usando ambas lenguas (castellano y quechua) comprendiendo el nivel de desarrollo de tus estudiantes? ¿Cómo lo desarrollas?
- 3.4.4. ¿Desde tu área curricular promueves la incorporación, articulación y/o distintas maneras de desarrollar el conocimiento mediante el diálogo de saberes? ¿Cómo?
- 3.4.5. ¿Cómo percibes los marcos normativos sobre la EIB? ¿Qué tan cercanos los consideras? ¿Qué se podría mejorar?

A modo de conclusión y con generalidades, valoramos los aportes significativos que me ofrece la entrevista y se agradece por el tiempo prestado.

**ANEXO N° 3: LISTA DE PROYECTOS DESARROLLADOS EN LAS II.EE.
DE SECUNDARIA**

**I.E. Los Rit'is del Alto Andino
COMUNIDAD: Ccoya - Ccarhuayo
VI CICLO**

NRO. DE PROYECTO	TÍTULO DEL PROYECTO	TIEMPO DE EJECUCIÓN	COMPETENCIAS DESARROLLADAS
1	Respetamos las normas de bioseguridad para un retorno feliz a nuestra Institución Educativa.	2 SEMANAS	• Se comunica oralmente en castellano como segunda lengua • Construye su identidad • Gestiona proyectos de emprendimiento económico o social • Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común • Resuelve problemas de cantidad • Explica el mundo físico basándose en conocimientos sobre los seres vivos, materia y energía, biodiversidad, tierra y universo • Construye interpretaciones históricas • Asume vida saludable
2	Indagamos sobre los deportes, el futbol averiguamos sobre la historia y la practica en la actualidad.	3 SEMANAS	• Se comunica oralmente en castellano como segunda lengua • Construye su identidad • Gestiona proyectos de emprendimiento económico o social • Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común • Resuelve problemas de cantidad • Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna • Explica el mundo físico basándose en conocimientos sobre los seres vivos, materia y energía, biodiversidad, tierra y universo • Escribe diversos tipos de textos en lengua materna

			• Aprecia de manera crítica manifestaciones artístico-culturales • Construye interpretaciones históricas • Asume vida saludable • Gestiona proyectos de emprendimiento económico o social • Resuelve problemas de forma movimiento y localización
3	Investigamos sobre los beneficios de las plantas medicinales de nuestra localidad.	3 SEMANAS	• Se comunica oralmente en castellano como segunda lengua • Construye su identidad • Gestiona proyectos de emprendimiento económico o social • Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común • Resuelve problemas de cantidad • Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna • Explica el mundo físico basándose en conocimientos sobre los seres vivos, materia y energía, biodiversidad, tierra y universo • Escribe diversos tipos de textos en lengua materna • Aprecia de manera crítica manifestaciones artístico-culturales • Construye interpretaciones históricas • Asume vida saludable • Gestiona proyectos de emprendimiento económico o social • Resuelve problemas de forma movimiento y localización
4	Valoramos nuestros productos andinos de provincia Quispicanchi.	3 SEMANAS	• Se comunica oralmente en castellano como segunda lengua • Construye su identidad • Gestiona proyectos de emprendimiento económico o social • Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común • Resuelve problemas de cantidad • Resuelve problemas de gestión de datos e incertidumbre • Explica el mundo físico basándose en conocimientos sobre los seres vivos,

			materia y energía, biodiversidad, tierra y universo. • Asume vida saludable
--	--	--	--

VII CICLO

NRO. DE PROYECTO	TÍTULO DEL PROYECTO	TIEMPO DE EJECUCIÓN	COMPETENCIAS DESARROLLADAS
1	Respetamos las normas de bioseguridad para un retorno feliz a nuestra Institución Educativa	2 SEMANAS	- Se comunica oralmente en castellano como segunda lengua - Construye su identidad - Gestiona proyectos de emprendimiento económico o social - Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común - Resuelve problemas de cantidad - Explica el mundo físico basándose en conocimientos sobre los seres vivos, materia y energía, biodiversidad, tierra y universo - Construye interpretaciones históricas - Asume vida saludable
2	Elaboramos nuestras fosas sanitarias escolares para promover a la población a mantener limpio nuestra comunidad	3 SEMANAS	- Se comunica oralmente en castellano como segunda lengua - Construye su identidad - Gestiona proyectos de emprendimiento económico o social - Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común - Resuelve problemas de cantidad - Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna - Explica el mundo físico basándose en conocimientos sobre los seres vivos, materia y energía, biodiversidad, tierra y universo - Escribe diversos tipos de textos en lengua materna - Aprecia de manera crítica manifestaciones artístico-culturales - Construye interpretaciones históricas - Asume vida saludable - Gestiona proyectos de emprendimiento económico o social - Resuelve problemas de forma movimiento y localización

3	Tomamos conciencia sobre el alza del costo de vida	3 SEMANAS	• Se comunica oralmente en castellano como segunda lengua • Construye su identidad • Gestiona proyectos de emprendimiento económico o social • Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común. • Resuelve problemas de forma, movimiento y localización • Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna • Explica el mundo físico basándose en conocimientos sobre los seres vivos, materia y energía, biodiversidad, tierra y universo • Escribe diversos tipos de textos en lengua materna • Aprecia de manera crítica manifestaciones artístico-culturales • Construye interpretaciones históricas • Asume vida saludable • Gestiona proyectos de emprendimiento económico o social • Resuelve problemas de forma movimiento y localización
4	Promovemos los productos ricos en hierro para combatir la anemia en nuestra comunidad	3 SEMANAS	• Se comunica oralmente en castellano como segunda lengua • Construye su identidad • Gestiona proyectos de emprendimiento económico o social • Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común • Resuelve de regularidad equivalencia y cambio • Resuelve problemas de forma movimiento y localización • Explica el mundo físico basándose en conocimientos sobre los seres vivos, materia y energía, biodiversidad, tierra y universo • Construye interpretaciones históricas • Asume vida saludable

ANEXO N° 4: LISTA DE PROYECTOS DESARROLLADOS EN LAS I.EE. DE SECUNDARIA

I.E. Almirante Miguel Grau Seminario
COMUNIDAD: Parccocalla - Ccarhuayo
VI CICLO

NRO. DE PROYECTO	TÍTULO DEL PROYECTO	TIEMPO DE EJECUCIÓN	COMPETENCIAS DESARROLLADAS
1	Importancia del manejo y cuidado de nuestra salud emocional en el proceso de aprendizaje frente al COVID 19.	3 SEMANAS	➤ Se comunica oralmente en su lengua materna ➤ Explica el mundo físico basado en conocimientos sobre seres vivos, materia y energía, biodiversidad, tierra y universo ➤ Construye interpretaciones históricas ➤ Escribe diversos tipos de texto en su lengua materna ➤ Resuelve problemas de cantidad ➤ Explica sobre un hecho o proceso histórico ➤ Construye su identidad ➤ Asume una vida saludable ➤ Lee diversos tipos de textos en su lengua materna ➤ Resuelve problemas de cantidad ➤ Se comunica oralmente en inglés como lengua extranjera ➤ Gestiona proyectos de emprendimiento económico social ➤ Aprueba de manera crítica manifestaciones artísticas culturales
2	Valores éticos del proceso electoral municipal 2022	5 SEMANAS	➤ Se comunica oralmente en su lengua materna ➤ Lee diversos tipos de textos ➤ Construye interpretaciones históricas ➤ Crea proyectos desde lenguajes artísticos ➤ Escribe diversos tipos de textos

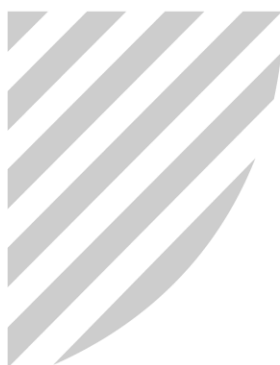
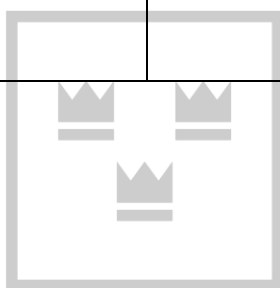
			➤ Resuelve problemas de gestión de datos e incertidumbre ➤ Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común ➤ Gestiona proyectos de emprendimiento económico y social ➤ Explica el mundo físico basándose en conocimientos sobre los seres vivos ➤ Construye su identidad ➤ Escribe diversos tipos de textos en inglés
--	--	--	---

VII CICLO

NRO. DE PROYECTO	TÍTULO DEL PROYECTO	TIEMPO DE EJECUCIÓN	COMPETENCIAS DESARROLLADAS
1	Importancia de nuestra salud emocional frente al COVID 19	2 SEMANAS	➤ Construye su identidad ➤ Se comunica oralmente en su lengua materna ➤ Lee diversos tipos de textos ➤ Explica el mundo físico basándose en conocimientos sobre los seres vivos ➤ Resuelve problemas de cantidad ➤ Crea proyectos desde los lenguajes artísticos ➤ Interactúa a través de sus habilidades socio motriz ➤ Se comunica oralmente en inglés
2	Promovemos una ciudadanía responsable y la participación activa en las elecciones municipales 2022	3 SEMANAS	➤ Convive y participa democráticamente ➤ Crea proyectos desde los lenguajes artísticos ➤ Interactúa a través de sus habilidades socio motrices ➤ Lee diversos tipos de textos en su lengua materna ➤ Resuelve problemas de gestión de datos e incertidumbre ➤ Explica el mundo físico basándose en conocimientos sobre los seres vivos ➤ Se comunica oralmente en castellano como segunda lengua
3	Conociendo los productos andinos y su valor nutricional	4 SEMANAS	➤ Gestiona proyectos de emprendimiento económico o social ➤ Explica el mundo físico basándose en conocimientos sobre los seres vivos,

			materia y energía, biodiversidad, tierra y universo ➤ Resuelve problemas de forma, movimiento y localización ➤ Gestiona responsablemente el espacio y el ambiente ➤ Construye interpretaciones históricas ➤ Gestiona proyectos de emprendimiento económico o social ➤ Asume una vida saludable ➤ Escribe en castellano como segunda lengua ➤ Indaga mediante métodos científicos para construir conocimientos ➤ Resuelve problemas de cantidad ➤ Resuelve problemas de regularidad, equivalencia y cambio ➤ Resuelve problemas de gestión de datos e incertidumbre
4	Aprovechamos el uso de energías renovables en nuestra vida cotidiana	4 SEMANAS	➤ Explica el mundo físico basándose en conocimientos sobre los seres vivos ➤ Gestiona proyectos de emprendimiento económico y social ➤ Resuelve problemas de cantidad ➤ Gestiona responsablemente el espacio y el ambiental ➤ Indaga mediante métodos científicos para construir conocimientos ➤ Se desenvuelve de manera autónoma a través de su motricidad ➤ Resuelve problemas de regularidad, equivalencia y cambio ➤ Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común ➤ Escribe textos en castellano como segunda lengua ➤ Escribe textos en inglés ➤ Diseña y construye soluciones tecnológicas para resolver problemas de su entorno
5	Nos organizamos para cuidar y convivir con el medio ambiente donde vivimos.	4 SEMANAS	➤ Resuelve problemas de cantidad ➤ Gestiona proyectos de emprendimiento económico y social ➤ Se desenvuelve de manera autónoma a través de su motricidad

			➤ Gestiona responsablemente el espacio y el ambiente ➤ Escribe textos en inglés ➤ Explica el mundo físico basándose en conocimientos sobre los seres vivos ➤ Escribe textos en castellano como segunda lengua ➤ Resuelve problemas de cantidad ➤ Construye su identidad ➤ Resuelve problemas de forma, movimiento y localización ➤ Se expresa oralmente en castellano como segunda lengua ➤ Diseña y construye soluciones tecnológicas para resolver problemas de su entorno
--	--	--	--

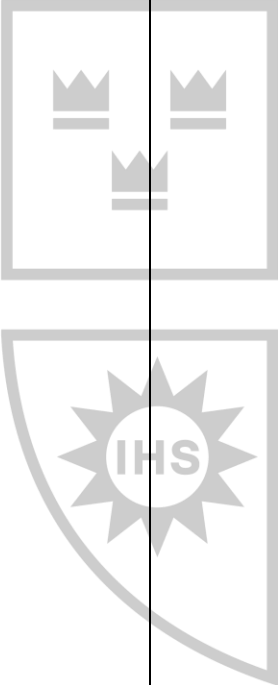


ANEXO N° 5: LISTA DE PROYECTOS DESARROLLADOS EN LAS II.EE. DE SECUNDARIA

I.E. Papa Francisco I
COMUNIDAD: Kumuncancha – Ocongate
VI CICLO

NRO. DE PROYECTO	TÍTULO DEL PROYECTO	TIEMPO DE EJECUCIÓN	COMPETENCIAS DESARROLLADAS
1	“Volvemos a la IE y practicamos los protocolos de bioseguridad”	2 SEMANAS	➤ Gestiona proyectos de emprendimiento económico y social ➤ Crea proyectos desde los lenguajes artísticos ➤ Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común ➤ Se comunica oralmente en castellano como su segunda lengua ➤ Explica el mundo físico basándose en conocimientos sobre los seres vivos, materia y energía, biodiversidad, tierra y universo ➤ Gestiona responsablemente el espacio y el ambiente ➤ Escribe diversos tipos de textos en inglés ➤ Resuelve problemas de cantidad ➤ Asume una vida saludable ➤ Construye su identidad como persona humana, amada por Dios, digna, libre y trascendente, comprendiendo la doctrina de su propia religión, abierto al diálogo con las que les son cercanas

2	“Cuidemos el medio ambiente, aplicando las tres R: Reducir, Reciclar y Reutilizar”	5 SEMANAS	➤ Gestiona proyectos de emprendimiento económico y social ➤ Crea proyectos desde los lenguajes artísticos ➤ Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común ➤ Escribe diversos tipos de textos en castellano como su segunda lengua ➤ Escribe los diversos tipos de texto en su primera lengua ➤ Explica el mundo físico basándose en conocimientos sobre los seres vivos, materia y energía, biodiversidad, tierra y universo ➤ Actúa responsablemente en el ambiente ➤ Se comunica oralmente en inglés como lengua extranjera ➤ Escribe diversos tipos de textos en inglés como lengua extranjera. ➤ Resuelve problemas de cantidad ➤ Asume una vida saludable ➤ Construye su identidad como persona humana, amada por Dios resuelve, digna, libre y trascendente, comprendiendo la doctrina de su propia religión, abierto al diálogo con las que les son cercanas
3	“Difundimos desde Kumuncancha la importancia de la papa”	5 SEMANAS	➤ Se comunica oralmente en su lengua materna ➤ Lee diversos tipos de textos en su lengua materna ➤ Escribe diversos tipos de textos en castellano como segunda lengua materna ➤ Resuelve problemas de cantidad ➤ indaga mediante métodos científicos para construir conocimientos ➤ Construye su identidad ➤ Construye interpretaciones históricas ➤ Se desenvuelve de manera autónoma a través de su motricidad ➤ Gestiona proyectos de emprendimiento social

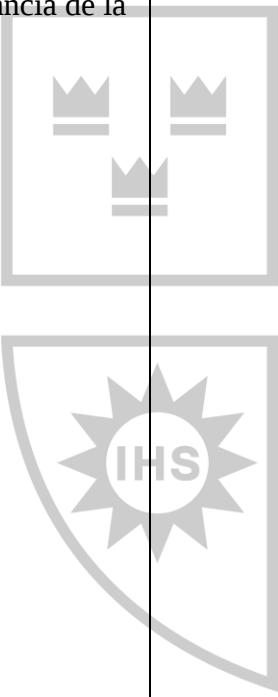
			➤ Asume experiencias del encuentro personal y comunitario con Dios en su proyecto de vida en coherencia con su creencia religiosa ➤ Aprecia de manera crítica manifestaciones artístico-culturales ➤ Se comunica oralmente en inglés como lengua extranjera ➤ Escribe diversos tipos de texto escrito en inglés como lengua extranjera
4	“Conociendo nuestra historia, amo más a mi Perú” 	3 SEMANAS	➤ Se comunica oralmente en castellano en segunda lengua ➤ Lee diversos tipos de textos en castellanos como segunda lengua ➤ Escribe diversos tipos de textos en castellano como segunda lengua ➤ Se comunica oralmente en su lengua materna ➤ Lee diversos tipos de textos en su lengua materna ➤ Escribe diversos tipos de textos en su lengua materna ➤ Resuelve problemas de datos de incertidumbre ➤ Explica el mundo físico basándose en conocimientos sobre seres vivos, materia y energía, biodiversidad, Tierra y universo ➤ Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común ➤ Construye interpretaciones históricas ➤ Convive y participa democráticamente ➤ Interactúa a través de sus habilidades sociomotrices ➤ Se desenvuelve de manera autónoma a través de su motricidad ➤ Gestiona proyectos de emprendimiento social ➤ Construye su identidad como persona humana, amada por Dios, digna, libre y trascendente, comprendiendo la doctrina de su propia religión, abierto al diálogo con las que le son cercanas

			➤ Crea proyectos desde los lenguajes artísticos ➤ Se comunica oralmente en inglés como lengua extranjera ➤ Escribe diversos tipos de texto escrito en inglés como lengua extranjera
5	“Promovemos la educación ambiental para vivir en armonía con la Pachamama, aprovechando adecuadamente nuestros recursos naturales”	4 SEMANAS	➤ Se comunica oralmente en su lengua materna ➤ Lee diversos tipos de textos en su lengua materna ➤ Escribe diversos tipos de textos en castellano como segunda lengua ➤ Resuelve problemas de regularidad equivalencia y cambio ➤ Indaga mediante métodos científicos para construir conocimientos ➤ Explica el mundo físico basándose en conocimientos sobre seres vivos, materia y energía, biodiversidad, Tierra y universo ➤ Desciña y construye soluciones tecnológicas para resolver problemas de su entorno ➤ Construye su identidad ➤ Gestiona responsablemente el espacio el ambiente ➤ Interactúa a través de sus habilidades sociomotrices ➤ Gestiona proyectos de emprendimiento social ➤ Construye su identidad como persona humana, amada por Dios, digna, libre y trascendente, comprendiendo la doctrina de su propia religión, abierto al diálogo con las que les son cercanas ➤ Crea proyectos desde los lenguajes artísticos ➤ Se comunica oralmente en inglés como lengua extranjera ➤ Escribe diversos tipos de texto escrito en inglés como lengua extranjera

VII CICLO

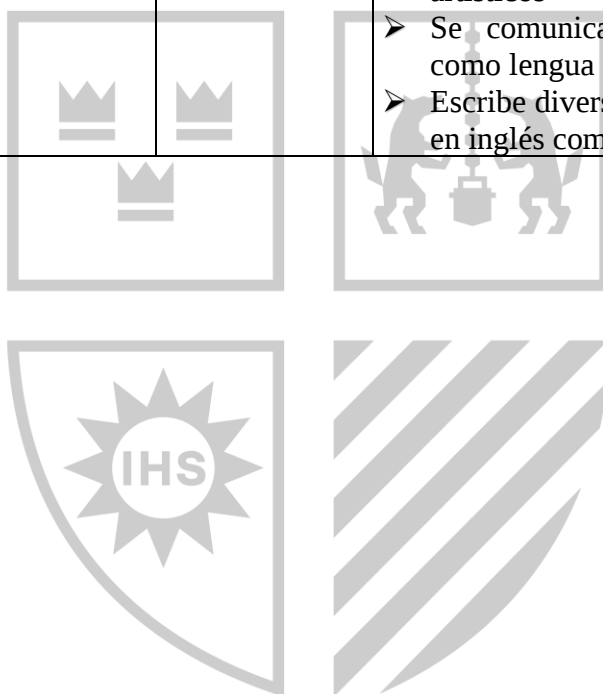
NRO. DE PROYECTO	TÍTULO DEL PROYECTO	TIEMPO DE EJECUCIÓN	COMPETENCIAS DESARROLLADAS
------------------	---------------------	---------------------	----------------------------

1	“Volvemos a la IE y practicamos los protocolos de bioseguridad”	3 SEMANAS	➤ Gestiona proyectos de emprendimiento económico y social ➤ Crea proyectos desde los lenguajes artísticos ➤ Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común ➤ Se comunica oralmente en castellano como su segunda lengua ➤ Explica el mundo físico basándose en conocimientos sobre los seres vivos, materia y energía, biodiversidad, tierra y universo ➤ Gestiona responsablemente el espacio y el ambiente ➤ Escribe diversos tipos de textos en inglés ➤ Resuelve problemas de cantidad ➤ Asume una vida saludable ➤ Construye su identidad como persona humana, amada por Dios, digna, libre y trascendente, comprendiendo la doctrina de su propia religión, abierto al diálogo con las que les son cercanas
2	“Cuidemos el medio ambiente, aplicando las tres R Reducir, Reciclar y Reutilizar”	5 SEMANAS	➤ Gestiona proyectos de emprendimiento económico y social ➤ Crea proyectos desde los lenguajes artísticos ➤ Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común ➤ Escriben diversos tipos de textos en castellano como su segunda lengua ➤ Leen diversos tipos de texto en su primera lengua ➤ Diseña y construye soluciones tecnológicas para resolver problemas de su entorno ➤ Gestiona responsablemente en el espacio y el ambiente ➤ Se comunica oralmente en inglés como lengua extranjera

			➤ Escribe diversos tipos de textos en inglés como lengua extranjera ➤ Resuelve problemas de cantidad ➤ Asume una vida saludable ➤ Construye su identidad como persona humana, amada por Dios, digna, libre y trascendente, comprendiendo la doctrina de su propia religión, abierto al diálogo con las que les son cercanas
3	“Difundimos desde Kumuncancha la importancia de la papa” 	5 SEMANAS	➤ Se comunica oralmente en su lengua materna ➤ Lee diversos tipos de textos en su lengua materna ➤ Escribe diversos tipos de textos en su lengua materna ➤ Resuelve problemas de cantidad ➤ Indaga mediante métodos científicos para construir conocimientos ➤ Construye su identidad ➤ Construye interpretaciones históricas ➤ Se desenvuelve de manera autónoma a través de su motricidad ➤ Gestiona proyectos de emprendimiento social ➤ Asume experiencias del encuentro personal y comunitario con Dios en su proyecto de vida en coherencia con su creencia religiosa ➤ Aprecia de manera crítica manifestaciones artístico-culturales ➤ Escribe diversos tipos de textos en inglés como lengua extranjera
4	“Conociendo nuestra historia, amo más a mi Perú”	3 SEMANAS	➤ Se comunica oralmente en castellano en segunda lengua ➤ Lee diversos tipos de textos en castellanos como segunda lengua ➤ Escribe diversos tipos de textos en castellano como segunda lengua ➤ Se comunica oralmente en su lengua materna ➤ Lee diversos tipos de textos en su lengua materna ➤ Escribe diversos tipos de textos en su lengua materna

			➤ Resuelve problemas de datos de incertidumbre ➤ Explica el mundo físico basándose en conocimientos sobre seres vivos, materia y energía, biodiversidad, Tierra y universo ➤ Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común ➤ Construye interpretaciones históricas ➤ Convive y participa democráticamente ➤ Interactúa a través de sus habilidades sociomotrices ➤ Se desenvuelve de manera autónoma a través de su motricidad ➤ Gestiona proyectos de emprendimiento social ➤ Construye su identidad como persona humana, amada por Dios, digna, libre y trascendente, comprendiendo la doctrina de su propia religión, abierto al diálogo con las que le son cercanas ➤ Crea proyectos desde los lenguajes artísticos ➤ Se comunica oralmente en inglés como lengua extranjera ➤ Escribe diversos tipos de texto escrito en inglés como lengua extranjera
5	“Promovemos la educación ambiental para vivir en armonía con la Pachamama, aprovechando adecuadamente nuestros recursos naturales”	4 SEMANAS	➤ Se comunica oralmente en su lengua materna. ➤ Lee diversos tipos de textos en su lengua materna ➤ Escribe diversos tipos de textos en castellano como segunda lengua ➤ Resuelve problemas de regularidad equivalencia y cambio ➤ Indaga mediante métodos científicos para construir conocimientos ➤ Explica el mundo físico basándose en conocimientos sobre seres vivos, materia y energía, biodiversidad, Tierra y universo ➤ Desciña y construye soluciones tecnológicas para resolver problemas de su entorno

			➤ Construye su identidad ➤ Gestiona responsablemente el espacio el ambiente ➤ Interactúa a través de sus habilidades sociomotrices ➤ Gestiona proyectos de emprendimiento social ➤ Construye su identidad como persona humana, amada por Dios, digna, libre y trascendente, comprendiendo la doctrina de su propia religión, abierto al diálogo con las que les son cercanas ➤ Crea proyectos desde los lenguajes artísticos ➤ Se comunica oralmente en inglés como lengua extranjera ➤ Escribe diversos tipos de texto escrito en inglés como lengua extranjera
--	--	--	---



ANEXO N° 6: MATRIZ DE INDICADORES DE LOS INSTRUMENTOS

Título de la tesis: **PERCEPCIÓN SOBRE LA PRÁCTICA DOCENTE INTERCULTURAL EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS DEL PROYECTO DE EDUCACIÓN RURAL FE Y ALEGRÍA 44 DE LA PROVINCIA DE QUISPICANCHI-CUSCO**

Problema General	Objetivo General	Objetivos Específicos	Categoría	Sub Categorías	Definición conceptual	Observación a docentes	Entrevista a docentes
¿Cuál es la percepción sobre la práctica docente en interculturalidad de las y los docentes de las tres instituciones educativas del nivel secundario de la zona rural promovida	Analizar la percepción sobre la práctica docente en interculturalidad de las y los docentes de las tres instituciones educativas del nivel secundario de la zona rural promovida	Describir la práctica docente en interculturalidad y compararlas con los marcos normativos sobre interculturalidad en la práctica educativa.	Práctica docente en la educación intercultural al bilingüe.	Conocimientos sobre la formación docente.	La visión de la profesión docente en la que se basa el <i>Marco de Buen Desempeño Docente</i> , se enmarca en esta segunda opción, la que evidencia y reconoce a la docencia como un quehacer complejo. Su ejercicio exige una actuación reflexiva, esto es, una relación autónoma y crítica		1.1.¿Dónde desarrollaste tu formación docente? 1.2.¿Has recibido formación docente en interculturalidad? ¿En qué específicamente y dónde? 1.3.¿Qué valoras y qué observaciones tienes de la formación docente recibida EN INTERCULTURALIDAD? 1.4.¿Qué otras experiencias como docente has tenido?

s por el Proyecto Educativo Rural 44 de la provincia de Quispican chi - Cusco?	por el Proyecto Educativo Rural Fe y Alegría 44 de la provincia de Quispican chi – Cusco.				respecto al saber necesario para actuar, y una capacidad de decidir en cada contexto. (Minedu, 2012, p. 15). También exige una actuación colectiva con sus pares para el planeamiento, evaluación y reflexión pedagógica; y es una función éticamente comprometida. (Minedu, 2012, p. 16).		1.5.¿Qué opinas de tu práctica docente y cómo la entiendes? 1.6.¿Cuáles son tus referentes, retos y visiones sobre la educación intercultural? 1.7.¿Qué valoras sobre tu práctica docente?, y ¿Qué limitaciones identificas en tu práctica docente?
				Conocimiento básico sobre interculturalidad			2.1. ¿Qué es para ti interculturalidad? ¿Consideras importante la interculturalidad? ¿Por qué? ¿Qué significa interculturalidad crítica? 2.2. ¿Cómo crees que se debería fomentar la interculturalidad en los y las estudiantes? 2.3. ¿Cómo desarrollas actividades para promover el pensamiento crítico al abordar temas de desigualdad en una

							sociedad intercultural, ubicando las relaciones de poder?
		Analizar la percepción que tienen las y los docentes en el desarrollo de la interculturalidad en la práctica docente en tres instituciones educativas del nivel secundario rural.	Percepción de la práctica educativa docente intercultural.	Conocimiento del docente sobre la práctica docente en EIB en cuanto a las áreas curriculares.	“La interculturalidad solo implica reconocer, tolerar o incorporar lo diferente dentro de las matrices y estructuras sociales establecidas. Esta visión ha sido superada por una comprensión crítica de la interculturalidad que recoge y sintetiza los avances en la definición de este enfoque toda vez que no se quede en el plano descriptivo ni en el normativo, sino que propone y busca transformaciones, desde una postura	1.1. El/la docente construye y afianza la identidad del estudiante cuando tiene gestos o palabras donde se evidencia el reconocimiento y/o valoración de la identidad. 1.2.El/la docente presenta algunos gestos que promueve en sus estudiantes el reconocimiento y valoración colectiva como miembro de la comunidad. 1.3.El área curricular abordada desarrolla un enfoque	3.1.1. ¿Cómo orientas el reconocimiento y valoración de la identidad personal de los y las estudiantes? 3.2.¿Cómo promueves en tus estudiantes el reconocimiento y valoración colectiva? 3.3.¿Consideras que en la sociedad peruana existen relaciones de poder que marginan a las obligaciones indígenas? ¿De qué manera? 3.4.¿Cómo desarrollas actividades para promover el pensamiento crítico al abordar temas de desigualdad? 3.5.¿Cómo desarrollas el enfoque intercultural desde el

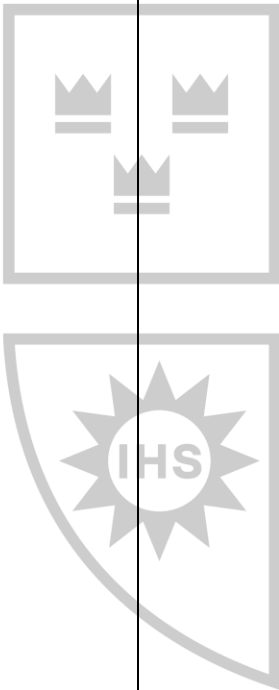
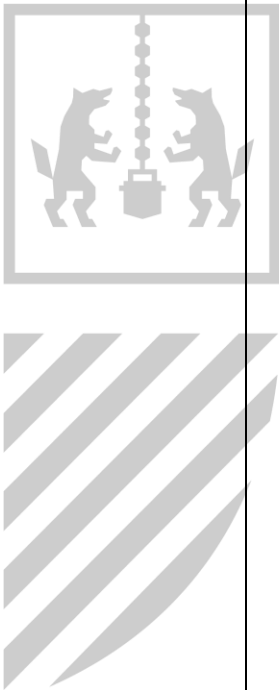
					crítico-reflexiva” (Minedu, 2013, p. 32). “Además de la educación intercultural, que es para todos, está el derecho humano fundamental de los niños, niñas y adolescentes de cualquier cultura y lugar del mundo a recibir una educación en su lengua materna” (Minedu, 2005, p. 27). “Tener en cuenta la cosmovisión y los conocimientos de los pueblos indígenas plantea ya una tarea compleja y desafiante en la necesaria construcción de un currículo EIB	intercultural como parte de un currículo oculto. 1.4. En la clase el/la docente promueve las prácticas culturales del pueblo originario de la comunidad. 1.5. El/la docente promueve el diálogo de saberes cuando toma en cuenta las experiencias de los y las estudiantes y sus familias. 1.6. El/la docente muestra indicios de plantear al estudiante el vivir en armonía tomando en cuenta las prácticas culturales de su comunidad	área curricular que diriges? 3.6. ¿Cómo promueves las prácticas culturales del pueblo originario de la comunidad en donde se localiza la I.E.? 3.7. ¿Cómo promueves el desarrollo del conocimiento mediante el diálogo de saberes desde tu área curricular? 3.8. ¿Planteas al estudiante vivir en armonía tomando en cuenta las prácticas culturales de su comunidad en la perspectiva de construir relaciones interculturales de carácter igualitarias? ¿Cómo? 3.9. ¿Te preocupas por recuperar y fortalecer la cosmovisión, espiritualidad y la cultura del pueblo
--	--	--	--	--	---	---	---

				(...)"(Tovar, 2009). “Se entiende la interculturalidad como aceptación de la diferencia” (Tovar, 2009). “La discusión sobre el diálogo de saberes, que constituye actualmente una de las vertientes de construcción de propuestas educativas tendientes a generar procesos de pensamiento intercultural” Zúñiga y Ansión (1997) “La interculturalidad es fundamental para la construcción de una sociedad democrática, puesto que los actores de las	(convivencia en la comunidad) desde la perspectiva de construir relaciones interculturales de carácter igualitarias. 1.7.El/la docente muestra preocupación por recuperar y fortalecer la cosmovisión, espiritualidad y la cultura del pueblo originario.	originario donde se localiza la I.E.? ¿Cómo?
			Conocimiento del docente sobre la práctica docente en EIB en cuanto al diálogo de saberes como los instrument	2.1. Se evidencia en el proceso de aprendizaje la comunicación e intercambio entre estudiantes como parte del diálogo de saberes. 2.2. El/la docente promueve el diálogo de saberes como un proceso	3.2.1. ¿Qué entiendes por diálogo de saberes? 3.2.2. ¿Promueves el diálogo de saberes en el proceso de aprendizaje? ¿Cómo? 3.2.3. ¿Cómo manejas el diálogo de saberes como un	

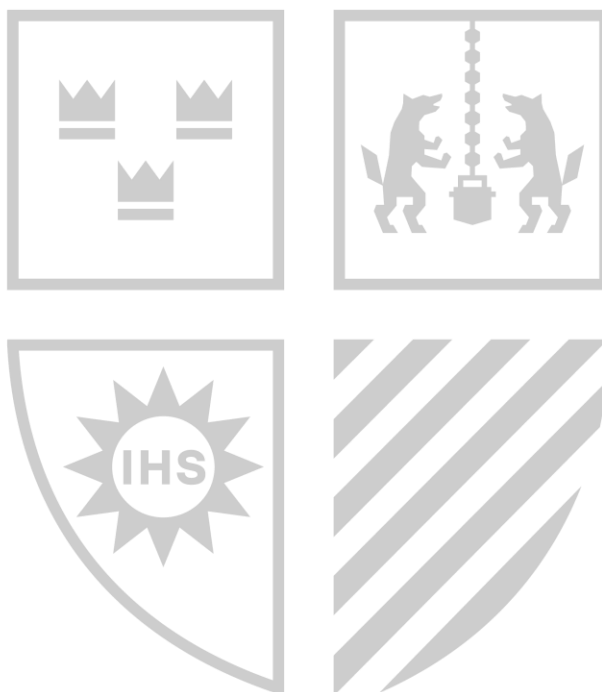
				os de la pedagogía intercultural.	diferentes culturas que por ella se rijan, convendrán en encontrarse, conocerse y comprenderse con miras a cohesionar un proyecto político a largo plazo” Zúñiga y Ansión (1997) “La palabra interculturalidad se encuentra actualmente en el centro de un intenso debate en torno a las dinámicas de interacción cultural entre culturas diversas, así como a las posibilidades de conciliar igualdad y diversidad cultural. Esto no es mera casualidad, ni	de conocimiento de diferentes tradiciones culturales. 2.3. Se utiliza el diálogo de saberes para responder a problemáticas y desafíos locales de su comunidad. 2.4. El/la docente considera la construcción de una visión común y el compromiso de los actores de la comunidad local (familia, autoridades locales) 2.5. El/la docente fortalece la gestión participativa con los y las estudiantes.	proceso de conocimiento de diferentes tradiciones culturales? Explícanos. 3.2.4. ¿Abordas el diálogo de manera planificada? ¿Cómo se evidencia? 3.2.5. ¿Utilizas el diálogo de saberes para responder las problemáticas y desafíos locales de la comunidad? ¿Cómo? 3.2.6. ¿Consideras la construcción de una visión común y el compromiso de los actores de la comunidad local (familia, autoridades
--	--	--	--	-----------------------------------	--	--	--

					proviene solamente de los ámbitos académicos. La preocupación internacional por la diversidad cultural y las dinámicas culturales, se acentúa en realidad a medida que se va haciendo evidente que la existencia de la diversidad cultural se conecta a situaciones de desigualdad en el acceso a derechos, recursos y posibilidades de vida. Muchas veces esto resulta evidente debido al surgimiento de conflictos vinculados a factores culturales” Minedu, 2013).		locales)? ¿Cómo? 3.2.7. ¿Fortaleces la gestión participativa y democrática con los y las estudiantes? Explícanos. 3.2.8. ¿Cómo buscas construir relaciones equitativas y justas a través del diálogo de saberes?
				Conocimiento del docente sobre la práctica docente en EIB en cuanto al desarrollo del bilingüismo		3.1. El/la docente maneja el bilingüismo (castellano y el quechua) y lo desarrolla con sus estudiantes. 3.2. El/la docente desarrolla las competencias comunicativas (comunicación oral, lectura y escritura) en ambas lenguas.	3.3.1. ¿Manejas el bilingüismo (castellano y el quechua) y lo desarrollas con tus estudiantes? Explícanos. 3.3.2. ¿Desarrollas las competencias comunicativas (comunicación oral, lectura y escritura) en ambas lenguas? ¿Cómo?

					3.3. Se promueve que los/las estudiantes desarrollen sus competencias comunicativas en lengua originaria y en castellano progresivamente.	3.3.3. ¿Cómo promueves que los/las estudiantes desarrollen sus competencias comunicativas en lengua originaria y en castellano progresivamente ?
				Conocimiento del docente sobre la práctica docente en EIB en cuanto al tratamiento de las lenguas según formas de atención.	4.1. El/la docente maneja una caracterización lingüística de sus estudiantes y lo tiene en su carpeta pedagógica. 4.2. El/la docente identifica el nivel de dominio de la lengua que habla cada estudiante y garantiza que esta competencia se desarrolle con sus pares. 4.3. El/la docente realiza actividades usando ambas	3.4.1. ¿Manejas una caracterización lingüística de tus estudiantes? ¿Cómo lo evidencias? 3.4.2. ¿Identificas el nivel de dominio de la lengua que habla cada estudiante y su nivel de desarrollo de la competencia comunicativa? ¿Cómo garantizas que esta

					lenguas (castellano y quechua) comprendiendo el nivel de desarrollo de sus estudiantes.	competencia se desarrolle con sus pares y/o en la I.E.? 3.4.3. ¿Realizas actividades usando ambas lenguas (castellano y quechua) comprendiendo el nivel de desarrollo de tus estudiantes? ¿Cómo lo desarrollas? 3.4.4. ¿Desde tu área curricular promueves la incorporación, articulación y/o distintas maneras de desarrollar el conocimiento mediante el diálogo de saberes? ¿Cómo? 3.4.5. ¿Cómo percibes los marcos
--	--	--	---	--	---	--

							normativos sobre la EIB? ¿Qué tan cercanos los consideras?
--	--	--	--	--	--	--	--



ANEXO N° 7: MATRIZ METODOLÓGICA

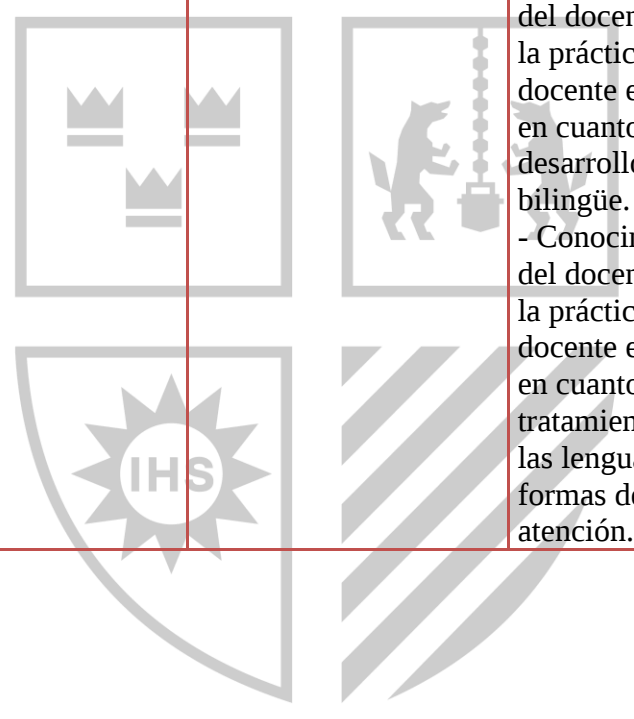
Título de la investigación: PERCEPCIÓN SOBRE LA PRÁCTICA DOCENTE INTERCULTURAL EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS DEL PROYECTO DE EDUCACIÓN RURAL FE Y ALEGRÍA 44 DE LA PROVINCIA DE QUISPICANCHI - CUSCO. Alumna: Teresa Milushka Cajahuaringa Paz						
Pregunta de investigación	Objetivos	Diseño metodológico	Unidades de análisis: Población / Muestra /	Variables y dimensiones / Categorías y subcategorías ⁹	Técnicas/Instrumentos¹⁰	Análisis de información ¹¹
Pregunta General	Objetivo General	Enfoque / Paradigma	Población: docentes de tres instituciones educativas del nivel secundario de la zona rural promovido por el Proyecto Educativo Rural Fe y Alegría 44.	Variables y dimensiones: Enfoque intercultural – Práctica educativa docente.	Entrevista /Instrumento 1: Guía de entrevista a docentes. Observación/Instrumento 2:	Triangulación de lo observado, las entrevistas y la teoría.

⁹ En investigaciones cuantitativas se debe presentar las definiciones operacionales y conceptuales de las variables mientras que en las investigaciones cualitativas solo una breve descripción de las categorías.

¹⁰ Los instrumentos deben estar orientados a las variables o categorías de investigación y debe consignar los siguientes datos: autores, nombre del instrumento, constructo que mide o investiga (definición y dimensiones o subcategorías), estructura (número y tipo de reactivos).

¹¹ Distinguir análisis de datos cuantitativos (estadística descriptiva e inferencial) y datos cualitativos (método de comparaciones constantes, análisis del discurso, análisis fenomenológico, etc.).

¿Cuál es la percepción sobre la práctica docente en interculturalidad de las y los docentes de las tres instituciones educativas del nivel secundario de la zona rural promovidas por el Proyecto Educativo Rural 44 de la provincia de Quispicanchi - Cusco?	Analizar la percepción sobre la práctica docente en interculturalidad de las y los docentes de las tres instituciones educativas del nivel secundaria de la zona rural, promovida por el Proyecto Educativo Rural Fe y Alegría 44 de la provincia de Quispicanchi – Cusco.	Enfoque cualitativo de tipo descriptivo / Paradigma Interpretativo - cualitativo	Muestra: Docentes: 6/	Categoría: - Percepción de la práctica educativa docente intercultural. - Práctica docente en la educación intercultural bilingüe. Sub Categorías: - Conocimientos sobre la formación docente. - Conocimiento básico sobre interculturalidad. - Conocimiento del docente sobre la práctica docente en EIB en cuanto a las áreas curriculares. - Conocimiento del docente sobre la práctica docente en EIB en cuanto al	Fichas de observación de la práctica docente	Análisis de las teorías con lo encontrado en la realidad. Estadística descriptiva de los datos encontrados. Análisis fenomenológico de la realidad encontrada.
Preguntas específicas	Objetivos específicos	Método				
- ¿Cuál es la percepción que tienen las y los docentes en interculturalidad de las tres instituciones	- Analizar la percepción que tienen las y los docentes en el desarrollo de la interculturalidad en la práctica	Fenomenológico				

que son parte de Perfal? - ¿Cómo es la práctica docente en interculturalidad según los marcos normativos?	docente en tres instituciones educativas del nivel secundario rural. - Describir la práctica docente en interculturalidad y compararlas con los marcos normativos sobre interculturalidad en la práctica educativa.		diálogo de saberes como los instrumentos de la pedagogía intercultural. - Conocimiento del docente sobre la práctica docente en EIB en cuanto al desarrollo del bilingüe. - Conocimiento del docente sobre la práctica docente en EIB en cuanto al tratamiento de las lenguas según formas de atención.		
---	---	---	--	--	--

