

UNIVERSIDAD ANTONIO RUIZ DE MONTOYA

Facultad de Filosofía, Educación y Ciencias Humanas



UARM

Universidad
Antonio Ruiz
de Montoya

**ACTITUDES DE LOS PADRES DE FAMILIA DEL CUARTO
GRADO DE PRIMARIA DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA EIB
DEL DISTRITO DE CCAHUAYO – QUISPICANCHI – CUSCO
SOBRE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE**

Tesis para optar al Título Profesional de Licenciada en Educación Primaria Intercultural
Bilingüe

Presenta la Bachiller

ELSA QUISPE CCAHUANA

Presidente: Oscar Heerbert Marin Garcia

Asesor: Oscar Chavez Gonzales

Lector: Wilfredo Quispe Huayhua

Lima - Perú

Noviembre de 2024



UARM

Universidad
Antonio Ruiz
de Montoya

Anexo N.º 3 - Reglamento General de Grados y Títulos de Pregrado y Posgrado
Aprobado por Resolución Rectoral N° 150-2023-UARM-R

INFORME DE ORIGINALIDAD

Sres.
CONSEJEROS
Pte.

De nuestra consideración:

Por la presente nos dirigimos a Ustedes para saludarlos e informar al Consejo Universitario sobre el producto académico elaborado por QUISPE CCAHUANA, Elsa quien solicita la obtención de su título profesional a través de la sustentación de una tesis.

El producto académico elaborado tiene como título "Actitudes de los padres de familia del cuarto grado de primaria de una institución educativa EIB del distrito de Ccarhuayo – Quispicanchi – Cusco sobre la educación intercultural bilingüe".

Por tanto, en nuestra condición de Asesor de producto académico y de integrante de la Comisión de Grados y Títulos de la Facultad de Filosofía, Educación y Ciencias Humanas, respectivamente, declaramos que el producto académico de QUISPE CCAHUANA, Elsa ha sido examinado con el programa antiplagio *Turnitin* para identificar su nivel de coincidencias.

El resultado que arroja el programa es de 16 % de similitud, el cual proviene de fuentes de información que han sido debidamente citadas o reconocidas utilizando las normas del sistema APA.

Sin otro particular, quedo de ustedes.

Firmado en Lima, el 09 del mes de agosto de 2024

Atentamente,

Oscar Chávez Gonzales

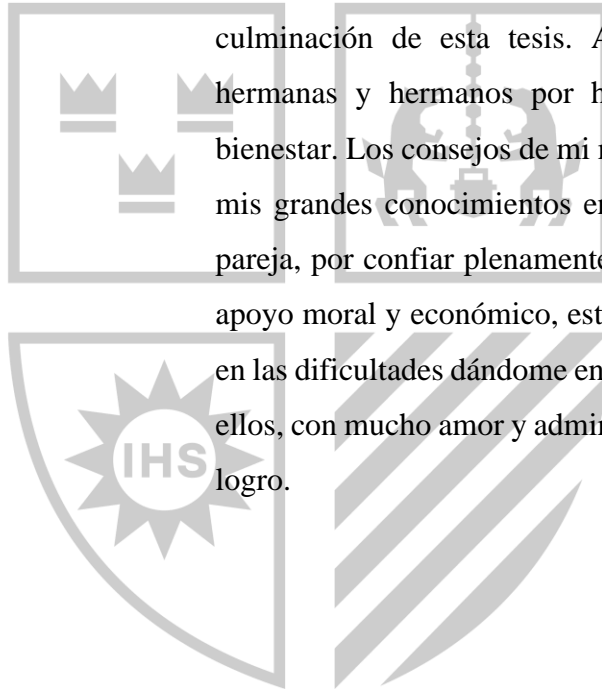
Asesor

Oscar Heerbert Marin Garcia

Secretario de la Comisión

DEDICATORIA

Dedica este estudio al Altísimo, a mis padres y mi pareja. A Dios por lo que ha estado conmigo en todo momento de mi vida, guiándome hasta la culminación de esta tesis. A mis padres a mis hermanas y hermanos por haber velado por mi bienestar. Los consejos de mi madre siempre fueron mis grandes conocimientos en mis estudios. A mi pareja, por confiar plenamente en mí, por su amor, apoyo moral y económico, estuvo presente siempre en las dificultades dándome energía y valor. A todos ellos, con mucho amor y admiración, les dedico este logro.



AGRADECIMIENTO

Después del Altísimo, agradezco a mis padres Dionicia y Celestino, quienes fueron mi gran sustento emocional día tras día. A mis adoradas hijas Zeynet Maite y Abdie Kaniy, a mi pareja Marcelino, quienes fueron mi gran motivación para terminar esta tesis. Sin duda a mi profesor y asesor Oscar Chávez quien ha dedicado su tiempo orientándome y compartiendo sus conocimientos y experiencias. Igualmente, mi reconocimiento a la IE Ccarhuayo por abrir sus puertas para desarrollar el trabajo, a su personal directivo, docentes y particularmente a los padres de familia que fueron los protagonistas del presente estudio.

RESUMEN

La investigación tuvo por objetivo describir las actitudes de los padres de familia del cuarto grado de primaria de la IE 50494 Ccarhuayo – Quispicanchi, Cusco sobre la educación intercultural bilingüe - EIB. Para ello se optó por una investigación cualitativa, tipo básica y diseño fenomenológico, técnica de entrevista focal o focus group, que se aplicó a una muestra de padres de familia, quienes opinaron libremente sobre la implementación de la EIB en su comunidad y en su IE. Entre los resultados, los entrevistados muestran una actitud favorable hacia la educación intercultural bilingüe, a pesar de no poseer una comprensión completa del significado de la EIB; sin embargo, tienen una serie de observaciones al proceso de implementación, tanto al uso y enseñanza de las lenguas, la valoración de los saberes y prácticas de la cultura local, así como a la participación en la gestión de los aprendizajes; consideran que hay serias limitaciones. Según los padres de familia, en la práctica, la educación intercultural bilingüe en la IE de su comunidad es sólo de nombre, no existe una oferta educativa coherente con la lengua quechua y el contexto cultural. Desde esta percepción demandan una EIB pertinente y de calidad para sus hijos.

Palabras clave: actitud, educación intercultural bilingüe, lengua quechua, cultura local, participación

ABSTRACT

The objective of the research was to describe the attitudes of parents of the fourth grade of primary school of IE 50494 Ccarhuayo – Quispicanchi, Cusco regarding bilingual intercultural education - EIB. To do so, a qualitative research, basic type and phenomenological design, focal interview technique or focus group, was chosen, which was applied to a sample of parents, who freely expressed their opinions about the implementation of EIB in their community and in their IE. Among the results, the interviewees show a favorable attitude towards bilingual intercultural education, despite not having a complete understanding of the meaning of EIB; however, they have a series of observations about the implementation process, both regarding the use and teaching of languages, the assessment of knowledge and practices of local culture, as well as participation in the management of learning; they consider that there are serious limitations. According to parents, in practice, bilingual intercultural education in their community's IE is only in name, there is no educational offer that is coherent with the Quechua language and the cultural context. Based on this perception, they demand a relevant and quality EIB for their children.

Keywords: attitude, bilingual intercultural education, Quechua language, local culture, participation

PISI RIMAYLLAPI

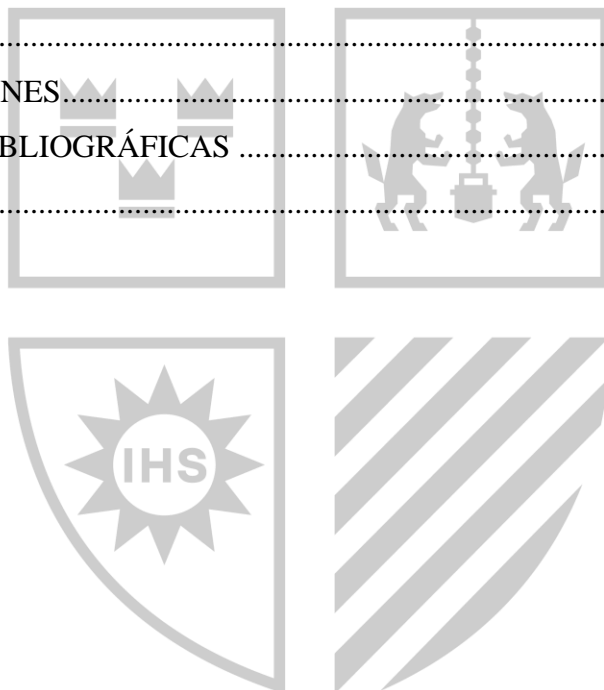
Kay yachay t'aqwirywanqa imaynatataq tayta mamakuna kay kawsaypura iskay simipi yachachiykunamanta KISYta nisqata qawarinku, chay yacharinapaqmi; chay tayta mamakunaqa 50494 yupayniyuq yachay wasimantam kanku. Chaypaqmi cualitativa nisqa t'aqwirywan rurakun, hinaspapas fenomenológico sutichasqa diseñowan, huñupi tapurikuy, focus group nisqa ukhupi llamk'aywanmi nisqankuta pallarikurqan. Tayta mamakuna nisqankuta qawariptiykuqa aswanmi kawsaypura iskay simipi yachaytaqa allinta qawarinku, sayapakunku ima; chaytapas ninku mana allintaraq KISYmanta yacharispa; ichaqa sasachakuykunamanta willarikunku. Chay ukhupis mama simitapas qhipa simitapas mana allintachu yachachinku; ayllu yachaykunatapas yachay wasikunapi mana chaninchankuchu; tayta mamakunapas chay yachachiykunapi yanapakunankupaq mana mink'asqa kanku. Achkam sasachakuykuna allin yachachiy kananpaq kachkan, ninkum. Paykuna nillankutaq: kay KISY yachachiyqa manapunim hunt'apakunchu, sutillansi riqsichikun. Chaymi allin hunt'asqa yachachiy kananta mañakunku.

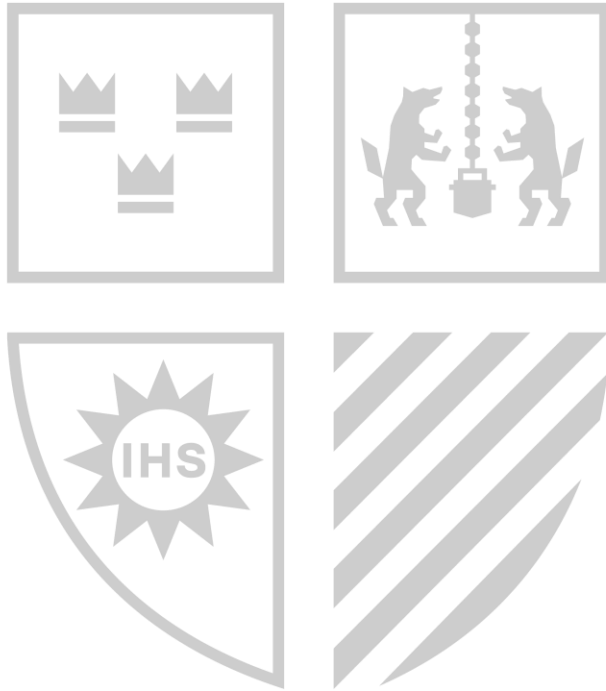
Akllasqa simikuna: chaninchay, kawsaypura iskay simipi yachachiy, qichwa simi, ayllu kawsay, yachachiykunapi yanapakuy

TABLA DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN	11
CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO	15
1.1. Concepto de actitud	15
1.1.1. Características y funciones de la actitud	16
1.2. Actitudes y percepciones	16
1.3. Educación intercultural bilingüe	16
1.3.2. Educación intercultural bilingüe EIB	19
1.4. Modelo de Servicio Educativo Intercultural Bilingüe (MSEIB)	21
1.4.1. Escenarios lingüísticos y formas de atención.	22
1.4.2. Propuesta pedagógica:	22
1.5. Participación de los actores de la comunidad	22
1.6. Conceptos operativos	23
1.6.1. Lengua indígena	23
1.6.2. Lengua materna	23
1.6.3. Segunda lengua	24
1.6.4. Lengua quechua	24
1.6.5. Cultura	24
CAPÍTULO II: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	25
2.1. Objetivos de la investigación	25
2.2. Tipo y diseño de investigación	26
2.3. Población y muestra	26
2.3.1. La población	26
2.3.2. Muestra	27
2.4. Técnicas e instrumentos de recojo de información	31

2.4.1. Entrevista grupal o grupo focal o sesiones a profundidad.	31
2.4.2. La guía de la entrevista semiestructurada.	31
2.5. Método de análisis de los datos	32
CAPÍTULO III: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS	33
3.1. Análisis de los resultados	33
3.1.1. Sobre la percepción del significado de la EIB de los padres de familia.	33
3.1.2. Sobre la percepción de la enseñanza y uso de las lenguas quechua y castellano en la EIB	32
3.1.3. Sobre el tratamiento de la cultura local andina en la EIB	36
3.1.4 Sobre la participación y perspectivas educativas de la IE EIB	40
3.2. Discusión de resultados	43
CONCLUSIONES	50
RECOMENDACIONES	52
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	54
ANEXOS	62





INTRODUCCIÓN

El Perú es un país diverso. Según el Ministerio de Cultura (2022) existen oficialmente 55 pueblos indígenas u originarios que hablan 48 lenguas, de ellas 4 son andinas y 44 son amazónicas, lo que configura que somos un país pluricultural y multilingüe. La vigencia de la diversidad es actual, pero frágil. Así, en lo lingüístico, de las 48 lenguas, 21 están en serio peligro de extinción, de ellas, 10 se encuentran en una situación crítica (Minedu, 2018). Para la UNESCO (2009), incluso el quechua se encuentra en una situación vulnerable debido a que hay una ruptura en la transmisión intergeneracional.

A fin preservar la diversidad cultural y lingüística, el estado peruano formuló varias iniciativas normativas desde el año 1972. En ese año, el General Juan Velasco oficializó la primera política de educación bilingüe, y tres años más tarde (1975) reconoció a la lengua quechua como idioma oficial. Después de más de 40 años, en el año 2016, se aprobó la Política Sectorial de Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe, a través del Decreto Supremo N° 006.2016-MINEDU. En ese mismo año, por medio de la RM N° 629-2016-MINEDU y previa consulta a los pueblos originarios, salió oficialmente el Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe al 2021. Dos años más tarde, en el año 2018, también se aprobó el Modelo Educativo Intercultural Bilingüe – MSEIB, a través del RM N° 519-2018-MINEDU (Minedu, 2018).

El MSEIB reconoce tres formas de atención de la educación intercultural bilingüe - EIB de acuerdo con los escenarios lingüísticos: la EIB de fortalecimiento cultural y lingüístico en los contextos de predominancia de una lengua originaria en el ámbito rural, la EIB de revitalización cultural y lingüístico para contextos rurales donde las lenguas originarias están debilitados y en proceso de desaparición, y la EIB urbana, para las

ciudades donde hay migrantes de los pueblos originarios. Según cada una de las formas existen propuestas diferenciadas en la propuesta pedagógica.

En los últimos seis años la EIB en el Perú está mejor organizada a partir de los documentos normativos mencionados, aunque el desarrollo de la propuesta como tal es de hace muchos años, sobre todo en contextos rurales de predominancia de las lenguas originarias y en educación primaria de la educación básica regular (EBR). Al respecto, Trapnell (2008) considera que la EIB sigue estando en una situación marginal debido a que carece de las condiciones mínimas para ofrecer un servicio de calidad y con equidad; muchas veces está sujeta a la voluntad de autoridades educativas tanto de la región, de la UGEL, director de la IE y de los propios docentes. Además, dentro de la misma tendencia, una EIB así, es simplemente normativista con énfasis lingüístico, de una respuesta estatal reducida a un plan de estudios para indígenas (Mansilla et al. 2022). En este contexto, de una EIB excluyente sólo para los pueblos indígenas y principalmente en los contextos rurales, es previsible que genera resistencia de los actores educativos: padres de familia, docentes y autoridades. En este marco, muchos docentes manifiestan con facilidad que son los padres de familia quienes se oponen a la implementación de la EIB. Indudablemente, hay varios factores que causan para que la EIB no tenga el respaldo social. Vigil y Sotomayor (2022), en una investigación concluyen que la EIB tiene serios problemas en avanzar al reconocimiento de los derechos lingüísticos; no ha logrado incluir a la población, se ha encuadrado al aula y a la escuela, por tanto, no es visible el impacto en la comunidad; así el uso de la lengua no sale de la escuela; la EIB sigue siendo ruralizado. Agregan que hace falta un diálogo directo entre el Estado y los padres de familia, las organizaciones de los pueblos originarios para abordar sus demandas y qué piensan de la EIB. De no resolverse estas serias limitaciones la educación intercultural bilingüe lo debilitarán más y corre el riesgo de que las fuerzas uniformizantes, monolingües y monoculturales se impongan, entonces habremos perdido una oportunidad y que más adelante podríamos lamentarnos.

Precisamente, la presente investigación intenta conocer la opinión de uno de los actores claves de la EIB: los padres de familia. En efecto, la Institución Educativa 50494 ubicado en el distrito Ccarhuayo, Quispicanchi, Cusco, es una escuela EIB de la forma de Fortalecimiento Cultural y Lingüístico, donde estudian alumnos bilingües de contexto quechua. Por ello, el objetivo de la presente investigación es explicar la actitud de los padres de familia del cuatro grado de primaria de la IE EIB 50494 del distrito de

Ccarhuayo – Quispicanchi – Cusco sobre la educación intercultural bilingüe. Intenta responder a la pregunta:

¿Cuáles son las actitudes que los padres de familia del cuarto grado de primaria de la IE EIB 50494 del distrito de Ccarhuayo – Quispicanchi – Cusco, tienen sobre la educación intercultural bilingüe? Esta pregunta determinó plantearse el objetivo principal de la investigación: “describir las actitudes de los padres de familia del cuarto grado de primaria de la IE EIB 50494 del distrito de Ccarhuayo – Quispicanchi – Cusco”.

Guiada por esta interrogante generadora se desarrolló el proceso de recojo de información, su análisis y discusión respectiva, cuyos resultados se presentan en este informe. Para ello, la versión final del trabajo se ha desarrollado en tres capítulos. En el primer capítulo, se hizo la revisión del marco teórico sobre percepción y actitud, la educación intercultural bilingüe, el modelo educativo EIB, la propuesta pedagógica con énfasis en el diálogo de saberes, el desarrollo del bilingüismo, las orientaciones para la planificación curricular; la participación de los actores de la comunidad educativa. Finalmente se presentan los conceptos operativos que ayudan a entender algunos términos que complementan la investigación.

El segundo capítulo está dedicado a describir la metodología que se utilizó para fines de este trabajo de investigación. Se presentan los objetivos generales y específicos que guiaron este estudio. También se describe el tipo y nivel de la investigación, en este caso, se optó por la investigación cualitativa, de diseño fenomenológico y de tipo explicativo. Igualmente, está consignada la muestra, y las categorías y subcategorías. Finalmente se describen las técnicas y sus correspondientes instrumentos, en este caso, la observación y la entrevista.

El tercer capítulo contiene la presentación de los resultados, luego de procesar, analizar e interpretar la información recogida que dio paso a la discusión triangulando la percepción de los padres de familia y los aportes del marco teórica referido. En la parte final se han consignado las conclusiones y recomendaciones.

La investigación propuesta resulta ser de suma importancia debido a que se intenta sistematizar y difundir las percepciones de los padres de familia expresadas en las opiniones respecto del servicio que ofrece el Estado a sus hijos como parte de los derechos educativos a recibir una educación pertinente a la realidad sociocultural y sociolingüística, pero relevante a sus expectativas; es decir, una educación de calidad. Las

normas para la implementación de la educación intercultural bilingüe son parte de una de las condiciones favorables; pero de ahí a tener evidencias concretas sobre lo que dicen los padres de familia y la comunidad dista mucho. En este sentido, se busca conocer la reacción natural sobre lo que pasa en el terreno mismo de los hechos. Se trata de un espacio democrático donde los actores aludidos expresan sus puntos de vista, los mismos que deben tener eco para las autoridades educativas.

En ese sentido, la investigación planteada es relevante por la significación de su aporte en la generación de conocimiento sobre lo que ocurre en la misma realidad, desde la práctica. Se trata de identificar las opiniones frente a las orientaciones de los documentos normativos y pedagógicos que son emanados desde el Ministerio de Educación e implementadas por las autoridades regionales, locales y de la propia institución educativa.

Se espera una reacción positiva de quienes toman la decisión de la política de la EIB a nivel nacional, regional y local cuando se conozca la percepción de los padres de familia sobre el tema. Allí radica el aporte de la investigación. Pero también sirve para una reflexión de los propios docentes, directivos y los padres de familia. Lo que se busca es una EIB de calidad, donde los componentes culturales y lingüísticos sean tratados de manera que ofrezca procesos de aprendizajes que les den seguridad a los estudiantes al abordar desde la cultura y la lengua originaria predominante.

CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO

En este capítulo se consideran los marcos referenciales que sirvieron de sustento teórico a la investigación.

1.1. Concepto de actitud

La Real Academia Española – RAE (2023) define a la actitud como postura del cuerpo, sobre todo expresa un estado de ánimo o una disposición de ánimo que se manifiesta de alguna forma. La actitud en un sentido más amplio se refiere a una disposición favorable o desfavorable o simplemente indiferente hacia algo o hacia alguien (Antonio, 1963, citado por Calle & Padilla, 2019). En un contexto más educativo, la actitud es una postura que subyace para contribuir en determinar comportamientos diversos en relación con un objeto u objetos (Calle & Padilla, 2019)

Couñago (2019) considera que la actitud tiene tres componentes: el cognitivo, el afectivo y el conductual. El componente cognitivo constituido por los valores, conocimientos, así como las expectativas que llevan a una actuación frente a una situación o a un objeto. Es la percepción que uno tiene, y está vinculada a la información que el individuo posee para tener tal o cual actitud. En cambio, la dimensión afectiva está relacionada con la valoración positiva o negativa del objeto conductual, es el sentimiento de agrado o desagrado sobre el mismo. Finalmente, el componente conductual tiene que ver con un determinado comportamiento que puede ser con una demostración favorable o desfavorable hacia la situación u objeto que se percibe.

Asumir una determinada actitud o postura está determinada por la experiencia que se va adquiriendo a lo largo de la vida, en ello juega un papel importante el aprendizaje.

1.1.1. Características y funciones de la actitud

Papalia (1988), citado por Jurado (2017) estableció algunas características de las actitudes:

- Son relativamente permanentes y duraderas en un periodo de tiempo.
- Son aprendidas gracias a la experiencia
- Tendencia a estar a favor o en contra de algo
- Se dirigen al objeto o situación actitudinal en particular
- Es dinámica.
- Puede cambiar, pueden fortalecerse o deteriorarse con el paso del tiempo.

Por otro lado, las actitudes pueden ser positivas o negativas. Las actitudes positivas se dan cuando hay reacciones favorables o cierto valor que causa una mayor y mejor apreciación sobre algo (Huamaní, 2022, citando a Araoz y Mamani, 2014). En cambio, las actitudes negativas son aquellas reacciones no favorables, una apreciación sin valor.

1.2. Actitudes y percepciones

Las actitudes y percepciones tienen una vinculación estrecha. Las actitudes son una tendencia a actuar de una determinada forma, o la expresión de un estado de ánimo, o simplemente una respuesta psíquica y mental a cualquier situación; las actitudes no son hereditarias, sino aprendidas en el proceso de la vida (Editorial Etecé, 2021). Las percepciones son los juicios que se elaboran sobre las sensaciones que va adquiriendo una persona a lo largo de los años vividos. Según Oviedo (2004), se puede construir conocimiento sobre la base de las experiencias vividas, y con facilidad uno puede percibir, identificar o comprender una determinada situación desde los estímulos acumulados en la experiencia.

1.3. Educación intercultural bilingüe

La educación intercultural bilingüe tuvo sus orígenes en los primeros decenios del siglo XX. En Puno, los maestros Manuel Z. Camacho y María Asunción Galindo utilizando cartillas en aimara y castellano empezaron a enseñar a leer a estudiantes

hablantes del aimara (López, 2021). Posteriormente, el Estado peruano autorizó el ingreso del Instituto Lingüístico de Verano (ILV), grupo de misioneros norteamericanos, quienes, a la par de estudiar las lenguas indígenas, utilizaron éstas para traducir la biblia y evangelizar a los pobladores de los pueblos indígenas; pero, de alguna manera, constituyó alguna forma de educación bilingüe de transición utilizando la lengua de los lugareños. En 1972 se aprobó la primera política nacional de educación bilingüe (PNEB) en el marco de la reforma educativa, pero no llegó a implementarse, en ese mismo marco, en 1975 se oficializó la lengua quechua, siendo un acto simbólico. La interculturalidad como enfoque recién apareció explícitamente en la Política de Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe en el 1991, donde por primera vez apareció una educación intercultural para todos. Según el Informe N° 152 de la Defensoría del Pueblo (2011), esta política bastante prometedora no logró a implementarse. Ya, en el año 2016, salió la Política sectorial de educación intercultural, y allí apareció una definición técnica de la interculturalidad para todos y de la EIB. Finalmente, como parte de los documentos anteriores, el MSEIB (MINEDU, 2018) asume el enfoque de la interculturalidad para la EIB, en este caso se destaca nítidamente la apuesta por los aportes de la interculturalidad crítica al considerar como una herramienta que cuestiona y reflexiona sobre las desigualdades y las relaciones asimétricas en la sociedad, además de la valoración de las identidades y saberes de los pueblos.

Actualmente, la educación intercultural bilingüe ya es parte de la política pública del sector educación para atender a los estudiantes de los pueblos originarios, cuyo concepto, procedimientos y orientaciones se encuentran tanto en el documento de políticas como en el modelo EIB, los que se revisará sucintamente.

Esta política, aprobada en el año 2016, a través del Resolución Ministerial N° 006-2016-MINEDU, tiene la particularidad de diferenciar en parte el planteamiento de una educación intercultural para todos (EIT) y una educación intercultural bilingüe para las poblaciones originarias (EIB), siendo un avance destacado.

1.3.1. Enfoque intercultural

La interculturalidad como concepto es ampliamente debatido y actualmente con, por lo menos, tres tendencias. Según Walsh (2010), hay al menos, tres corrientes: interculturalidad relacional, funcional y crítica. A ello, López (2022) agrega la

interculturalidad transformativa. La interculturalidad *relacional* se refiere a las relaciones de facto a nivel de intercambio de culturas, sin que importe el tema de las desigualdades. La interculturalidad *funcional*, según Walsh, tomando lo planteado por Tubino (2012), considera que es el modelo actual de las políticas del Estado que traza metas inclusivas de la diversidad y de los pueblos originarios a las estructuras institucionales y sociales de la sociedad actual, ya que es funcional al estado; se reconocen los derechos de las poblaciones indígenas, pero no apuesta por afrontar las jerarquías. En cambio, el interculturalismo *crítico*, es un enfoque contestatario e interpelador. No parte por el reconocimiento de la diversidad, sino por cuestionar las desigualdades sociales, y apunta a causas históricas y estructurales, donde el grupo minoritario que hegemoniza el poder se ubica en la cima, mientras que los indígenas, afrodescendientes y otros sectores populares están en los peldaños inferiores. Por tanto, en educación plantea una interculturalidad para todos, para discriminados y para quienes discriminan, un replanteamiento radical donde el sistema educativo visibilice las múltiples formas de pensar, vivir, sentir y ser (Walsh, 2010). En cambio, López (2022) considera que, además de considerar la característica cuestionadora del interculturalismo crítico, es importante pasar a la vivencia de la interculturalidad, a partir de prácticas, iniciativas, donde los grupos empiezan a innovar sus relaciones con normas puntuales para visibilizar prácticas de la diversidad cultural, las identidades, reglas de una convivencia sin discriminación entre grupos indígenas y no indígenas, y se promuevan liderazgos para una emancipación de los excluidos. De esta manera se inicia con la transformación, pero ahora (López, 2022).

El Ministerio de Educación (2016), tomando los aportes de las tendencias, conceptualiza al enfoque intercultural como aquel que aborda desde lo pedagógico la diversidad cultural en todo el sistema educativo, y asumiendo una postura crítica, promueve la construcción de las identidades plurales de los estudiantes desde lo suyo con lo diferente. Igualmente promueve el diálogo de saberes como una interacción entre distintos conocimientos de igual a igual, sin menospreciar a ninguno. Además, el sistema educativo debe preparar a los estudiantes a enfrentar cualquier forma de discriminación y racismo. Lo interesante de esta definición es que la interculturalidad busca: a) el tratamiento pedagógico de la diversidad en toda la educación, b) promueve el reconocimiento de las identidades (en plural), c) el diálogo intercultural de saberes, y, d) la lucha contra el racismo y la discriminación. Es por ello que, para muchos especialistas,

esta postura es de avanzada y se inscribe en la tendencia del interculturalismo crítico (Walsh, 2010; Tubino, 2008 y López, 2022).

1.3.2. Educación intercultural bilingüe EIB

Según el Decreto Supremo N° 006-2016-MINEDU, que reconoce la Política Sectorial de Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe, existe una definición operativa de la educación intercultural bilingüe (EIB) desde el tratamiento de las culturas y de las lenguas. La interculturalidad entendida como la posibilidad de construir una ciudadanía plural desde la herencia cultural de los estudiantes en el marco del diálogo intercultural de conocimientos locales con otras tradiciones culturales y de la propia ciencia. Desde la parte lingüística, la EIB apuesta por el tratamiento de las lenguas originarias y el castellano considerándolas ya sea como primera lengua -L1 o segunda lengua -L2 (MINEDU, 2016).

De este modo, hoy se puede dar la posibilidad de enseñar las lenguas originarias con metodología de segundas lenguas para quienes no saben o la han perdido, además del castellano. De esta manera, la educación bilingüe se entiende de doble vía, de ida y vuelta, siendo un avance muy valioso en la definición de la EIB. Precisamente, las orientaciones más específicas se encuentran en el Modelo de Servicio Educativo Intercultural Bilingüe -MSEIB.

1.4. Modelo de Servicio Educativo Intercultural Bilingüe (MSEIB)

El MSEIB, aprobado por la RM N° 519-2018-MINEDU, es un documento orientador que guía la implementación de la política EIB. Esta norma tiene tres componentes: pedagógico, gestión y soporte. Para nuestro marco investigativo interesa el primer componente, que es la propuesta pedagógica, que parte por reconocer escenarios lingüísticos que pergeñarán las tres formas de atención.

1.4.1. Escenarios lingüísticos y formas de atención.

De acuerdo con el MSEIB (Minedu, 2018) se identifican hasta 5 escenarios lingüísticos. Los escenarios del 1 al 4 se ubican en contextos rurales, mientras el que escenario 5 en el contexto urbano. En el primer y segundo escenarios se encuentran

aquellos alumnos que tienen a la lengua originaria (LO) como primera lengua (L1), pero con algunos matices. En el escenario 1 los niños, adolescentes y jóvenes usan predominantemente la lengua originaria para su comunicación cotidiana. En cambio, en el escenario 2 los estudiantes son bilingües y comparten ambas lenguas en su comunicación. De esta manera, ambos escenarios son abordados por la forma de atención denominada EIB de fortalecimiento cultural y lingüístico. De acuerdo con el mismo documento oficial, los escenarios 3 y 4 albergan a estudiantes que tienen como primera lengua al español. Los estudiantes del escenario 3 prácticamente se comunican en castellano, aun cuando algunos son bilingües, y pueden entender la lengua indígena; en el escenario 4 los alumnos ya no utilizan la lengua originaria en su comunicación. Por tanto, estos dos escenarios (3 y 4) constituyen la forma de EIB denominada Revitalización cultural y lingüística. El último escenario (5) atiende a los estudiantes migrantes de los pueblos indígenas provenientes de los ámbitos rurales hacia los grandes centros urbanos del ande, la Amazonía y de la costa. Este escenario acoge en la forma EIB urbana.

De esta manera, el MSEIB presenta innovaciones en la propuesta tanto de escenarios lingüísticos como de las formas de atención, a diferencia de propuestas anteriores, que se reducían a los dos primeros escenarios. Hoy, las denominadas formas de EIB de Revitalización y Urbana amplían el horizonte de atención de la EIB, por lo que, en su implementación requiere tenerse en cuenta. Cada forma de atención además tiene un conjunto de orientaciones pedagógicas.

1.4.2. Propuesta pedagógica:

La propuesta pedagógica del modelo EIB considera el desarrollo de los enfoques propuestos: la interculturalidad y el bilingüismo. Desde la primera el MSEIB apuesta por el diálogo de saberes, y el segundo por el tratamiento y uso de las lenguas originarias y castellano.

a. Diálogo de saberes

El MSEIB (Minedu, 2018) considera al diálogo de saberes como parte de la pedagogía intercultural y lo define como un proceso de relación interactiva, equitativa y permanente entre distintos sistemas de saberes, provenientes de diversas culturas y de las

ciencias. En este sentido, se trata de un diálogo que enriquece desde la afirmación de lo suyo. Rosa (2021) hace hincapié sobre el diálogo de saberes, y menciona que no solo se trata de incorporar los saberes indígenas o locales a los sistemas escolares y abordarlos desde lógicas occidentales, sino de permitir la reproducción desde sus propios sistemas de conocimientos desde sus tradiciones epistémicas. Por otro lado, para Arribas (2021), el diálogo de saberes tiene como punto de partida las distintas maneras de hacer, de vivir, conocer y entender la vida. Se trata de convivir, pero en la diferencia, en sentir, conocer y vivir distintos; tampoco se trata de buscar un saber híbrido o mixto o una tercera opción de conocimiento intercultural, sino de resolver conflictos o disensos, entendimientos dentro de la diversidad. De la misma manera, PRATEC (2012) contextualiza el origen y la necesidad del diálogo de saberes; pues, frente a los proyectos globales de dominación de la naturaleza, el diálogo de saberes se constituye en una vía intelectual clave para entender los dilemas y desafíos que nos plantea el futuro de la humanidad, ya que ninguna cultura posee toda la sabiduría para contrarrestar las consecuencias que ponen en peligro todas las formas de vida existentes en la naturaleza. Si el diálogo de saberes es la mutua relación de personas y culturas diversas para resolver desafíos entonces es urgente la colaboración de todos para buscar acciones y estrategias conjuntas.

Igualmente, en otro documento, el Minedu (2017) recomienda al menos tres momentos o etapas para el diálogo de saberes: a) profundizar en los saberes y otras formas de aprender de los pueblos originarios, b) establecer las semejanzas y diferencias entre distintas sabidurías, y, c) formular alternativas para resolver problemas desde los aportes de los sistemas locales y otros como la ciencia.

b. El bilingüismo

El MSEIB (MINEDU, 2018) apuesta por conservar, recuperar y desarrollar las lenguas originarias. En el marco del bilingüismo aditivo, es decir, se adiciona una segunda lengua a su primera, promueve el uso de las lenguas originarias y del castellano en toda la escolaridad. Asimismo, la EIB apuesta el enfoque lingüístico de mantenimiento y desarrollo que debe expresarse en emplear en las acciones pedagógicas y de aprendizaje de ambas lenguas, ya como objeto de estudio (aprender LA lengua), o como instrumento (aprender EN LA lengua), sean lenguas originarias o el castellano, incluye a las lenguas denominadas de herencia, referidas a las lenguas originarias que están en una situación

crítica y en extinción. Es por ello, que el documento oficial, al considerar el tema de tratamiento de las lenguas, propone acertadamente dos elementos: a) lenguas como área curricular para el aprendizaje para afianzar las competencias comunicativas orales y escritas, y, b) lenguas como instrumento de aprendizaje para el uso pedagógico en todo el proceso educativo que incluye en todas las áreas.

Sin embargo, en el tema del bilingüismo, según Zavala (2018) se dan dos tendencias en debate. Por un lado, la concepción de un bilingüismo puro, donde se buscan los bilingües perfectos, equilibrados o coordinados, con el dominio de las lenguas, pero separadas, sin mezclarlas. Por otro lado, la tendencia actual del bilingüismo social o dinámico, donde más que usar las lenguas de manera compartimentalizada, los hablantes lo hacen a través de reportorios comunicativos o recursos lingüísticos en la vida diaria, utilizando ambas lenguas según la situación comunicativa. Esta última describe mejor la realidad de nuestro contexto sociolingüístico.

1.5. Participación de los actores de la comunidad

La política sectorial EIB (Minedu, 2016) considera entre sus lineamientos el de garantizar la participación de los distintos actores educativos, particularmente de las organizaciones de los pueblos originarios en la planificación, implementación, así como la vigilancia de la educación que ofrecen las políticas de la EIB ofreciendo los canales adecuados para recibir los aportes de estos actores.

De la misma manera, el propio sector (Minedu 2013) reconoce que la EIB debe recuperar las formas propias y auténticas de organización de las comunidades campesinas y originarias para trabajos colectivos, de manera que sean los referentes de una pedagogía más cercana a los estudiantes. Así, todos contribuyen a una mejor gestión del proceso educativo en la escuela con participación de toda la comunidad educativa liderado por el equipo directivo que incluye a docentes, padres de familia, la comunidad y estudiantes. De la misma manera se apuesta hacia una participación comunitaria dentro y fuera de la institución, por ejemplo, en las redes educativas entre comunidades e instituciones vecinas o del mismo corredor económico y territorio.

Las mismas fuentes bibliográficas (Minedu, 2013) recomiendan algunas características que debe tener una gestión EIB participativa:

- Se debe promover y garantizar la plena participación de los padres de familia, los líderes comunales en la toma de decisiones para permitan mejorar la educación y para asumir la vigilancia, apoyar a los docentes y directores de la IE.
- Usar la lengua originaria para diversos acuerdos en función de los contextos, situaciones y formas de organización de la comunidad para llegar a consensos.
- El trabajo pedagógico debe articular con el calendario productivo y socio cultural o ritual de la comunidad a fin de que los aprendizajes sean significativos y de acuerdo con lo que ocurre en la vida cotidiana diaria de los estudiantes.
- El liderazgo del director es reconocido por todos, porque debe promover la participación de la comunidad educativa, promoviendo el respeto de los derechos de todos, generando buen trato y convivencia intercultural en la IE.
- La IE EIB debe promover un horario de trabajo escolar contextualizado a la situación geográfica, así como a las acciones del calendario comunal y familiar de los estudiantes.

1.6. Conceptos operativos

1.6.1. Lengua indígena

Según el Ministerio de Cultura (2016), las lenguas originarias, llamadas también indígenas, son aquellas lenguas anteriores a la llegada del castellano, lengua traída por los conquistadores europeos. Estas lenguas, al menos la mayoría, se preservan y se emplean en el ámbito del territorio nacional.

1.6.2. Lengua materna

Según la UNESCO (2024), la lengua materna se refiere a la lengua que cada uno aprendió primero, o la lengua de los primeros años. Es la lengua que identifica a las personas; es la que utiliza mejor porque es la que más domina. En la educación intercultural bilingüe – EIB, a la lengua materna también se conoce como primera lengua o L1 o lengua 1. En contextos de una fuerte masificación del bilingüismo, la mayoría de los niños tendrían hasta dos lenguas como sus maternas, lo que es natural en esos contextos.

1.6.3. Segunda lengua

Según el Ministerio de Educación (2020), la segunda lengua es aquella que los niños aprenden después de su lengua materna (L1). En los contextos de diversidad lingüística, generalmente los individuos han aprendido la segunda lengua fuera del hogar; puede ser en la escuela, el barrio, con los amigos, etc. En algunas fronteras lingüísticas es normal que muchos estudiantes tengan más de una segunda lengua.

1.6.4. Lengua quechua

Según el Ministerio de Cultura (2023) la lengua quechua es una de las lenguas originarias vitales y de mayor población de hablantes que las otras lenguas originarias. En realidad, se trata de una familia de variedades y subvariedades dispersos en los andes, la Amazonía, así como en la costa. De acuerdo con los Censos Nacionales 2017, el quechua alcanza a una población de 3,805,531 hablantes; pero se autoidentifican como quechuas 5,179,774. La lengua quechua se habla, además de Perú, en seis países: Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Chile y Ecuador.

1.6.5. Cultura

Para la UNESCO (s.f) la cultura se entiende al conjunto de rasgos que distinguen a un determinado pueblo, rasgos materiales e inmateriales, afectivos, intelectuales, valores, saberes. Son las formas de vida donde los integrantes del grupo social interactúan en función de sus patrones de tradiciones., creencias.

CAPÍTULO II: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

En la metodología se consignó los objetivos, el tipo y diseño de investigación que incluye la población y muestra, las técnicas e instrumentos para el recojo de la información y el método de análisis de datos.

2.1. Objetivos de la investigación

Objetivo general

Describir las actitudes de los padres de familia del cuarto grado de primaria de la IE EIB 50494 del distrito de Ccarhuayo – Quispicanchi – Cusco sobre la educación intercultural bilingüe.

Objetivos específicos

1. Analizar las actitudes desde sus opiniones de los padres de familia del cuarto grado de la IE EIB 50494 del distrito de Ccarhuayo – Quispicanchi – Cusco sobre el significado de la educación intercultural bilingüe.
2. Analizar las actitudes de los padres de familia sobre la EIB en el tema del uso de las lenguas (quechua y castellano) en el aula del cuarto grado de la IE EIB 50494 del distrito de Ccarhuayo – Quispicanchi – Cusco.
3. Analizar las actitudes de los padres de familia sobre la incorporación del saber local y el diálogo de saberes en el proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes del cuarto grado de la IE EIB 50494 del distrito de Ccarhuayo – Quispicanchi – Cusco.

4. Analizar las actitudes de los padres de familia sobre la participación de la familia y la comunidad en los procesos de aprendizaje de los estudiantes del cuarto grado de la IE EIB 50494 del distrito de Ccarhuayo – Quispicanchi – Cusco.

2.2. Tipo y diseño de investigación

La investigación es de **corte cualitativo** porque trata de recoger los puntos de vista de los sujetos principales del proceso educativo a través de sus experiencias, sus conocimientos y valoraciones para generar ciertas tendencias o ideas sobre un objeto de estudio (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018). La investigación cualitativa es básicamente “interpretativa, inductiva, multimetódica y reflexiva. Emplea métodos de análisis y de explicación reflexibles” (Ñaupas et al, 2018). En efecto, se intenta acopiar información escuchando las opiniones de los actores como son los padres de familia para sistematizar en subcategorías propias del tema.

Además, la investigación tiene el diseño fenomenológico ya que, a decir de Hernández-Sampieri & Mendoza (2018), trata de explorar, describir y comprender las experiencias de los participantes sobre un fenómeno; permite comparar diferencias y coincidencias de los mismos que comparten experiencias comunes o generales y distintas, quienes podrían tener perspectivas diversas. Finalmente, el diseño fenomenológico trata de entender la realidad social desde la construcción colectiva, pero con el aporte de cada individuo. Se basa en analizar discursos, ideas, opiniones para encontrar significados. En ese sentido, la opinión de los padres de familia del cuatro grado será analizada e interpretada para arribar a conclusiones sobre lo que piensan respecto de la educación intercultural bilingüe que se implemente en la escuela de la comunidad.

2.3. Población y muestra

2.3.1. La población

La población de la presente investigación está compuesta por los padres de familia del 4to grado de Primaria de la Institución Educativa EIB 50494 del distrito de Ccarhuayo – Quispicanchis- Cusco, que se detalla en el siguiente cuadro:

ACTORES (PPFF)	TOTAL		
	VARONES	MUJERES	TOTAL
4TO DE PRIMARIA	12	8	20
Total	12	8	20

Elaboración propia (2023)

2.3.2. Muestra

Para la muestra se ha optado por un criterio cualitativo (Hernández & Mendoza, 2018) en concordancia con la técnica de la entrevista grupal. Considerando el propósito del estudio, se han cruzado varios criterios, además. Está demás precisar que, según el mismo autor, en una investigación cualitativa, el tamaño de la muestra no es tan decisiva ya que no se trata de generalizar resultados, sino de comprender el problema o el fenómeno a profundidad en función de las respuestas a las preguntas preparadas, sin embargo, se ha tenido cuidado en algunos criterios.

En ese sentido, se ha optado los siguientes criterios:

- Criterio lingüístico: los padres de familia más quechua hablantes, y padres de familia bilingües (dominan el quechua y el castellano).
- Criterio edad: padres de familia mayores y jóvenes
- Disposición de participar en el estudio.

Cruzando los tres criterios se ha llegado a seleccionar a 04 padres de familia del 4to grado de Primaria de la Institución Educativa EIB 50494 del distrito de Ccarhuayo – Quispicanchis- Cusco, cuya selección queda de la siguiente manera e identificados bajo códigos:

Padres de familia	Padres quechua hablante	Padres bilingües	Padres adultos	Padres jóvenes
P1	x		x	
P2		x	x	
P3		x		x
M4	x			x

Elaboración propia.

2.4. Técnicas e instrumentos de recojo de información

2.4.1. Entrevista grupal o grupo focal o sesiones a profundidad.

Según Hernández-Sampietri & Mendoza (2018) es una técnica para recoger información que tiene su inicio en las dinámicas grupales. Se trata de hacer la entrevista en grupo de personas para abordar entre todos los temas de interés del investigador. Esta técnica llamada también focus group (Ñaupas et al, 2018) se utiliza en los estudios sobre actitudes u opiniones de un público, utilizada principalmente en las ciencias sociales. El centro de interés son las respuestas colectivas más que individuales. Es dirigido por un moderador (investigador), quien organiza y conduce el grupo, estimulando la participación de los integrantes del grupo, de manera que todos puedan tener la misma oportunidad de opinar o expresar sobre las respuestas en torno al tópico tratado, y se sientan libres de hablar y comentar sus opiniones.

Bajo esta recomendación teórica, se procede a hacer la entrevista focal o grupos de enfoque con los representantes de los padres de familia seleccionados en la muestra. Para ello se ha elaborado una guía de la entrevista semiestructurada considerando los objetivos específicos para recoger las opiniones o posturas respecto de la educación intercultural bilingüe que se aplica en la comunidad.

2.4.2. La guía de la entrevista semiestructurada.

Se elaboró en castellano y en quechua, está organizada en función de los objetivos específicos, que, a su vez, son las **subcategorías** del estudio:

- a) Significado de la EIB
- b) Uso de las lenguas quechua y castellano
- c) Incorporación del saber local y el diálogo de saberes
- d) Participación de la familia y la comunidad

En la matriz de consistencia del estudio o la matriz metodológica del **Anexo 1** se consigan los elementos. Por su parte, la guía de la entrevista, en versión bilingüe, se adjunta en el **Anexo 2**.

2.5. Método de análisis de los datos

Los audios grabados en el focus group se transcriben cuidando que reflejen fielmente lo expresado por cada participante. En esta parte se respeta la alternancia de lenguas por la condición de ser bilingües; en algunas ocasiones podrán responder en quechua, otras en castellano o alternar ambas lenguas.

Luego de la transcripción en borrador se mejorará la redacción sin variar las ideas originales considerando las normas de escritura y puntuación tanto en la versión quechua y castellana.

En la etapa del análisis propiamente dicho, en la redacción de los resultados, se pone en evidencia las afirmaciones u opiniones de los padres de familia según los objetivos propuestos. Para ello se harán los cruces respectivos de las expresiones o ideas de cada uno de los padres de familia, de las coincidencias y las diferencias, resaltando aquellas, a modo de consensos. En esta etapa se consignarán las citas textuales de las partes más importantes de las opiniones; cuando en quechua, con su respectiva traducción al castellano.

Finalmente, en la etapa de la discusión de los resultados, se pondrá en tapete aquellas ideas resaltantes que fueron saliendo en cada subcategoría u objetivo específico analizados contrastando con los aportes del marco conceptual a fin de pergeñar las tendencias de las opiniones de los actores entrevistados. Este paso es muy importante ya que ya orientarán hacia las conclusiones del estudio.

CAPÍTULO III: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

En esta parte se presenta el análisis y discusión de los resultados de la entrevista profunda a la muestra de los padres de familia. Primero se visualizará el análisis e interpretación, luego la discusión.

3.1. Análisis de los resultados

En este capítulo se presentará los resultados del instrumento aplicado en el marco de la técnica de la entrevista profunda, siguiendo el orden de los objetivos específicos.

3.1.1. Sobre la percepción del significado de la EIB de los padres de familia.

A fin de aproximarnos a la percepción o conocimiento o información que tienen los padres de familia de la IE 50494 Ccarhuayo, se ha formulado dos preguntas:

1. ¿Qué significa para ti la educación intercultural bilingüe?
2. ¿Ha recibido información sobre la educación intercultural bilingüe?

El propósito de esta pregunta fue conocer cuánta información manejan los padres de familia y cómo perciben el significado de la educación intercultural bilingüe – EIB en general. En las respuestas hay coincidencias sobre el concepto de la educación intercultural bilingüe. En principio, vinculan casi exclusivamente a la EIB con la lengua. Así, el padre de familia P2 responde “Yo entiendo prácticamente este (...), yo pienso es de los idiomas que manejamos en el pueblo, ¿no? practicamos, hay veces, la educación depende de eso, los hijos están acostumbrados en quechua y algunos en castellano”. De

esta manera se destaca la idea de la EIB con las lenguas quechua y castellano; sin embargo, se percibe una tendencia de relacionar a la EIB sólo con la lengua quechua. Es el caso del participante P1, quien afirma “ñuqa entendini chay Educación Intercultural Bilingüe nisqamantaqa, kanman chay quechua rimayninchik” ‘Yo entiendo que la educación intercultural bilingüe se refiere al quechua, idioma que hablamos’. Esta idea también es complementada por el padre P3 cuando dice que la EIB “es un idioma que la mayoría de los pueblos indígenas manejan”.

Hasta acá, si bien los padres de familia vinculan a la EIB con las lenguas, pero dentro ambas lenguas, mayormente la relacionan con la lengua quechua. En ese sentido, la percepción de este tipo de educación está identificada, un tanto sesgadamente, con la lengua quechua. Entonces, desde lo lingüístico la EIB podría ser considerada como sinónimo de enseñanza y aprendizaje en quechua. El castellano aparece marginalmente.

Por otro lado, desde las respuestas de los involucrados en la investigación, la EIB está directamente relacionada con el uso de las lenguas quechua y castellano, aunque por partes salió el tema cultural o lo que llaman costumbres. Por ejemplo, P3 considera que la EIB “no solamente se basa en los idiomas sino también en sus costumbres o en general sus culturas de la comunidad”. Así mismo, la entrevistada M4, amplía este concepto de la EIB desde la cultura propia “Chay iskay simipi yachachiyqa kanman kulturakuna llaqtanchispaq. (...) chay ukhupichá kachkan sabereskuna, hampinchikkuna, chakra tarpuykunachá, chaymantas phuyu qawaykuna. Chaymantapas llaqta costumbre qullana qaywa chaypis, chay ukhullapitaqmi kachkan riki. Chaykunachá chay Educación Intercultural nisqa kan riki ‘La EIB sería las culturas de nuestro pueblo. Dentro de ello están: los saberes, nuestras medicinas ancestrales, la formas de sembrar, lectura de las nubes. Igualmente, las costumbres de la actividad colectiva tradicional denominada qullana qaywa es parte de nuestra cultura. Estas cosas involucrarían la EIB’.

Como se ha podido ver, la noción de la EIB que tienen los padres de familia está relacionada con el uso de las lenguas quechua y castellano, principalmente con la primera; involucra también la valorización de las costumbres comunales o la cultura propia, como llaman ellos, son los saberes locales. Así, lo intercultural tiende a reducirse a lo propio, a las costumbres o saberes de la cultura originaria, de la comunidad. La idea de incorporar los aportes de conocimiento de fuera, como los conocimientos académicos o científicos, está aún ausente en las respuestas de esta primera parte.

Las limitaciones en la comprensión de la EIB por parte de los padres entrevistados se deben a las pocas oportunidades que tuvieron para informarse mejor *de una APAFA*

(Asociación de padres de familia). En efecto, en APAFA cuando se indagó y es dónde se informaron sobre la EIB, respondieron que, los padres de familia escucharon alguna información sobre la EIB en una asamblea de “apafa”, tal como señala uno de los entrevistados P1: “Pero para ser sinceros nosotros casi no hemos escuchado hablar de EIB, solo he oído en una reunión de APAFA donde hablaron que la EIB es valorar y saber hablar el quechua nada más, será pues que eso será EIB”. También, ora entrevistada contó que en la reunión de la institución educativa les informaron sobre la EIB “Uyarirqanim chay APAFA, hinallatarmi yachay wasipi, chaypi rimapayawaqku, yachananchikmi quechua rimayta, manam pinqakunachu, wawakunamanpas yacharichinam nispá” (Fuentes) ‘Escuché en apafa en la escuela; allí nos hablaban, tenemos que saber hablar el quechua, no debemos tener vergüenza, debemos enseñar también a nuestros hijos, así decían’. Los otros padres de familia también coinciden en señalar estas limitaciones. Además, todos señalan que la información recibida sobre la EIB es enseñanza y valoración del quechua. Desde las pocas oportunidades de ser bien informados, en el discurso de la población va quedando el concepto de que la EIB es sinónimo de la lengua quechua, como se afirmaba anteriormente; lo que va indicando la poca relación entre la escuela y la familia.

Como vemos, los padres entrevistados no han tenido oportunidad para conocer a cabalidad el significado de la EIB. Esto hace que ellos desconozcan sobre este tema y tengan un concepto sesgado y limitado al considerar que la EIB es enseñanza del quechua y valoración de las costumbres; ellos mismos evidencian que la escuela no ofrece talleres informativos que les permitan familiarizarse con estos temas y puedan apoyar a sus hijos en la educación que reciben.

3.1.2. Sobre la percepción de la enseñanza y uso de las lenguas quechua y castellano en la EIB

El propósito de esta parte del trabajo fue conocer la percepción de los padres de familia sobre la enseñanza y uso de las lenguas quechua y castellano en los procesos de aprendizaje, es decir, el significado de la educación bilingüe, así como su actitud hacia el uso de estas lenguas en la EIB de la IE 50494 Ccarhuayo, para ello se ha formulado dos preguntas:

1. ¿En el cuarto grado la profesora enseña en quechua y enseña castellano?

2. ¿Están de acuerdo con que se enseñe en quechua y el castellano? ¿Por qué?

Respecto del rol y uso de las lenguas quechua y castellano en la enseñanza y aprendizaje en la EIB, las apreciaciones son similares. Así refiere el padre de familia P3:

“... la profesora trabaja en español, pero hay algunas sesiones que realiza, lo hace en algunas empleando ambos idiomas, claro el 90 por ciento lo hace en castellano y 10 por ciento en quechua. Porque no hay el horario para llevar quechua”.

El padre de familia citado, que es un padre bilingüe, percibe claramente que las clases son en castellano, incluso calcula la proporcionalidad en el uso de 90% para el castellano frente al 10% para el quechua, además observa que no existe la distribución de los tiempos, lo que llama horario, una organización para el uso y enseñanza para cada lengua. Esto mismo es señalado por el padre de familia Vitorino, quien menciona que “la profesora enseña solo en castellano, no en quechua. A pesar de que, este... tiene su horario de quechua aun así enseña en castellano”. Se confirma, de esta manera, la preponderancia de la enseñanza en castellano, a pesar de tener horarios diferenciados.

Si bien hasta aquí ambos padres de familia describen del uso de las lenguas quechua y castellano, pero con mayor predominio en el uso del castellano, aun la idea de una enseñanza DEL castellano con metodología de segunda lengua para estudiantes que tienen al quechua como lengua materna no es visible. Las afirmaciones no hacen sino reforzar la idea de que los profesores trabajan EN castellano como si todos los estudiantes tuvieran al castellano como su lengua materna.

Otra entrevistada confirma la afirmación de los demás padres de familia cuando responde M4:

Profesorakunaqa yachachinku castellano simillapi chay quechuap cursonpi o horarionpi, manam qichwapichu rimapayan, manataqmi castellanotachu yachachin sino castellano rimapayan, qun wawakunaman. Chaymi ñuqaykupaq mana allinchi, porque castillanollapi yachachimun castellanotapas yachachinanpaq mañakuykumanhinaq. Imapaqmi munaykuman castellanollata yachachinanta, ñuqaykuqa munaykuman quechuapi castellanopi yachachinanta.

‘Las docentes solo enseñan en castellano, incluso en el horario del curso de quechua, no les habla en quechua a los estudiantes en quechua, tampoco enseñan bien el castellano. Esto para nosotros no es bueno, que sólo enseñan en castellano como si nosotros hubiéramos pedido que

sólo enseñe castellano. Para qué queremos que sólo enseñen el castellano, nosotros quisiéramos que enseñe tanto el castellano como el quechua’.

En efecto, se confirma que aún consignando un horario para trabajar en quechua o el quechua no se respeta. La castellanización es muy fuerte. La percepción de los padres de familia es contundente. No hay un proceso de enseñanza – aprendizaje de las lenguas quechua y castellano de manera sistemática y organizada, aun cuando se ha previsto tiempos para el quechua simplemente no respetan. Cuando dicen que “solo enseñan EN castellano” están afirmando que aún no se distingue entre trabajar la EIB como primeras y segundas lenguas. Si el castellano es la lengua materna para varios estudiantes entonces debieran enseñar quechua como segunda lengua; por otro lado, si varios estudiantes tienen al quechua como lengua materna, entonces el castellano debe ser enseñado con metodología de segunda lengua. Sin embargo, ello no estaría ocurriendo. Cuando demandan “quisiéramos que enseñe tanto el castellano como el quechua” tienen muy claro el panorama de su petición, que ambas lenguas tengan el mismo tratamiento.

Sin embargo, un padre de familia, P1, reconoce que sí enseñan quechua a sus hijos, pero no un quechua auténtico u original, sino mezclado con el castellano. “Manapunim chiqaq quechua rimaykunatapunichu, castellanowan mesclasqata. Chaymantapas manaraqmi qillqaytapas yachachinraqchu” “No es un quechua auténtico en el hablar, es mezclado con el castellano. Además, aún no enseñan a escribir”. Observa no sólo la pureza de la lengua originaria, sino también la falta de práctica de la escritura. Es decir, si bien hay alguna iniciativa de enseñar la lengua originaria, pero sólo a nivel oral y probablemente con muchos préstamos del castellano “masclasqata”. Al mismo tiempo lo dicho por el padre de familia se constituye en otra demanda a la escuela, que asuman la enseñanza no sólo quechua oral, sino también la escritura, y un quechua más auténtico, más puro, sin la influencia del castellano. Eso lo dice porque la lengua originaria está debilitándose frente al castellano.

Por otro lado, respecto a la segunda pregunta de, si están de acuerdo con que se enseñe en quechua y el castellano, todos los entrevistados están de acuerdo. Un padre de familia dice “Acuerdopuni kayman, sichus castellanollapi rimapayamunman chayqa manam allinchu kanman, hinallataq quechuawallapi rimaspallapas, iskaynintapuni yachananku. Maytaña rispapas wawaykuna ñan atinkumanña rimayta, may llaqtapipas (...) Chaypis mas acuerdo kayman culturanchiktawan yachachinankuta. Chaykunawan identificakunkuman wawanchikkuna” ‘Estaría de acuerdo. Si solo le hablan en castellano,

no estaría bien, igual si sólo le hablan en quechua, tienen que enseñar ambas. Así, mis hijos a donde vayan, a otros pueblos, puedan hablar. También estaría de acuerdo para que enseñen nuestra cultura, así nuestros hijos tendrían identidad’. Así mismo, otro padre complementa “Yo estoy de acuerdo en que empleen los dos idiomas como debe ser, y además separando ambas cosas, no pueden juntar, ya que la mayoría se mezclan con castellano y quechua”.

Como se ve, aquí el ingrediente es lo referido a la separación de las lenguas en los procesos de aprendizaje, así evitar la “mezcla”. Es increíble la postura coherente de los padres respecto del tratamiento pedagógico de las lenguas; pues con su opinión apuestan porque ambas lenguas se enseñan bien, organizando y separando ambas lenguas. Están de acuerdo, pero siempre y cuando se trabaje ambas lenguas. Adicionalmente demandan por una metodología correcta tanto para la escritura como para la pronunciación, ya que se trata de dos lenguas distintas. Al observar limitaciones en la enseñanza bilingüe, se dan el lujo de recomendar una metodología más organizada en la enseñanza y uso de ambas lenguas. Con esta postura se ratifica lo dicho en líneas arriba en el sentido que la educación bilingüe es necesaria en esta comunidad, siempre y cuando esté bien estructurado y con una enseñanza de calidad.

Así tal como señala, otro padre es consciente que los docentes están utilizando sólo el castellano en la escuela, por ese hecho, los estudiantes hoy ya no están usando la lengua quechua. Según él, la apuesta por el quechua es preservar la lengua y evitar que se extinga; los estudiantes puedan comunicarse con sus abuelos y abuelas. “Abuelachakunawan parlarikunankupaq, hinaspapas qichwanchik mana chinkanmanchu”. ‘Para comunicarse y conversar con los abuelos y no desaparezca nuestro quechua’.

Al argumento de la preservación de la lengua originaria y el uso funcional entre generaciones (abuelos, hijos, nietos), se complementa el sustento de Vitorino, otro padre, quien agrega, la necesidad de que la escuela recupere los saberes ancestrales, pues, al igual que el quechua, están en peligro de perderse. Se refiere, por ejemplo, a conocimientos sobre el cosmos como las lecturas de indicadores, señas y señaleros de la naturaleza que son básicos en el proceso productivo de la comunidad. En esta misma dirección la madre de familia Fuentes. Valora la cultura propia frente a la cultura castellana-occidental que sólo trajo problemas; la valoración de los saberes en la relación

con la Pacha Mama vinculada al quechua; sin embargo, considera que ambas culturas están presentes en la escuela, agrega la necesidad de aprender a escribir y traducir en ambas lenguas como una demanda práctica y funcional.

A modo de cierre de esta parte, hay un consenso en los padres de familia entrevistados sobre la educación intercultural bilingüe EIB en el uso y valoración de las lenguas quechua y castellano. Expresan, en una preocupación natural, una mayor apuesta por la enseñanza de la lengua quechua a fin de evitar su desaparición y así garantizar la comunicación intergeneracional; pero también la necesidad del uso del quechua para un mejor entendimiento de la cultura, para comprender la cosmovisión local, sobre todo en el uso de saberes referidos al calendario comunal productivo y relacionamiento con la madre tierra. Al mismo tiempo exigen que la escuela apueste por una buena enseñanza de la lengua castellana.

3.1.3. Sobre el tratamiento de la cultura local andina en la EIB

El propósito de esta parte del trabajo fue conocer sobre cuánto promueve la institución educativa la incorporación o la valoración de los elementos culturales comunales, o la cultura andina local. Para ello, formulamos las siguientes preguntas:

1. ¿En el cuarto grado enseñan los saberes y las prácticas culturales de la comunidad? ¿Cómo?
2. ¿Está de acuerdo con que en la escuela aprendan los saberes y prácticas de la comunidad? ¿Por qué?

Los padres de familia entrevistados, en general, consideran que la institución educativa de su comunidad no promueve la recuperación y valoración de la cultura ancestral, a excepción de un padre, P3. Para este papá los docentes sí consideran en su programación del día a día las costumbres del distrito respecto de la siembra, la cosecha y escenifican, por ejemplo, en el aniversario del Distrito. Aun cuando la pregunta fue sobre la comunidad salió el tema del distrito hasta en dos oportunidades de su respuesta; por lo que la referencia que tiene este padre de familia es en un espacio mayor que su comunidad. Por otro lado, cuando refiere la escenificación de prácticas culturales en el aniversario distrital se podría entender una utilidad sólo folclórica de la cultura,

reduciendo a lo celebratorio y no, así como parte de los procesos de aprendizaje en las distintas áreas curriculares.

Sin embargo, los demás entrevistados consideran que los profesores de la institución educativa no promocionan la cultura local en la enseñanza aprendizaje. Así, P2 dice “Prácticamente ñuqanchik munasunman imaymanamanta yachayta, kay vidapi kampopi unquykunamanta. Haqay vidapi paykuna hampikuqku medicinakunallawan, manam inyecciónta riqsiykuchu, digamos wiksa nanawan chayqa ajinjuwan hampikuyku, kunankunapas. Chaykunata qawarichina profesorakunaman. ‘Prácticamente, nosotros quisiéramos que enseñen de todo, sobre la salud en la comunidad. En otras partes todo es medicina (moderna), nosotros no conocemos inyectables; si tenemos dolor del estómago utilizamos ajenjo, hasta ahora. Todo ello debemos hacer ver a los profesores’.

También una madre familia, M4, responde:

“Las profesoras ya no enseñan nuestras prácticas culturales, no conocen, y no les hacen conocer cómo o cuándo deben sembrar papas, maíz; antes nuestros ancestros, bonito sabían mirar el cielo para hacer cualquier actividad. Pero ahora que nuestros hijos están creciendo ya no saben esas cosas, antes sabían mirar cuando va a venir la lluvia para sembrar diferentes plantas, todo ello hacíamos preguntando a los sabios. Estas cosas también deben enseñar las profesoras para que aprendan”.

La entrevistada es contundente al afirmar que la escuela no es ninguna aliada para visibilizar los conocimientos o para incorporar en los aprendizajes las prácticas comunitarias provenientes de los ancestros. La educación actual carece de una vinculación directa con las necesidades de la vida misma de las familias que habitan la comunidad, la vida agrícola, con las actividades del calendario comunal, el manejo de los tiempos, las épocas, que aún se mantienen gracias al aporte de los sabios y sabias. Desde luego, existe una preocupación por lo que ello implica en el futuro. Los niños crecen, se hacen jóvenes y luego padres adultos y deben afrontar la vida y para ello carecen de las herramientas mínimas o básicas que debe ofrecer la cultura local.

Por último, P1 expresa constancia que a los estudiantes del cuarto grado de primaria aún no se les enseñan saberes o conocimientos comunitarios, saberes de cómo se siembra la papa, en qué meses, esos conocimientos, por ejemplo, no son considerados. El quechua también enseña un ratito, encima enseñan mezclado.

Respecto de la segunda pregunta, sobre la opinión de incorporación de los saberes y prácticas de la comunidad en los procesos de aprendizaje, Llanos expresa su total acuerdo, incluso va más allá en el sentido que esos conocimientos aprendidos en la escuela deben ser aplicados en la práctica, además considera que los estudiantes deben conocer también las costumbres de todo Cusco y de todo el país. Además, considera que la escuela debe diseñar costumbres más resaltantes de la comunidad que practican las familias como el uso de las plantas medicinales, para ellos, estos saberes son importantes que debe ser considerado en la enseñanza de sus hijos.

Otra vez, el padre de familia P2 reflexiona “Ñuqanchik kay llaqtapiqa pasach tiyasunchik, manachushina maymanpas phawayllataqa risunmachu, entonces sería necesario yachananchik primerota respetota, llaqtanchikpa costumbrinta, chayhinam llaqtata ñawpaqman hurqusunman, purichisunman” . ‘Nosotros viviremos en esta comunidad, no creo que podamos trasladarnos a otro sitio, entonces sería necesario saber primero, el respeto, después las costumbres de nuestro pueblo, de esa manera haremos desarrollar a nuestro pueblo’. Acá, la entrevistada demanda, ante todo, se trabaje el “respeto”, una palabra mayor para las comunidades andinas; respeto a las personas mayores, respeto a las deidades como la Pachamama y respeto al pueblo, a la cultura y a la lengua, como parte de los derechos ancestrales.

La preocupación natural viene por el lado de la permanencia de los pobladores en la comunidad ante la imposibilidad de migrar a otros pueblos o ciudades; de ahí la necesidad de garantizar la transmisión intergeneracional de saberes y conocimientos que no es sólo tarea exclusiva de la escuela, pero debería fomentar y apoyar. De lo contrario, la vida en la familia y la comunidad rural no tendría sentido, pues la crianza de la chacra requiere de prácticas, saberes y tecnologías ancestrales, lo que no está siendo promovido por la escuela.

Asimismo, el padre P1, expresa su pleno acuerdo cuando afirma “Ancha allinchá kanman escuelapi wawakunaman llaqta imachus rurayninkuna kan chaykunata yachachimunkuman, chiqap kusapunim kanman. Ñuqa kusikuymami, señorita, chaykunata kawsarichisunman chayqa. Hinapiyá abuelonchiskunap rurasqankunapas kawsarinman, wawakunapas yachapakuspanku umankupi hap’inkuman”. ‘Estaría muy bien que la escuela enseñe las actividades que hacemos en la comunidad, sería bueno. Yo estaría contento si se recuperaran los conocimientos. Así, los saberes de nuestros abuelos no desaparecerían; los estudiantes también aprenderían y nunca se olvidarían’. Otra preocupación que resalta en esta cita es el temor por la desaparición de los conocimientos

ancestrales, los saberes de los abuelos; de ahí la necesidad de que la escuela garantice la valoración positiva de lo comunitario.

Otra madre fuentes de familia complementa lo dicho por el padre de familia anterior. “Ñuqaqa acuerdopipunim kayman, sichus profesora sabereskunata riqsichimunman chayqa, aunque sea planta hampikunamantas yachaychimunman chayqa kusa kanman, Hinallataqmi chay yachaykunata qispichimullanmantaq escolapi, llapankupaq, llapan gradokunapi yachachimunkuman más allinmi kanman llaqta runapaq”. ‘Yo estaría totalmente de acuerdo si la profesora promueva la enseñanza de nuestros saberes, si fuera posible los saberes de las plantas medicinales, estaría muy bien. Igualmente, estos saberes deben enseñarse en toda la escuela, en todos los grados, eso sería muy positivo para el pueblo’. Lo interesante de esta opinión es la demanda de que el tratamiento de la cultura local en la educación sea para todos, es decir, que toda la escuela promueva la educación intercultural y no sólo en el cuarto grado. Eso sería beneficioso para toda la comunidad; tiene una visión mayor sobre la valoración de la cultura.

Sobre el punto de tratamiento de la cultura local en la EIB, de acuerdo con las respuestas de los entrevistados, podemos concluir que, la comunidad observa poco o nula incorporación de los conocimientos locales en la educación, a lo mucho se pueden promover algún acto celebratorio nivel distrital, pero que se haya incorporado en la planificación curricular de manera sistemática, no. Por lo que, la preocupación es natural y va por el lado de subsistencia de la vida comunitaria y familiar, de lo que deben hacer en lo cotidiano. Los jóvenes, muchos de ellos, deben quedarse en el pueblo, pero no están adquiriendo las herramientas para reproducir la cultura ni la lengua. No bastan las enseñanzas de los padres, pues por los prejuicios existentes, los hijos no siempre tienen la mejor valoración de las prácticas ancestrales, de la cultura local, tiene que promoverse desde la institución educativa local, regional, es decir desde la oficialidad, desde el estado. En ese sentido, no hay mucha esperanza de que la escuela, denominada de educación intercultural bilingüe, pueda generar mejores condiciones de revaloración de lo propio.

Por tanto, el diagnóstico es poco alentador del inexistente tratamiento de la cultura local en los aprendizajes en la única institución educativa de la comunidad deviene en demandas de parte de los padres de familia. En efecto, los entrevistados no están de acuerdo con que la escuela promueva el reconocimiento y valoración de los conocimientos y prácticas locales, sino que la expresan como demanda legítima, ya que, siendo parte de la vida misma, de la existencia comunal, deben garantizar su transmisión

a los niños y jóvenes con apoyo de la educación, de lo contrario corre el riesgo de su desaparición. En ese sentido, está claro el pedido de una educación intercultural para todos, tanto a nivel local, distrital, regional y nacional.

3.1.4 Sobre la participación y perspectivas educativas de la IE EIB

Como un punto complementario, el presente trabajo vio por conveniente incorporar el tema de la participación, esto con el fin de conocer cómo es la intervención de la familia y la comunidad en el desarrollo educativo de la EIB de la IE 50494 Ccarhuayo, así como opiniones para mejorar la EIB. Para ello se ha formulado dos preguntas:

3. ¿La IE EIB de Ccarhuayo fomenta la participación de la familia y comunidad? ¿De qué manera? ¿Crees que es importante participar? ¿Cómo?
4. Para que en la IE Ccarhuayo haya una mejor EIB, ¿qué cosas debe haber?, ¿qué se necesita?

Ante tales interrogantes, los entrevistados supieron responder de diferentes maneras. Así, un padre de familia, P3, reconoce que no se promueve la participación “no fomentan mucho la participación, solo trabajan con los estudiantes y hay muy poca la participación por parte de los padres”. Eso como una mirada a los docentes; pero también reconoce que los padres no le prestan el mayor interés en su educación de sus hijos; además considera que la maestra del cuarto grado no promueve la participación a fin de evitar problemas, se refiere a que no convoca a reuniones o asambleas. Sin embargo, el concepto de participación que aduce es bastante general, o en todo caso, estaría relacionado con las reuniones o con algunas actividades.

Sin embargo, recuerda y destaca que la escuela promovía participación, incluso que fue protagonista cuando se desempeñaba como presidente de “APAFA”; pero eso fue antes de la pandemia. Dice P2:

“Prácticamente ñuqap qawarisqaymanhina, ñawpaqta munay karqan chay participacion manaraq chay pandemia hamuchkaptin, rikuraniraqmi. Ñuqapas presedentita ruraraqani, chaymi participakuq aniversariopaq, escuelaq aniversarionpaq hina. Lo que es llant’a ruraykunata wawakunapaq mikhunanpaq, q’ala chaykuna praktikakuq. Imatachus niwanku hinam tusuykupus

sapanka gradomanta, chay t'ikapallay, carnaval, llama phallchay, chaykunata; wakinqa tusuchkankupunitaq waylaskunata, hukpa costumbrinta ima. Es muy importante participar, chaywanmi wawaykuwanhina kusirikuyku, relacionakuyku hina”.

‘Prácticamente según a lo que observo, años atrás había participación y buena participación, pero eso fue antes de la pandemia. Yo también asumí el cargo de presidente; participaba en los aniversarios de la escuela; había actividades como rajar la leña para cocinar para la comida de los estudiantes. Todos participamos en lo que nos decían, cada grado presentaba sus danzas de la zona como el t'ika pallay, carnaval, llama phallchay, otros bailaban el huaylas y costumbres de otros. Es muy importante participar; eso nos permite estar junto a nuestros hijos, alegrarnos, relacionarnos’.

Como se ve, el entrevistado añora la participación anterior a la pandemia; pero una participación en actividades celebratorias como es el aniversario de la institución educativa, para cuyo desarrollo, los padres debían cumplir una serie de tareas para garantizar la alimentación de los estudiantes, la participación en los bailes propios y foráneos. Pero destaca que esos espacios servían para compartir junto a sus hijos momentos agradables. Ese concepto de participación clásica o tradicional es lo que extraña el padre de familia. Pero sobre la participación en las decisiones de gestión escolar no se menciona, menos sobre la participación de los sabios en los aprendizajes interculturales, y otras formas de participación.

Esta misma opinión es corroborada por P1 cuando indica:

“Tusuykuna antes karqan. Chaykunataqa manan anchatachu fomentayku. Chay llaqtap p'unchawnin kan chaykunapi ichaqa participayku, pisi chaypis; mayninpiqa profesorayku niwanku tusuychis chaykunata nispa, chay carnaval, allpa phallchaykunapi. Pero ñuqa kasupiqa manañam chaykunaman participaymanñachu, porque mi religión no me permite, Diospa palabranmi manam permitikunñachu chaykunapi participanaypaq”.

‘Antes había danzas. Pero ahora no fomentamos mucho. Participamos un poco en el aniversario del pueblo; a veces la profesora nos decía bailen tal danza, carnavales, phallchay. Pero en mi caso ya no puedo participar en este tipo de actividades, mi religión no me permite. La palabra de Dios no lo permite’.

Otra vez se reitera el sentido de la participación en la escuela. Se convoca a los padres para que puedan intervenir en algún número de danzas en la celebración de una fecha cívica como es el aniversario de la comunidad; pero en temas educativos y pedagógicos no hay ninguna exigencia. Otro tema colateral que salió es la presencia de

grupos religiosos en la comunidad, cuya creencia no permite estar en ese tipo de actividades que promueva la institución educativa.

Similar respuesta dio el resto de los demás padres de familia entrevistados. La participación se reduce a acciones celebratorias tanto en la comunidad como en la capital del distrito. Los temas de la intervención de las familias, la comunidad, y los sabios están ausentes en las opiniones y comentarios. Igual sucede con la participación para la toma de decisiones importantes en el proceso de aprendizaje de sus hijos tanto a nivel del aula como a nivel de toda la institución educativa.

Respecto de la segunda pregunta de qué hacer para mejorar la educación intercultural bilingüe, los entrevistados han aportado ideas interesantes.

Así, el padre de familia P3, en su primer comentario sugiere separar claramente las lenguas quechua y castellano cuando indica: “(...) separar ambas cosas, no es posible en media clase trabajando castellano y combinen con las palabras en quechua (...) se diría que la actual docente está manejando mal las cosas, complica más a los niños” . En su segunda opinión alude al tema participativo y a la necesidad de recuperar los saberes culturales. “Una buena EIB se debe trabajar juntamente con los padres de familia y aplicar todos los saberes perdidos, que no están, ya no se ven en la actualidad”. Es una demanda que plantea el padre de familia. El participante P2, menciona: “... para que haya una buena EIB, debemos prestar más atención a los abuelitos que están abandonados y aprovechar sus conocimientos”.

Para el padre de familia citado, la calidad de la EIB se ve en una planificación de una programación curricular separando claramente el uso y enseñanza de las dos lenguas: quechua y castellano, y no mezclarlas, como probablemente esté ocurriendo. Expresa su malestar por el desempeño de la maestra del grado en este tema. Lo que pide es simple, trabajar la EIB separando las lenguas. En la segunda parte de su intervención, también hace un aporte significativo, una EIB sin la participación de todos no puede ser mejor; los padres de familia quienes son depositarios de los saberes y conocimientos ancestrales, y ese componente cultural debe ser parte de la educación intercultural. En la misma línea la participante M4, considera que la profesora debe tener una mejor organización, la educación debe estar articulada con las actividades de la comunidad, y para ello es importante la participación de las familias y comunidad.

En cambio, el padre de familia P1 va un poco más allá cuando afirma que para un buen desarrollo de la EIB deben intervenir la comunidad, los sabios y los docentes. “Llaqtapunichá impiñuta churakunman wawakunawan kуска. Chaymanpas profesorakunam informakunanku masta llaqtap kawsayninkunamanta. Hinaspapas llapim yachaqkunata escuelaman mink’arikunkuman wawakunata yachachinanpaq. Chaykunawanchá ancestrochikpa saqivasqanchikta qispichisunman” .‘El pueblo debe poner empeño junto con los estudiantes, las profesoras deben informarse más sobre la vida y costumbres de la comunidad. Deben invitar a todos los sabios para que enseñen a los chicos. Sólo así podemos garantizar los conocimientos que nos dejaron nuestros ancestros’.

En efecto, de acuerdo con el comentario citado, para una educación intercultural desde la cultura propia o saberes locales se requiere que participe la comunidad, los docentes deben informarse más sobre la vida (cultura) en la comunidad, y las personas conocedoras o sabias y sabios deben ser invitados para que ellos enseñen a los estudiantes y así se podría garantizar la transmisión intergeneracional de la sabiduría que nos dejaron los antepasados. Sin lugar a duda, se trata de una respuesta clave para el desarrollo de la EIB desde una visión de los padres de familia.

3.2. Discusión de resultados

a) Sobre el primer objetivo específico “Describir la percepción de los padres de familia del cuatro grado de la IE EIB 50494 del distrito de Ccarhuayo – Quispicanchi – Cusco sobre el concepto de la educación intercultural bilingüe”.

Los resultados identificados por medio del instrumento de la entrevista explican que la percepción de los padres de familia sobre el concepto de la Educación Intercultural Bilingüe tiene serias limitaciones. En principio, los padres de familia vinculan a la EIB con la práctica de dos lenguas quechua y castellano, con énfasis en la primera; luego, tíbiamente salió la idea de costumbres, en el plano del tratamiento cultural o intercultural.

La educación intercultural bilingüe - EIB es un proceso que apuesta por una educación basada en la herencia cultural de los estudiantes, y promueve el diálogo con otros sistemas de conocimientos y con los de la ciencia, además promueve la enseñanza de las lenguas originarias y en las lenguas originarias, enseñanza del castellano y en castellano (Minedu, 2016). Siendo este concepto una aproximación oficial sobre la EIB,

la percepción de los padres de familia está algo lejana de aproximarse a su real significado. Efectivamente, hay un énfasis en lo lingüístico antes que, en lo cultural, o sea, lo bilingüe antes que lo intercultural.

En la mayoría de las respuestas, la EIB es casi un sinónimo de quechua, marginalmente aparece el castellano. Esta percepción es incipiente respecto de lo planteado en la teoría del desarrollo del bilingüismo en la educación. Así, nuevamente, el MINEDU, (2018) precisa que la educación intercultural bilingüe, en la parte del tratamiento de las lenguas, considera que los estudiantes deben desarrollar las competencias comunicativas en la lengua originaria del estudiante y en castellano, y ambas lenguas puedan ser utilizadas en los aprendizajes de las otras áreas a lo largo de toda la escolaridad (Minedu, 2018). En las entrevistas, la demanda del castellano tampoco salió con contundencia, porque las sesiones se dan en esta lengua, lo que ya podría ser un hecho normal. Por tanto, desde lo lingüístico, se ha constatado serias limitaciones en cuanto al manejo de la información por parte de los padres de familia. En ese sentido, se estaría lejos de cumplir con lo que apuesta el MSEIB (Minedu, 2018) sobre la promoción del bilingüismo en un enfoque de mantenimiento y desarrollo de las lenguas, pero bajo la apuesta de las lenguas originarias, en vista que se encuentran en desventaja por las condiciones sociopolíticas de los pueblos indígenas.

Por otro lado, respecto del tratamiento cultural, marginalmente salió el aspecto de la valoración de las costumbres o tradiciones culturales en general, particularmente respecto de la medicina, la tecnología en la siembra y la lectura de algunas señas y señaleros; pero, el conocimiento e incorporación de otras tradiciones culturales y los conocimientos disciplinares de la ciencia, no fueron parte de esta primera aproximación. Los temas claves del tratamiento de la interculturalidad como: el fortalecimiento de la identidad cultural, el abordaje de la discriminación socio cultural y racismo, y el diálogo de saberes, tampoco se visibilizan. La escuela EIB debe reafirmar las identidades de las culturas cuando promueve el rescate y fortalecimiento de los conocimientos, de reconectarse en el tiempo con las prácticas de los abuelos, con la memoria colectiva (Arrivas, 2021), hecho que no sucede en esta IE. Igualmente, ante la reproducción de la discriminación al excluir la lengua quechua y los saberes locales (UNESCO, 2021), al generar aprendizajes pobres y con vacíos culturales, tampoco se pudo observar. Lo mismo pasa con el diálogo de saberes, aunque han salido demandas de reivindicar algunas prácticas y costumbres con la participación de las personas conocedoras del pueblo, en el fondo sigue siendo una visión limitada del tratamiento de la cultura en la educación.

Esta percepción limitada de la EIB tiene su explicación. Los propios padres manifestaron que ellos no tuvieron oportunidades para acceder a una información de calidad de parte de los directivos y docentes de la institución educativa. Los entrevistados dijeron que la IE no ha organizado espacios de capacitación ni reflexión sobre el tema. Las pocas ocasiones que tuvieron fueron algunas reuniones de los padres, donde les inculcan que deben valorar la lengua quechua. Es decir, deficiente comunicación con los padres de parte de la institución educativa.

Por tanto, en una primera aproximación sobre el concepto cotidiano que manejan los padres de familia sobre el significado de la educación intercultural bilingüe, predomina una percepción parcial y limitada reduciéndose básicamente al uso y valoración de la lengua quechua y a algunas costumbres ancestrales. Como veremos más adelante, esta pobre apreciación de la EIB se irá confirmando a lo largo de las respuestas. Ello limita a los padres tener una mirada más amplia, aun así, están totalmente de acuerdo a que la escuela retome el tema de la enseñanza de las lenguas, en particular el quechua, y las costumbres, siendo ello aportes significativos en la percepción de los padres de familia.

b) Sobre el segundo objetivo específico “Describir la percepción de los padres de familia sobre la EIB en el tema del tratamiento de lenguas (quechua y castellano) en el aula del cuarto grado de la I.E. EIB 50494 del distrito de Ccarhuayo – Quispicanchi – Cusco”

Según las respuestas de los padres de familia sobre el uso de las lenguas en aula, es claro que hay un predominio casi total del castellano por parte del profesor en la interacción con sus estudiantes, un 90% frente al 10%. Lo que significa que el quechua es absolutamente desplazado

De acuerdo con el Modelo de Servicio Educativo Intercultural - MSEIB, el enfoque que asume el Ministerio de Educación (2018) es el de mantenimiento y desarrollo de las lenguas; es decir, los estudiantes deben desarrollar sus competencias comunicativas orales y escritas en la lengua originaria y en castellano, luego las dos lenguas deben ser utilizadas para generar aprendizajes en todas las áreas curriculares. Según esta orientación, en el caso de la presente investigación, tanto la lengua quechua como el castellano deben merecer un tratamiento adecuado. Sin embargo, la preferencia que se le da al castellano es inequitativo y excluyente, habida cuenta, que el quechua es la lengua materna de los estudiantes, al menos de la mayoría.

Efectivamente, la I.E. EIB 50494 del distrito de Ccarhuayo, es reconocida oficialmente como de fortalecimiento cultural y lingüístico, de acuerdo a la RVM 185-

2019-Minedu. Esta forma de atención de la EIB se da así porque los estudiantes tienen como lengua materna una lengua originaria (escenario 1) o son bilingües lengua originaria - castellano (escenario 2). El mismo documento recomienda para el uso y su respectivo tratamiento pedagógico de ambas lenguas, considerando que la lengua originaria, si es la materna, debe ser usada para garantizar el desarrollo afectivo, cognitivo y social de los estudiantes (Minedu, 2018). Y cuando los estudiantes tengan al menos un dominio básico, ambas lenguas pueden ser usadas como instrumento de comunicación oral y escrita para el desarrollo de capacidades en las áreas curriculares, de manera organizada considerando tiempos y espacios para cada lengua.

Retomando la discusión de las respuestas de los padres de familia vemos que, en la práctica, la IE alimenta un proceso de castellanización galopante, aunque de manera no planificada. Los entrevistados reconocen que la maestra del grado sí ha programado un horario para el uso y empleo de las lenguas, pero no implementa, no cumple con su propia planificación. El uso del casi 100% del castellano en el aula no garantiza necesariamente el aprendizaje de esta lengua por parte de estudiantes originarios. Una cosa es enseñar **en** castellano y otra es enseñar **el** castellano.

La Política Sectorial de Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe precisan sobre el punto de tratamiento de las lenguas en una escuela EIB. Señala que considera la enseñanza de y en lengua originaria, así como la enseñanza de y en castellano (Minedu, 2016). En el primer caso (enseñanza de) como área curricular donde los alumnos aprenden o fortalecen la lengua (sea quechua o castellano, la lengua que menos dominan), lo deben hacer con metodología de segunda lengua. En el segundo caso (enseñanza en) ya es para utilizar la o las lenguas como medio de enseñanza en los procesos de aprendizaje de las diferentes áreas (Minedu, 2016)

Bajo este marco de tratamiento y uso de lenguas, según las respuestas de los investigados estamos ante un uso desorganizado de las lenguas en la IE de Ccarhuayo. Los padres no perciben con claridad la distribución de las lenguas, lo ven como una improvisación. El alto porcentaje que destina la profesora al castellano simplemente es lo está considerando como un medio de enseñanza de las diferentes áreas curriculares, como si se tratara de que todos los alumnos son castellano hablantes, o tuvieran como lengua materna al castellano. Es por lo que no se preocupa en enseñar, afianzar y fortalecer el castellano oral y escrito en sus hijos con las debidas estrategias y materiales educativos apropiados, con metodología de segunda lengua. En el caso del quechua, el poco tiempo que destinan a esta lengua, al parecer, es sólo para la parte oral, pero no para el escrito.

Además, los padres consideran que lo hacen mezclando con el castellano, y no un quechua auténtico. En todo caso, están utilizando el quechua oral para un mejor entendimiento de los contenidos del castellano. En ese sentido estamos en un modelo de una EIB de transición (UNESCO, 2009)

En este punto, los padres de familia están de acuerdo con que la EIB considere ambas lenguas en igualdad de condiciones, demandan que el quechua tenga su lugar en la escuela, junto con el castellano.

En suma, en cuanto al tratamiento de lenguas podemos afirmar que la IE EIB de Ccarhuayo tiene serias limitaciones en la organización e implementación del uso de las lenguas quechua y castellano tal como orientan los documentos del Ministerio de Educación; la preferencia del uso del castellano está orientado más al medio que al objeto de aprendizaje; no diferencia la caracterización de los estudiantes quechuas o bilingües de la zona. El quechua es utilizado tangencialmente y en la comunicación oral como vehículo para transmitir contenidos del castellano; lo que estaría en el marco de una EIB de transición.

c) Sobre el tercer objetivo específico “Describir la percepción de los padres de familia sobre el tratamiento de las culturas (diálogo de saberes) en el proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes del cuarto grado de la IE EIB 50494 del distrito de Ccarhuayo – Quispicanchi – Cusco”

En este punto los resultados de la entrevista son preocupantes. Ni en el cuarto grado de primaria, ni en la institución educativa se aborda el tratamiento de las culturas de manera sistemática y organizada. A decir de los padres de familia, la escuela no promueve la recuperación y valoración de la cultura originaria local, ni los valores, ni los saberes ancestrales. Lo único que asume la escuela es la organización de algunas actividades celebratorias en aniversario del distrito y del colegio donde realizan escenificaciones de algunas prácticas culturales; pero en aula y en los procesos de aprendizaje, ninguna acción.

De ahí la necesidad de superar las prácticas culturalistas y folkloristas que reducen a la cultura a situaciones económicas y a actividades materiales, dando a entender que la cultura local es eso (Nigh & Bertely, 2018).

Por otro lado, el Modelo de Servicio EIB plantea el tratamiento de la interculturalidad debe partir de las actividades socioproductivas de la comunidad donde está inserta la institución educativa, desde el diagnóstico sociocultural organizar el calendario comunal y utilizarlo como medio para generar una planificación curricular

pertinente (Minedu, 2018). Teniendo de referencia las orientaciones oficiales para organizar la educación intercultural, el servicio educativo en esta comunidad está alejada de la realidad de las familias y la comunidad. Por tanto, la educación que ofrece la institución educativa está desligada de las necesidades de la vida de las familias, de las actividades agrícolas y rituales de la comunidad.

Vista desde este ángulo, es menos probable que se promueva el diálogo de saberes que es un enfoque y una estrategia de la pedagogía intercultural que los documentos oficiales consideran. En efecto, el diálogo de saberes es un proceso interactivo y dinámico donde se interrelacionan de manera permanente distintos sistemas de conocimientos (Minedu, 2018). En otras palabras, los saberes de las comunidades o de las culturas locales deben estar presentes y visibles en la escuela, en el currículo, en los materiales, en las sesiones de aprendizaje, y junto con los conocimientos disciplinares deben interactuar en los procesos pedagógicos, y haciendo uso de las lenguas originarias y del castellano. El diálogo de saberes debe abordarse en todas las áreas del currículo nacional. Solamente, de esta manera, se podría garantizar una educación intercultural con pertinencia cultural, y una educación intercultural bilingüe de calidad. Pero, ello está lejos de ocurrir en esta institución educativa, según el reporte de los padres de familia.

Los padres de familia no sólo están de acuerdo con la valoración y fortalecimiento de la cultura local, sino que la demandan con urgencia. No es cuestión sólo de que se promueva desde la escuela, sino que es parte de la sobrevivencia cotidiana. Se preocupan en el futuro de sus hijos, quienes deben estar preparados para afrontar la vida, tanto cuando se queden en la comunidad como cuando salgan a otros espacios; por eso dicen que una educación intercultural debe ser para todos, para los de la comunidad y para los de fuera.

d) sobre el cuarto objetivo: Describir el nivel de participación de la familia y la comunidad en el proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes del cuarto grado de la IE EIB 50494 del distrito de Ccarhuayo – Quispicanchi – Cusco

La última consulta a los padres de familia entrevistados fue sobre el tópico de participación en la gestión de los aprendizajes de la educación intercultural bilingüe. La mayoría de ellos alude a una participación como un deber de hacerlo, pero en actividades de mejora de la infraestructura, mobiliario, limpieza, eventos para recaudar fondos. Aunque con el tema de la pandemia, ya no se convocó a estas acciones. Igualmente,

muchos padres de familia añoran las actividades prepandemia sobre su participación en actos celebratorios, pero no para actividades educativas y de aprendizaje.

La gestión participativa está orientada por los documentos normativos del Ministerio de Educación. Así, por un lado, la propuesta pedagógica para la EIB (Minedu, 2013) apunta a promover y garantizar la participación de los actores educativos, de los padres de familia y la comunidad organizada en las decisiones que tome la I.E para mejorarla a fin de que los estudiantes tengan las condiciones adecuadas, además apoyan la gestión y asumen la vigilancia, además, la EIB debe promover la participación directa en los procesos de aprendizaje, cuyos sabios y líderes puedan asumir las enseñanzas de los saberes y prácticas comunitarios, ya que el docente no posee todo el conocimiento de la cultura local. De acuerdo con los resultados de este estudio, la participación en este sentido es prácticamente nula. Por otro lado, Minedu (2016), en uno de sus documentos normativos impulsa lineamientos para fortalecer mecanismos de participación tanto en la escuela como en otras instancias, con distintos actores de sociedad civil y de las organizaciones representativas y de organizaciones de mujeres; este lineamiento tampoco se hace evidente en el caso de esta IE. Finalmente, el Modelo de Servicio Educativo Intercultural Bilingüe - MSEIB (Minedu, 2018), como parte de la gestión de los aprendizajes en una escuela EIB considera de suma importancia la participación de personas conocedoras, llamadas sabias o sabios comunitarios, o líderes, y otros actores educativos, con la finalidad de profundizar los conocimientos y prácticas del pueblo originario. Según la información de los entrevistados, tampoco el tema de la participación de los sabios es visible en el accionar de la profesora del grado, menos de la escuela. Al contrario, los padres de familia, frente a este vacío demandan que la educación en la comunidad sea con la participación de los sabios; sólo de esa manera se podría garantizar que los conocimientos de los abuelos y las abuelas perdure, se valore y esté al servicio de la vida comunitaria.

Si bien, la pandemia ha contribuido al alejamiento en la relación escuela - familia y comunidad, ello no justifica sostener que el involucramiento de los padres de familia, los sabios, las sabias y otros actores comunales es inexistente en la gestión escolar y en el de los aprendizajes, tal como orientan los documentos normativos referenciados. Ahora que nuevamente hay vuelta a la nueva normalidad, es necesario ajustes para una mejor relación escuela – familia – comunidad que es una de las banderas de una educación pertinente y de calidad en contextos bilingües.

CONCLUSIONES

La presente investigación ofrece las siguientes conclusiones sobre la actitud de los padres de familia del cuarto de primaria de la IE EIB 50494 del distrito de Ccarhuayo – Quispicanchi Cusco. La percepción de los padres respecto al tratamiento de la EIB revela una variedad de opiniones y dilemas en relación con la valoración de los conocimientos y prácticas de la cultura local, así como con el reconocimiento de las costumbres tradicionales y la participación de los sabios de la comunidad.

- Primera conclusión.- Los padres de familia del presente estudio, del cuarto grado de la I.E. EIB 50494 del distrito de Ccarhuayo – Quispicanchi – Cusco, tienen una actitud favorable hacia la educación interculturalidad bilingüe, a pesar de no poseer una conceptualización adecuada del significado cabal de la EIB; sin embargo, tienen una serie de observaciones en su proceso de implementación, tanto al uso y enseñanza de las lenguas, la valoración de los saberes y prácticas de la cultura local, así al concepto de participación en la gestión de los aprendizajes. En la práctica es una EIB de nombre, inexistente como oferta educativa de la IE. Desde esta percepción demandan una EIB pertinente y de calidad para sus hijos.
- Segunda conclusión.- Sobre la percepción que tienen los padres de familia sobre el significado de la Educación Intercultural Bilingüe en el aula del cuarto grado de la I.E. EIB 50494 del distrito de Ccarhuayo – Quispicanchi – Cusco, los resultados evidencian que en el concepto cotidiano que manejan los padres de familia sobre el significado de la educación intercultural bilingüe, predomina una percepción parcial y limitada, reduciéndose básicamente al uso y valoración de la lengua quechua y a algunas costumbres ancestrales. Esto debido a que no tuvieron oportunidades de ser informados ni participar en capacitaciones sobre el tema.

- Tercera conclusión. - En cuanto a la percepción de los padres de familia sobre el tema del uso y tratamiento de lenguas quechua y castellano en el aula del cuarto grado de la I.E. EIB 50494 del distrito de Ccarhuayo – Quispicanchi – Cusco, señalamos que los entrevistados observan una desorganización en la implementación del aprendizaje y enseñanza de las lenguas quechua y castellano. En efecto, se prefiere usar el castellano casi todo el tiempo como medio de comunicación, como si todos tuvieran a esta lengua su lengua materna, pero no como objeto de aprendizaje con metodología de la segunda lengua. El quechua, en cambio, es utilizado tangencialmente y en la comunicación oral como vehículo para transmitir contenidos del castellano; lo que estaríamos ante un modelo de EIB de transición.
- Cuarta conclusión. - En la percepción de los padres de familia sobre el tratamiento de las culturas o la interculturalidad en el proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes del cuarto grado de la IE EIB 50494 del distrito de Ccarhuayo – Quispicanchi – Cusco, los padres de familia señalan que la promoción de la cultura local en la escuela es prácticamente inexistente. No sólo no incorpora los conocimientos y saberes de la comunidad, sino que los aprendizajes están desvinculados con las necesidades de las familias, de las actividades agrícolas, rituales; es decir, del calendario comunal; por ello, los padres de familia demandan que la escuela no sólo valore, sino que incorpore en el todo el proceso educativo para una educación con pertinencia cultural.
- Quinta conclusión. - En cuanto a la percepción del nivel de participación de la familia y la comunidad en el proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes del cuarto grado de la IE EIB 50494 del distrito de Ccarhuayo – Quispicanchi – Cusco, podemos indicar que los padres añoran una participación en actividades celebratorias en los aniversarios del distrito y del colegio, actividades económicas o materiales. Pero, su participación e involucramiento de los padres de familia, los sabios, las sabias y otros actores comunales en la gestión escolar y en el de los aprendizajes es inexistente, tal como orientan los documentos normativos referenciados, simplemente no se expresa en el estudio.

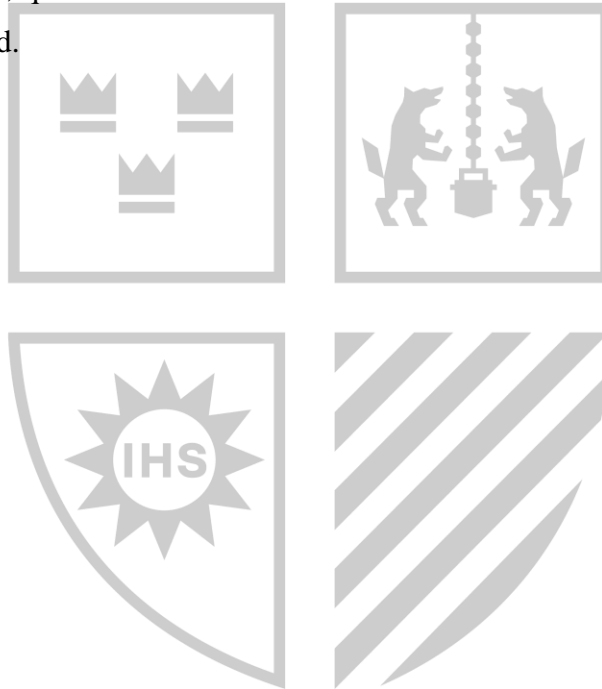
RECOMENDACIONES

La preocupación de los padres respecto al tratamiento de la EIB revela el deseo de cambio con una educación mejor implementada con el modelo EIB. Tomando en cuenta los conocimientos y prácticas de la cultura local. A fin de mejorar las limitaciones encontradas en la investigación, a continuación, se presenta las siguientes recomendaciones.

- El Ministerio de Educación debe garantizar que las orientaciones de los documentos normativos que emite para la educación intercultural bilingüe lleguen con mensajes claros y amigables a la comunidad educativa de las instituciones educativas. Ello tiene que ver con supervisar, monitorear y evaluar en la misma realidad tanto a los responsables de las regiones, de las UGEL y las direcciones de las escuelas, para ver cuánto se ha entendido las propuestas y cómo se viene implementando el modelo EIB.
- Las autoridades de las instancias descentralizadas, DRE y UGEL, a través de sus especialistas, garanticen un proceso de preparación y capacitación a los directores y docentes de las instituciones educativas en todo aquello que implica el desarrollo de la educación intercultural bilingüe, en el marco de un plan de intervención que priorice los procesos clave, y tenga metas de compromiso, y de manera progresiva vaya resolviendo los temas más urgentes con la participación de los actores educativos.
- Los directivos y equipo de docentes de las instituciones educativas EIB evalúen crítica y autocríticamente la situación de abandono en que se encuentra la EIB, reflexionen y se comprometan en acciones de mejora con una educación que tenga pertinencia cultural y lingüística, y tenga aprendizajes de calidad. Asuman el

trabajo en equipo, de manera colaborativa, y se garantice el compromiso y la participación de los padres de familia, autoridades y sabios comunitarios, previa información y capacitación en la EIB.

- Los padres de familia y la comunidad deben tener la oportunidad de informarse de manera completa y real sobre el significado de la educación intercultural bilingüe, sobre las bondades de la propuesta para valorar y revitalizar las lenguas originarias y los saberes locales, para aprender un buen castellano y conocer otros sistemas de conocimientos, y la necesidad de promover la EIB entre todos, con plena participación de los padres de familia, la comunidad y los sabios comunitarios, que la educación se vincule con las necesidades y aspiraciones de la comunidad.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

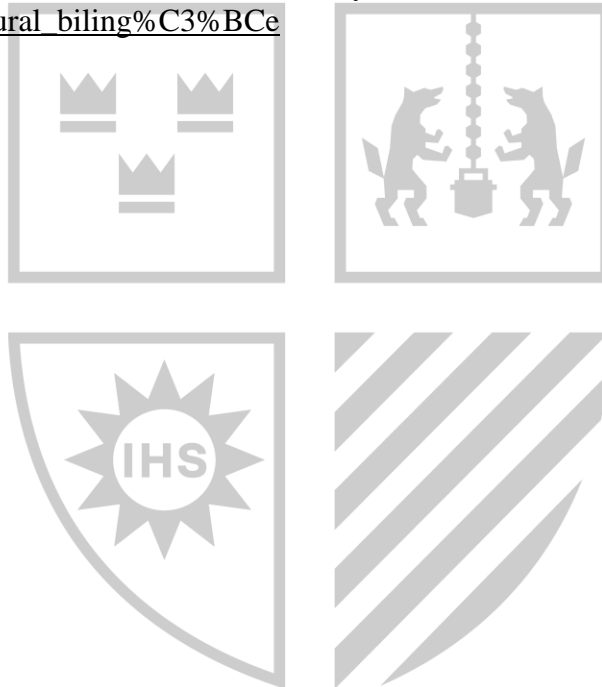
- Arribas, A. (2021). *Interculturalidad, crianza de la diversidad epistémica y diálogo de saberes. Apuntes sobre el pluriverso*. Proyecto andino de tecnologías campesinas. Pratec.
- Calle, S. & Padilla, J. (2019). *Actitud docente hacia los estudiantes con discapacidad en la Institución Educativa Juan Parra del Riego El Tambo - Huancayo 2019*. [Tesis de posgrado, Universidad Nacional del Centro del Perú. Huancayo: Perú]. Repositorio Campus. <https://repositorio.uncp.edu.pe/handle/20.500.12894/5500>
- Couñago, A. (2019). Los tres componentes que determinan tu actitud. *Unycos*. <https://unycos.com/blog/componentes-determinan-actitud/>
- Defensoría del Pueblo (2011). Aportes para una política nacional de educación intercultural bilingüe. Serie informes Defensoriales – Informe N° 152. <https://www.defensoria.gob.pe/wp-content/uploads/2018/05/Informe-Defensorial-152.pdf>
- Editorial Etecé. (2021). Actitud. Concepto. <https://concepto.de/actitud/>
- Hernández-Sampieri, R. & Mendoza, C.P. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. MC Graw Hill Education.
- Huamaní, R.K. (2022). Percepciones de los padres y madres de familia en la implementación de la educación intercultural bilingüe en el nivel inicial del Centro Poblado de Huancascca – Apurímac. [Tesis de licenciatura, Universidad Antonio Ruiz de Montoya]. Repositorio Campus. <https://repositorio.uarm.edu.pe/server/api/core/bitstreams/f685c24e-4b3b-482b-8a74-1769b8039fb2/content>
- Jurado, S. (2017). *Actitudes hacia la investigación en estudiantes de enfermería de la UNMSM, 2016* [Tesis de pregrado, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/cybertesis/6149/Jurado_vs.pdf;seque nce=1
- López, L. (2022). ¡Kachkaniraqmi! Lenguas, territorialidades e interculturalidades en los andes. En Sartorelo, S., Hecht, A. García, J., & Lara, E. (Coords.), *Tejiendo diálogos y tramas desde el sur-sur. Territorio, participación e interculturalidad* (pp. 23-50). Universidad Iberoamericana. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Universidad Autónoma de Guerrero.

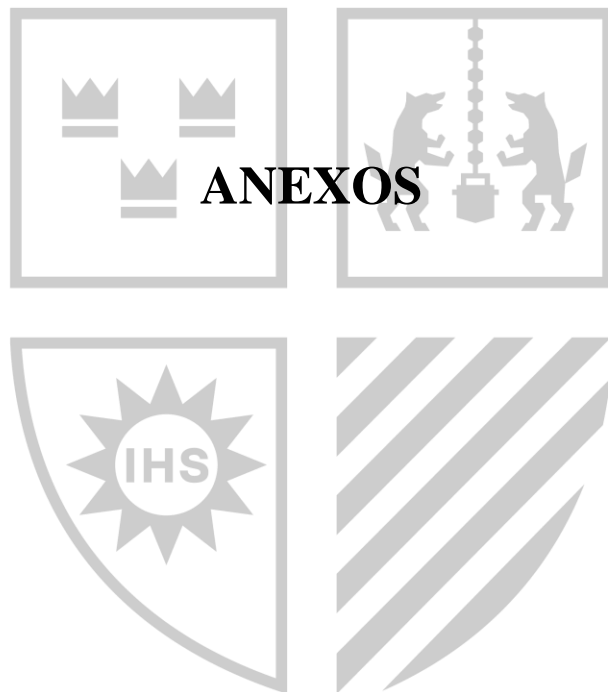
[https://www.academia.edu/83789976/ Kachqaniraqmi Lenguas territorialidades e interculturalidades en los Andes](https://www.academia.edu/83789976/Kachqaniraqmi_Lenguas_territorialidades_e_interculturalidades_en_los_Andes)

- López, L. (2021). Hacia la recuperación del sentido de la educación intercultural bilingüe. *Revista Ciencia y Cultura*, 25(46), 41-66. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-33232021000100003
- Mansilla, J., Villalba, K., Mora, J.P. & Turra, O. (2022). Tensión epistémica anglosajón e interculturalidad latinoamericana: sus proyecciones en educación. *Revista de Filosofía*, 39(100), 132 – 142. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5979768>
- Ministerio de Cultura (2023b). Registro Nacional de Lenguas Indígenas u Originarias del Perú- RENALIO. <file:///C:/Users/130061/Downloads/RENALIO%20Tomo%20I%20E2%80%93%20Lenguas%20Andinas%20-%20alta%20calidad.pdf>
- Ministerio de Cultura (2023a). Lista de pueblos indígenas u originarios. Base de datos de pueblos indígenas u originarios. <https://bdpi.cultura.gob.pe/pueblos-indigenas>
- Ministerio de Cultura (2016). Reglamento de la Ley de Lenguas. <https://consultaprevia.cultura.gob.pe/proceso/reglamento-de-la-ley-de-lenguas-indigenas>
- Ministerio de Educación (2020). ¿Cómo realizamos la caracterización lingüística en la educación intercultural bilingüe? <https://sites.google.com/view/recursoseib/nivel-primaria/herramientas-pedag%C3%B3gicas-primaria?authuser=0>
- Minedu (2018). Lenguas originarias del Perú. <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/MINEDU/6261>
- Minedu (2018). Modelo de servicio educativo intercultural bilingüe (MSEIB). https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/199930/RM_N_519-2018-MINEDU.pdf?v=1673581222
- Minedu, (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 (2016) Política Sectorial de Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe. <http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/MINEDU/5960/Pol%C3%ADtica%20sectorial%20de%20Educaci%C3%B3n%20Intercultural%20y%20Educaci%C3%B3n%20Intercultural%20Biling%C3%BE.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Nigh, R. & Bertely, M. (2018). Conocimiento y educación indígena en Chiapas, México: un método intercultural. *Diálogos sobre educación*, 9(16). <https://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2018/11/011.pdf>

- Ñaupas, H., Valdivia, M.R., Palacios, J.J. & Romero, H.E. (2018). *Metodología de la Investigación cuantitativa – cualitativa y redacción de la tesis* (5° ed.). Bogotá: Ediciones de la U.
- Oviedo, G. (2004). La definición del concepto de percepción en psicología con base en la teoría gestalt. *Revista de estudios sociales* 18, pp. 89-96. <http://www.scielo.org.co/pdf/res/n18/n18a10.pdf>
- PRATEC. (2012). *Diálogo de saberes. Una aproximación epistemológica*. <https://www.pratec.org/wpress/pdfs-pratec/Dialogo-saberes-aproxim-epist.pdf>
- Real Academia Española (2023). Diccionario de la lengua española. Edición Tricentenario. Actualización 2022. <https://dle.rae.es/actitud>
- Rosa, C. (2021). ¿Del monólogo al diálogo de saberes? Una reflexión epistemológica y pedagógica sobre la incorporación de los saberes tradicionales indígenas en la educación intercultural básica en México. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29(102). <https://doi.org/10.14507/epaa.29.5058>
- Tabares, J. (2016). *Actitudes de los estudiantes universitarios hacia el centro y los profesores* [Tesis doctoral, Universidad de las Palmas de Gran Canaria]. https://accedacris.ulpgc.es/bitstream/10553/19868/4/0729936_00000_0000.pdf
- Trapnell, L. (2008). La educación intercultural bilingüe en Perú: situación actual y desafíos. En Molina, F. (ed.), *Alternativas en educación intercultural. El caso de América Latina: la educación intercultural bilingüe* (pp. 96-122). Centre de Cooperación Internacional de la Universidad de Lleida.
- Tubino, F. (2012). *Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico*. Red PUCP. https://red.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/biblioteca/inter_funcional.pdf
- UNESCO (2024). Día internacional de la lengua materna: por qué la educación multilingüe es esencial para el aprendizaje intergeneracional. <https://www.unesco.org/es/articles/dia-internacional-de-la-lengua-materna-por-que-la-educacion-multilingue-es-esencial-para-el-0#:~:text=La%20lengua%20materna%20puede%20referirse,mejor%20y%20que%20utiliza%20m%C3%A1s>.
- UNESCO (2021). *Políticas de educación intercultural bilingüe. Estudios sobre políticas educativas en América Latina*. Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad (LLECE). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379490?posInSet=11&queryId=5236ce91-1bc7-4289-aaa5-47d0d481f5bd>
- UNESCO (2009). *Lenguas en peligro, el pensamiento amenazado. Correo de la Unesco, un solo mundo, voces múltiples*. <https://es.unesco.org/courier/febrero-2009>
- UNESCO (s.f.). El sector de la cultura. <https://www.unesco.org/es/culture/about>

- Vigil, N. y Sotomayor, E. (2022). Dificultades y avances de la EIB en la zona andina del Cusco en cuanto al reconocimiento de los derechos lingüísticos de sus hablantes. *Boletín Academia Peruana de la Lengua*, 72. <http://www.scielo.org.pe/pdf/bapl/n72/2708-2644-bapl-72-72-439.pdf>
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En Viaña, J., Tapia, L. y Walsh, C. (Coords.), *Construyendo interculturalidad crítica* (pp. 75-96). Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello. https://www.academia.edu/36409096/Interculturalidad_cr%C3%ADtica_y_educaci%C3%B3n_intercultural
- Zavala, V. (2018). El lenguaje como práctica social: cuestionando dicotomías y esencialismos en la educación intercultural bilingüe. Pontificia Universidad Católica del Perú. https://www.academia.edu/37118260/El_lenguaje_como_pr%C3%A1ctica_social_Cuestionando_dicotom%C3%ADas_y_esencialismos_en_la_educaci%C3%B3n_intercultural_biling%C3%BCe



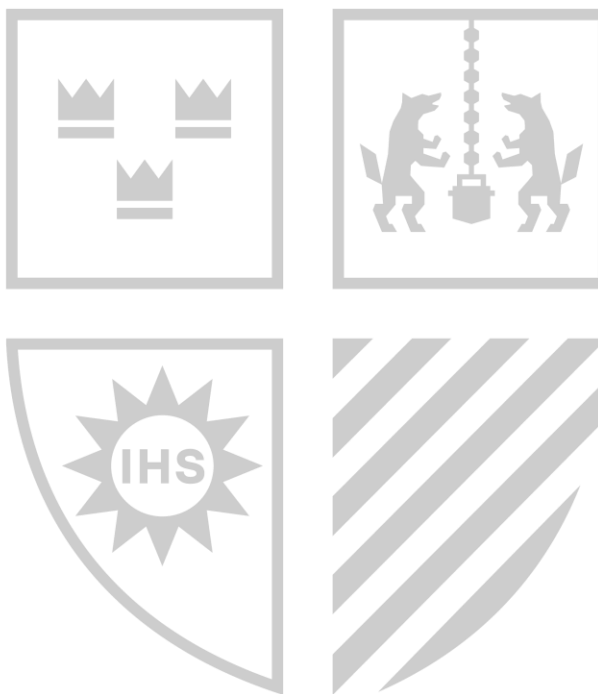


ANEXO N°1: MATRIZ DE CATEGORIZACIÓN

“ACTITUDES DE LOS PADRES DE FAMILIA DEL CUARTO GRADO DE PRIMARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA EIB 50494 DEL DISTRITO DE CCARHUAYO – QUISPICANCHI – CUSCO SOBRE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE”

PROBLEMA	OBJETIVOS	CATEGORÍAS	MÉTODOS
GENERAL	GENERALES	CATEGORÍAS	Enfoque: Cualitativo
¿Cuáles son las actitudes que los padres de familia del cuarto grado de primaria de la IE EIB 50494 del distrito de Ccarhuayo – Quispicanchi – Cusco, tienen sobre la educación intercultural bilingüe?	Describir las actitudes de los padres de familia del cuarto grado de primaria de la IE EIB 50494 del distrito de Ccarhuayo – Quispicanchi – Cusco sobre la educación intercultural bilingüe.	Educación intercultural bilingüe – EIB Percepción de los padres de familia – 4to grado primaria	Nivel: explicativo Diseño: Fenomenológico Muestra 04 padres de Familia del 4to grado de Primaria de la Institución Educativa EIB 50494 del distrito de Ccarhuayo – Quispicanchi- Cusco
	ESPECIFICOS	SUBCATEGORÍAS	Técnica: Focus group o entrevista profunda o focal- Instrumento:
	<ul style="list-style-type: none"> Analizar las actitudes desde sus opiniones de los padres de familia del cuarto grado de la IE EIB 50494 del distrito de Ccarhuayo – Quispicanchi – Cusco sobre el significado de la educación intercultural bilingüe. Analizar las actitudes de los padres de familia sobre la EIB en el tema del uso de las lenguas (quechua y castellano) en el aula del cuarto grado de la IE EIB 50494 del distrito de Ccarhuayo – Quispicanchi – Cusco. Analizar las actitudes de los padres de familia sobre la incorporación de los conocimientos locales y el diálogo de saberes en el proceso de enseñanza 	Significado de la EIB Uso de las lenguas quechua y castellano	

	<p>aprendizaje de los estudiantes del cuarto grado de la IE EIB 50494 del distrito de Ccarhuayo – Quispicanchi – Cusco.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Analizar las actitudes de los padres de familia sobre la participación en el proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes del cuarto grado de la IE EIB 50494 del distrito de Ccarhuayo – Quispicanchi – Cusco. 	<p>La incorporación del saber local y el diálogo de saberes</p> <p>Nivel de participación de la familia y la comunidad en la EIB</p>	<p>Guía semiestructurada de entrevista para el focus group con preguntas en quechua y castellano</p>
--	--	--	--



ANEXO N°2: GUÍA DE ENTREVISTA PREGUNTAS PARA EL FOCUS GROUP

Título: “Actitudes de los padres de familia del Cuarto Grado de Primaria de la
Institución Educativa EIB 50494 del distrito de Ccarhuayo – Quispicanchi – Cusco
sobre la educación intercultural bilingüe”

ENTREVISTADO (a): _____

EDAD: _____ SEXO: _____

LENGUA MATERNA: _____ SEGUNDA LENGUA _____

Subcategorías	PREGUNTAS	RESPUESTAS
Concepto o significado de eib que manejan los padres de familia	<p>¿Cómo entienden por educación intercultural bilingüe?</p> <p><i>¿Imataq iskay simipi kawsaypurapi yachachiy kanman?</i></p> <p>¿Ha recibido información sobre la “educación intercultural bilingüe”?</p> <p><i>¿Chay iskay simipi iskay kawsaypi yachachiyta mayllapipas uyarirqankichu? ¿Maypitaq uyarirqanki?</i></p> <p>¿Se impulsa la EIB en la IE Ccarhuayo?</p> <p><i>¿Ccarhuayo yachay wasipi kay EIB nisqata kallpanchachkankuchu?</i></p>	<p>P1:</p> <p>P2:</p> <p>P3:</p> <p>M4:</p>
Uso de las lenguas quechua y castellano en la EIB	<p>¿En el cuarto grado la profesora enseña en quechua y enseña el castellano?</p> <p><i>Cuarto gradupi yachachiq iskay simipichu yachachin? ¿qichwapipas kastilla simipipas</i></p>	<p>P1:</p> <p>P2:</p> <p>P3:</p>

	<p><i>yachachinchu? ¿Imaynatataq yachachinri?</i></p> <p>¿Están de acuerdo con que se enseñe en quechua y el castellano? ¿Por qué?</p> <p><i>Chay iskay simipi yachachiy, allinchu qampaq, ima ninkitaraq?</i></p> <p>¿Por qué es importante que sus hijos aprendan en quechua y castellano, y en las dos culturas?</p> <p><i>¿Imanaptintaq wawaykikuna runa simitapas kastilla simitapas, iskay kulturatapas allinta yachananta munanki?</i></p>	M4:
Incorporación de la cultura local y diálogo de saberes	<p>¿En el cuarto grado enseñan a valorar y conocer más los saberes y las prácticas culturales de la comunidad?</p> <p><i>Cuarto gradupi yachachiq, ayllunchikpa yachayninta wawakunaman riqsichinku, yachachinku, qhawarichinchu? ¿imaynataraq?</i></p> <p>¿Están de acuerdo con que en la escuela aprendan los saberes y prácticas de la comunidad, además de lo que aprenden de sus profesores? ¿Por qué?</p> <p><i>Yachay wasipi ayllu yachaykunata yachachinankuta allintachu qhawariwaq, ¿allinchu kanman? ¿imanasqa, imarayku, imanaptin? ¿imapaq?</i></p>	P1: P2: P3: M4:
Participación de los PPF y necesidades o demandas	<p>¿La IE EIB de Ccarhuayo fomenta la participación de la familia y comunidad? ¿De qué manera?</p> <p>¿Crees que es importante participar? ¿Cómo?</p> <p><i>¿Ccarhuayo yachay wasipi tayta mamakunapas, ayllupas, yachachiykunapi yanapakunchu? ¿Imaynata? ¿Allinchu kanman chay yanapakuy? ¿Imanaptin?</i></p> <p>¿Para que en la IE Ccarhuayo haya una buena EIB, qué cosas debe haber, ¿qué se necesita?</p> <p><i>¿Ccarhuallo yachay wasipi allin takyasqa EIB yachachiy kananpaq, imakunataq rurakunman, imakunataq kanan?</i></p>	P1: P2: P3: M4:

Elaboración propia

Entrevistados para el FOCUS GROUP:

- P1: padre de familia más quechua hablante y mayor de edad (adulto)
- P2: padre de familia bilingüe y adulto
- P3: padre de familia bilingüe y joven
- M4: madre de familia quechua hablante y joven

