



UNIVERSIDAD PERUANA DE CIENCIAS APLICADAS

FACULTAD DE EDUCACIÓN

**PROGRAMA ACADÉMICO DE EDUCACIÓN Y GESTIÓN DEL
APRENDIZAJE**

**La Educación Intercultural Bilingüe en el Perú en relación con las
creencias y atribuciones causales: perspectivas de investigación**

TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

Para optar el grado de bachiller en Educación y Gestión del Aprendizaje con especialidad en
Niñez

Para optar el grado de bachiller en Educación y Gestión del Aprendizaje con especialidad en
Niñez Temprana

AUTOR(ES)

Asipali Apintuy, Andrea Belsabeth (0000-0002-1037-7827)

Meza Leon, Marlene Katherin (0000-0002-5184-5850)

ASESOR

Flores Suarez, Geraldo Cesar (0000-0001-9465-5419)

Lima, 9 de Julio de 2020

AGRADECIMIENTOS

Queremos expresar un especial agradecimiento a nuestro asesor Geraldo Flores Suárez, quien nos acompañó, orientó y guio durante todo este proceso de investigación. También, agradecemos a Mayllorid Flores Suárez, docente de esta universidad, quien nos apoyó con sus comentarios y correcciones del trabajo lo cual contribuyó en la mejora de este.

La educación intercultural bilingüe en el Perú en relación con las creencias y atribuciones causales: perspectivas de investigación

RESUMEN

El presente estudio cualitativo tiene como finalidad identificar posibles perspectivas de investigación sobre la base de los conceptos de las creencias y de atribuciones causales en el marco de la educación intercultural bilingüe [EIB] en el Perú. Es por ello que, para plantear esas posibilidades de indagación, se ha efectuado una revisión bibliográfica de documentos que abordan la implementación y desarrollo de la EIB en América Latina, en el Perú y, en particular, en la región Loreto. A partir de ello, en el presente documento, se plantea una descripción de este proceso educativo. Además, se definen los constructos de creencias y atribuciones causales, y se reportan hallazgos de otras investigaciones que utilizan estos conceptos en contextos con algún nivel de similaridad al de la EIB. También se presenta lo encontrado en otros trabajos que han indagado las percepciones y factores que influyen la implementación y desarrollo pertinente de la EIB en los pueblos originarios. A partir de lo anterior, se proponen las siguientes posibilidades de investigación: creencias y atribuciones causales de padres y madres de familia de pueblos originarios pertenecientes a escuelas EIB, creencias docentes sobre la implementación de la EIB, factores a los que atribuyen los actores educativos el éxito o fracaso de la experiencia educativa EIB y actitudes de los actores educativos frente al servicio de la EIB en todos los niveles de educación. Asimismo, se puede abordar el tema acerca de las percepciones de los padres y madres de familia en relación con el perfil docente EIB.

Palabras clave: Educación Intercultural Bilingüe; creencias; atribuciones causales; interculturalidad; bilingüismo.

Intercultural Bilingual Education in Peru related to beliefs and causal attribution: research perspectives

ABSTRACT

The purpose of this qualitative study is to identify possible research perspectives based on the concepts of beliefs and causal attributions in the framework of intercultural bilingual education [EIB] in Peru. That is why, to raise these possibilities of inquiry, a bibliographic review of documents that address the implementation and development of IBE in Latin America, Peru and, in particular, in the Loreto region has been carried out. Based on this, this document presents a description of this educational process. Furthermore, the constructs of beliefs and causal attributions are defined, and the findings of other investigations that use these concepts in contexts with some level of similarity to that of IBE are reported. It also presents what was found in other studies that have investigated the perceptions and factors that influence the implementation and pertinent development of EIB in indigenous peoples. Based on the above, in this document, the following research possibilities are proposed: beliefs and causal attributions of parents of indigenous peoples belonging to IBE schools, teaching beliefs about IBE implementation, factors to which educational actors attribute the success or failure of the IBE educational experience and attitudes of educational actors towards the IBE service at all levels of education. Likewise, the issue about the perceptions of fathers and mothers in relation to the EIB teaching profile can be addressed.

Keywords: Intercultural Bilingual Education; beliefs, causal attribution; interculturality; Bilingualism.

TABLA DE CONTENIDOS

1.	Contextualización del problema-----	1
2.	Estrategias de revisión de fuentes e identificación de información-----	1
3.	La educación intercultural bilingüe en América Latina-----	2
3.1.	Contexto histórico-----	2
4.	La educación intercultural bilingüe en el Perú-----	4
4.1.	Surgimiento de la EIB en el Perú-----	4
4.2.	Políticas Públicas para la EIB-----	5
4.2.1.	Política de Educación Intercultural y de Educación Bilingüe-----	5
4.2.2.	Política Nacional de Lenguas y Culturas-----	5
4.2.3.	Proyecto Educativo Nacional al 2021-----	6
4.2.4.	Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe al 2021-----	6
4.2.5.	Modelo de servicio educativo intercultural bilingüe-----	7
4.3.	Planificación curricular EIB en el Nivel Inicial y Primaria-----	8
4.3.1.	Nivel Inicial-----	9
4.3.2.	Nivel Primaria-----	10
4.4.	La EIB en la actualidad-----	11
5.	La EIB en la Amazonia-----	13
5.1.	Contexto histórico-----	13
5.2.	La EIB en Loreto-----	14
5.2.1.	La EIB en la comunidad nativa yagua-----	16
6.	Constructos teóricos en el marco de la EIB del Nivel Inicial y Primaria-----	17
6.1.	Creencias-----	17
6.2.	Antecedentes sobre creencias -----	19
6.3.	Atribuciones causales-----	21

6.4.	Antecedentes sobre atribuciones causales -----	23
7.	Conclusiones-----	26
8.	Referencias-----	28

La Educación Intercultural Bilingüe en el Perú en relación con las creencias y atribuciones causales: perspectivas de investigación

1. Contextualización del problema

El Perú presenta una gran variedad de culturas y lenguas originarias (Minedu, 2013a). Esto genera la obligación del Ministerio de Educación de identificar las necesidades educativas interculturales de la población para atenderla a través de la educación intercultural bilingüe. En ese sentido, Elena Burga, ex viceministra de Interculturalidad y exdirectora general de la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe, Rural y Alternativa (DIGEIBIRA) planteó que los miembros de los pueblos originarios, hace 25 años, se comunicaban en su lengua originaria, mientras que, en la actualidad, la gran mayoría se comunica en castellano (Servindi, 2020). De esta forma, se ha desplazado al uso de la lengua materna de los pueblos originarios (Servindi, 2020). Para revertir esa situación, el Ministerio de Educación (2018a) elaboró el modelo de servicio educativo intercultural que atiende las necesidades lingüísticas y educativas de los estudiantes de distintos escenarios y contextos. A pesar del avance en la implementación de la política EIB, aún falta realizar un trabajo arduo para conseguir la cobertura de educación intercultural bilingüe de calidad en las 48 lenguas originarias que existen en nuestro país.

2. Estrategias de revisión de fuentes e identificación de información

Para elaborar este estudio, se empleó un diseño documental sistemático que se desarrolló mediante la revisión de literatura. Los artículos, las tesis doctorales, revistas y documentos de políticas educativas que se utilizaron fueron hallados en diversas bases de datos como Google Académico, repositorios digitales del Ministerio de Cultura, repositorios digitales del Ministerio de Educación, Dialnet, Scielo y Redalyc.

Para realizar esta búsqueda de bibliografía, se utilizó el concepto de *educación intercultural bilingüe*, así como también los constructos de *creencias* y *atribuciones causales*. Además, los criterios de indagación para los tipos de artículos que se usaron en este estudio fueron los siguientes: artículos relacionados a la educación en América Latina y del Perú, artículos publicados entre los años 2005 y 2019 y textos académicos que abordan los conceptos de creencias y atribuciones causales, al igual que estudios acerca de creencias y atribuciones causales de actores educativos dentro del rango del tiempo mencionado.

Las interrogantes que guiaron el presente trabajo y que permitieron realizar la discusión teórica son las siguientes: cómo se ha producido la implementación de la EIB en el Perú, cómo se definen las nociones teóricas de creencias y atribuciones causales, y cuáles han sido los hallazgos de estudios basados en estos conceptos o en constructos asociados en el marco de la EIB. A partir de dichas interrogantes, en el presente documento, se describe el surgimiento y la implementación de la EIB, y las políticas educativas para la EIB. Asimismo, se definen las nociones de creencias y atribuciones causales, y se presentan hallazgos de estudios empíricos relacionados con estos conceptos.

3. La educación intercultural bilingüe en América Latina

3.1. Contexto histórico

Cabe enfatizar que la dimensión lingüística contribuye al desarrollo de la educación intercultural bilingüe en América Latina (López y Kupper, 1999). En este sentido, en el siglo XX, se originó el movimiento indígena en América Latina en los años 70 (Proyecto EIB-GTZ, 1999), el cual se centró en conflictos territoriales y sociales. Este movimiento generó que se reflexione acerca de responder a otras necesidades de aprendizaje de los estudiantes indígenas, por lo que se hizo una modificación en el currículo escolar. Este cambio consistió en crear una relación entre la comunidad y la escuela en la que se promueva la enseñanza de los saberes,

costumbres, valores y conocimientos tradicionales de los pueblos originarios (Proyecto EIB-GTZ, 1999).

A partir de ello, desde mediados de los años 70 y a comienzos de los años 80, en América Latina, se empezaron a discutir diversos aspectos de la educación intercultural bilingüe (EIB) (Abarca, 2015). Según el mismo autor, la EIB se concibe como un modelo educativo que, durante su proceso histórico, ha intentado dar respuestas a las necesidades educativas de la formación de los niños y las niñas indígenas se caracterizan por una diversidad lingüística, étnica y cultural. Esto se realizó con la finalidad de colaborar con la construcción de identidades nacionales en una sociedad conformada por ciudadanos pertenecientes a diversos pueblos originarios (Abarca, 2015).

Asimismo, cabe señalar que, en los años 80, el Convenio N.º 169 de la OIT estableció que los Gobiernos deben plantear acciones en beneficio de las comunidades indígenas en educación, salud, economía, derechos y servicios sociales. Sobre esta base, los países latinoamericanos, en su gran mayoría, empezaron a demandar escuelas que sean coordinadas y administradas por docentes indígenas. Esto se produjo debido a que se buscaba la interrelación de las comunidades indígenas en la sociedad para que se pudiera reconocer el derecho a la consolidación de la cultura de sus pueblos y así contribuir a su continuidad (Corbeta, Bonetti, Bustamante & Vergara, 2018).

Dado este contexto, se evidencia que la educación intercultural bilingüe (EIB) en los países de América Latina se ha ido estableciendo con la participación conjunta de actores educativos interesados reciban una educación de calidad a los estudiantes de pueblos originarios y bilingües (Abarca, 2015). Entre estos actores, se encuentran los representantes indígenas, los docentes, las autoridades y distintos profesionales que se encargan de comprender el comportamiento humano en la sociedad, como es el caso de antropólogos,

sociólogos y lingüistas. Según Abarca (2015), estos actores desarrollaron y propusieron políticas educativas lingüísticas que han sido reconocidas desde un enfoque de derechos por los países y organismos internacionales. Esto último conlleva a la promulgación de leyes que incorporan políticas lingüísticas en las que se incluyeran “contenidos culturales en los programas de estudio”, en la “profundización de metodologías de enseñanza de idiomas”, en la “creación de textos y materiales didácticos pertinentes”, y en la “formación de docentes en EIB” (Abarca, 2015, p.4).

4. La educación intercultural bilingüe en el Perú

4.1. Surgimiento de la EIB en el Perú

En el Perú, las primeras acciones que permitieron el surgimiento de la educación bilingüe se desarrollaron a inicios de la década de 1920 en el sur andino, a partir de algunas experiencias no institucionales realizadas por docentes en esa región. Sin embargo, recién en 1972 se produjo su institucionalización a partir del decreto de la Política Nacional de Educación Bilingüe (Ministerio de Educación [Minedu], 2018a). Esta política “fue la primera en reconocer la realidad multilingüe y pluricultural” existente en el Perú (Minedu, 2018a, p.33). Si bien, cuando esta se planteó, aún no se incluía el concepto de interculturalidad de manera directa, sí se podía evidenciar que era mencionado en su tercer lineamiento, en el que se consideraba que “la educación bilingüe se dirige a evitar la imposición de un modelo exclusivo de cultura y a propiciar la revalorización dinámica de la pluralidad cultural en términos de igualdad” (Minedu, 2018a, p.33).

Ante el panorama descrito, la inserción de la EIB como política educativa en el país se considera como un gran avance para la aceptación y valoración de la diversidad cultural existente, debido a que este es considerado como pluricultural y multilingüe (Minedu, 2016a).

4.2. Políticas Públicas para la EIB

En el presente apartado se van a abordar las políticas educativas aprobadas dentro del marco legal general de la EIB, las cuales se encuentran orientadas hacia el respeto de los derechos para promover la equidad, tanto de los estudiantes pertenecientes a las comunidades indígenas como de aquellos que pertenecen a las poblaciones afrodescendientes.

4.2.1. Política de Educación Intercultural y de Educación Bilingüe

En 1991 se promulgó la Política de Educación Intercultural y de Educación Bilingüe Intercultural (PEIEB) que rigió hasta 1996, el cual se considera como un momento que ha generado un gran cambio con respecto al “tratamiento educativo de la diversidad y el referente normativo de la Educación Intercultural para Todos y Todas (EIT)” (Minedu, 2018a, p. 34). En esta, se establece a “la interculturalidad como principio rector del sistema educativo” y se plantean “lineamientos diferenciados para la población estudiantil en general y para los estudiantes de pueblos originarios” (Minedu, 2018a, p. 34). Por otro lado, esta política indica que la educación intercultural bilingüe (EIB) es de mantenimiento, es decir, que se utilizará la lengua originaria de los estudiantes pertenecientes a pueblos indígenas y campesinos durante todos los niveles educativos de la Educación Básica Regular (Defensoría del Pueblo, 2011).

4.2.2. Política Nacional de Lenguas y Culturas

Otro avance con respecto a la EIB fue la Política Nacional de Lenguas y Culturas en la Educación, que estuvo a cargo de la Dirección Nacional de Educación Bilingüe (DINEBI), la cual aún se encuentra en funcionamiento hasta la actualidad (Trapnell & Neira, 2004). Esta fue aprobada en el año 2005, con el nombre de *Lineamientos de Política de la Educación Bilingüe Intercultural* con la Resolución Directoral N.º 175-2005-ED (Minedu, 2018a). El propósito de esta política es ofrecer un servicio educativo de calidad para todos los estudiantes del país, en

base al respeto y la aceptación de la diversidad tanto lingüística como cultural, de modo que contribuya a la equidad y relación igualitaria entre los estudiantes que pertenecen a diversos pueblos o comunidades indígenas de nuestro país (Defensoría del Pueblo, 2011).

4.2.3. Proyecto Educativo Nacional al 2021

El Consejo Nacional de Educación desarrolló una propuesta, en el año 2007, acerca de la educación que se quería alcanzar al 2021 (Defensoría del Pueblo, 2011). Este esfuerzo fue resultado de la participación, del diálogo y de acuerdos establecidos por los diversos actores interesados en la educación, tales como la comunidad educativa y diversos actores de la sociedad y del Estado Peruano que representaban a todas las regiones del país (Consejo Nacional de Educación, 2007). Ese mismo año, esta propuesta fue aprobada por Foro del Acuerdo Nacional, bajo la denominación de *Proyecto Educativo Nacional al 2021: La Educación que queremos para el Perú* (Minedu, 2018a; R.S. N.º 001-2007-ED, 2007).

Asimismo, este proyecto se considera como un instrumento que permite guiar la implementación y el desarrollo de la EIB como política pública. Fue así como se incorporó la interculturalidad como un eje transversal que ayudó a generar un marco curricular nacional para que la educación de todos los estudiantes sea desde una perspectiva de educación intercultural en todos los niveles educativos (Minedu, 2018a).

4.2.4. Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe al 2021

En el año 2016, se estableció el Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (PNEIB) al 2021 (Minedu, 2016a). Este se utiliza actualmente como otro instrumento de gestión que permite insertar la política pública EIB en todos los centros educativos, de tal manera que se pueda obtener los logros propuestos en este plan.

Del mismo modo, cabe mencionar que el desarrollo y contenido de dicho documento se basa en un “diagnóstico situacional estructurado en torno a los principales aspectos que inciden en la prestación del servicio educativo de EIB y el análisis de la situación actual” (Minedu, 2016a, p. 5). Esto se realizó con el propósito de precisar los objetivos y las acciones de mejora para el año 2021, los cuales van a permitir que “los niños y niñas, adolescentes, jóvenes y adultos” pertenecientes a pueblos originarios y/o indígenas de todo el territorio nacional adquieran un servicio educativo que sea de calidad (Minedu, 2016a, p. 5).

4.2.5. Modelo de servicio educativo intercultural bilingüe

En el año 2018, se estableció otro instrumento de gestión que permite que la implementación de la política antes mencionada sea pertinente y adecuada para contextos indígenas. Este instrumento es el Modelo de Servicio de Educación Intercultural Bilingüe (MSEIB) elaborado con el objetivo de “brindar un servicio de calidad, con pertinencia cultural y lingüística, diversificada en formas de atención que responden a los diversos escenarios socioculturales y lingüísticos del país para mejorar el logro de aprendizajes de los estudiantes de pueblos originarios o indígenas” (Minedu, 2018b, p.11). Para lograr dicho objetivo, este documento presenta tres modalidades de atención pedagógica para los estudiantes de acuerdo al manejo de la lengua originaria y al lugar a donde pertenece.

La primera modalidad es el fortalecimiento cultural y lingüístico, en el que se espera que los estudiantes aprendan de acuerdo con su cultura (costumbres y saberes tradicionales) y lengua originaria, además deben aprender el castellano como segunda lengua. La segunda modalidad es la revitalización cultural y lingüística. Esta permite que los estudiantes aprendan de acuerdo con su cultura y en castellano, pero se espera que puedan recuperar su lengua originaria. La última modalidad se refiere a la EIB en ámbitos urbanos, donde los estudiantes aprenden en contextos multiculturales y con diversidad lingüística (Minedu, 2018b).

Asimismo, en el MSEIB, se plantea también que estas tres modalidades de atención se encuentran ante cinco escenarios distintos y tienen que responder ante ellos de acuerdo con la demanda presentada. Estos cinco escenarios se dividen en 2 ámbitos; es decir, los cuatro primeros escenarios se encuentran en zonas rurales y el último en el ámbito urbano. Las características mencionadas de cada una de estas modalidades va a determinar el escenario de atención al que pertenece cada centro educativo (Minedu, 2018b).

Los cuatro primeros escenarios se reconocen de la siguiente manera. En el primero, los estudiantes dominan de manera fluida la lengua originaria (comprenden y hablan), pero solo algunos de ellos cuentan con un bajo dominio del castellano. En el segundo, los estudiantes hablan los dos idiomas y muestran un bajo dominio del castellano. En el tercero, ocurre lo contrario, ya que los estudiantes comprenden y hablan de manera fluida el castellano, pero la comprensión de la lengua originaria es limitada. Por último, en el cuarto, los estudiantes se comunican en castellano y no en la lengua originaria, porque ya no se usa en la comunidad, pero aún conocen algunas expresiones en dicha lengua. Finalmente, en el ámbito urbano, se presenta un contexto de multilingüismo, debido a que los estudiantes provienen de distintos pueblos originarios; por ende, se comunican en diversas lenguas, y se presentan diversos niveles de dominio del castellano y de la lengua originaria (Minedu, 2018b).

4.3. Planificación curricular EIB en el Nivel Inicial y Primaria

En este apartado, se va a desarrollar, de manera general, las características que componen la planificación curricular del Nivel Inicial y Primaria con enfoque intercultural bilingüe. Por ello, se van a describir los criterios de este enfoque que se utilizan en el diseño de sesiones de aprendizaje para los estudiantes de pueblos originarios.

El primer criterio establecido por la Propuesta Pedagógica EIB (2013b) es la *caracterización del contexto sociocultural y lingüístico de la comunidad y los estudiantes*. Esto

hace referencia al reconocimiento del contexto y recojo de saberes. Tal es el caso de las costumbres, de las expectativas de los padres y madres de familia, de las necesidades del pueblo originario y de la lengua que manejan los estudiantes. Esta caracterización se consigue mediante la comunicación con las autoridades y padres y madres de familia (Minedu, 2013b).

El segundo criterio se refiere a identificar *escenarios lingüísticos y su tratamiento en la escuela intercultural bilingüe*, los cuales permiten la “descripción de la realidad psicolingüística que presentan los niños y niñas en una determinada aula” (Minedu, 2013a, p.61). Esa información recogida ayudará a los docentes a planificar sesiones de aprendizaje más significativas y contextualizadas (Minedu, 2013b).

El tercer criterio hace mención a *la planificación del uso de las dos lenguas*, denominadas como L1 y L2 (lengua originaria y castellano) en función de los diversos escenarios lingüísticos. En este criterio, se busca reforzar el modelo de mantenimiento de la lengua originaria planteado por el Minedu (2013b) a través de la inserción de docentes que manejen “todas las competencias lingüísticas: hablar, leer, escuchar y escribir textos” (p. 63) en la lengua originaria y en castellano.

4.3.1. Nivel Inicial.

Ahora, según Minedu (2013b) en este nivel, la propuesta pedagógica recomienda que a los cinco años se debe iniciar la enseñanza de la segunda lengua. Esta puede ser el castellano o el idioma originario dependiendo de la situación del infante. La duración de la enseñanza de la segunda lengua para este nivel es de por lo menos dos horas pedagógicas a la semana (Minedu, 2013b).

Para reforzar las características o criterios mencionados anteriormente, este nivel cuenta con un documento educativo denominado *Guía Metodológica para la implementación de la*

Educación Inicial Intercultural Bilingüe, en el que se utiliza el diálogo de saberes como una estrategia pedagógica intercultural; es decir, se adecúan las competencias de Personal Social y Ciencia y Tecnología planteadas por el Currículo Nacional a los conocimientos y saberes del pueblo originario. Es así que, la colaboración de los sabios y padres de familia en las escuelas es primordial, así como también el uso de los espacios fuera de la escuela para construir los aprendizajes. Entre ellos, se señala que la escuela se considera como el primer espacio de aprendizaje. El segundo es el hogar, comprendido como un lugar de aprendizaje permanente. Por último, se considera a la comunidad como un espacio para el aprendizaje vivencial (Minedu, 2018c).

4.3.2. Nivel Primaria

Respecto al Nivel Primaria, la propuesta pedagógica plantea que, antes de empezar con la planificación de enseñanza en las dos lenguas (lengua materna y castellano) y para que esta sea más concisa, el docente debe realizar una evaluación a los estudiantes sobre el manejo de las dos lenguas. A partir de ella, se reconocerán los escenarios que se mencionaron en los apartados anteriores (Minedu, 2013b).

Así como se planteó una guía para el Nivel Inicial, también se elaboró la *Guía metodológica de Educación Primaria Intercultural Bilingüe* (Minedu, 2018d). En esta, al igual que en el Nivel Inicial, las competencias se desarrollan de acuerdo con el diálogo de saberes y la integración de espacios de aprendizajes, en otras palabras, tanto la escuela como la comunidad y el hogar. Además, en este nivel, los docentes utilizan estrategias para trabajar con aulas multigrado, tales como el trabajo en grupo, en parejas, de forma individual y mediante la estrategia estudiante-tutor (Minedu, 2018d).

Esta última se refiere a que los estudiantes con capacidades y habilidades más desarrolladas que los demás pueden cumplir el rol de tutor para ayudar a un compañero con

menor capacidad o que tiene el ritmo de aprendizaje más lento. De la misma manera, brinda orientaciones para el desarrollo de las áreas curriculares, las cuales tienen que estar adaptadas y contextualizadas a la realidad de cada pueblo originario tomando en cuenta la relación comunidad-naturaleza (Minedu, 2018d).

4.4. La EIB en la actualidad

En este apartado, se presenta el panorama actual de la educación intercultural bilingüe en nuestro país (Minedu, 2016b). Según el último registro de la Base de Datos de Pueblos Indígenas u Originarios del Ministerio de Cultura, en el Perú existen actualmente 55 pueblos indígenas u originarios (Ministerio de Cultura, s.f.-a). De ellos, 51 son originarios de la Amazonía y 4 de los Andes que hablan 48 lenguas: 44 amazónicas y 4 andinas, las cuales se encuentran agrupadas en 19 familias lingüísticas: 2 andinas (aimara y quechua) y 17 amazónicas (Minedu, 2016b). Tomando en cuenta los derechos lingüísticos de estas poblaciones, se les debe ofrecer el servicio de EIB a quienes forman parte de dichos pueblos indígenas, debido a que es el medio para transmitir y preservar los conocimientos, prácticas, valores y saberes de la comunidad (Minedu, 2018a).

En los últimos cuatro años, se ha venido implementando de manera progresiva la educación intercultural bilingüe en las poblaciones indígenas. Sin embargo, también se han ido presentando algunas dificultades que han originado que se detenga este progreso en ciertas áreas de la EIB. Hasta el 2019, se han venido desarrollando una serie de condiciones pedagógicas que han permitido alcanzar los logros en la EIB, las cuales se van a desarrollar en los párrafos.

Desde el 2007, la Oficina de Medición de los Aprendizajes (UMC) propuso la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) de comprensión lectora para escuelas EIB, y que se realice en algunas lenguas originarias para los discentes de 4° grado de primaria. Estos idiomas

fueron: quechua Cusco Collao, el aimara, el awajún y el shipibo-konibo. A estas, se sumaron, en el año 2014, el quechua chanca y, en el 2017, el asháninka (Minedu, s.f.).

Los resultados recientes de dicha evaluación evidencian una gran diferencia en los resultados logrados en los años 2016 y 2018. En el año 2016, se evidenció un mayor avance en los resultados obtenidos de los estudiantes de los distintos pueblos originarios. Tal es el caso de los estudiantes awajún y quechua Cusco-Collao quienes obtuvieron el mayor porcentaje en el nivel de logro satisfactorio con 32,6 % y 37,9 % respectivamente (Minedu, 2018e). Por otro lado, los resultados alcanzados en el año 2018, evidencian una disminución en los niveles de logro satisfactorio en los estudiantes de los grupos lingüísticos mencionados al principio, los cuales obtuvieron un porcentaje de 18.9% de logro en el nivel satisfactorio. Esto implica una disminución de 13,7% en los resultados de los estudiantes awajún y 19% en el caso de los estudiantes quechua Cusco-Collao (Minedu, 2018e)

En el año 2018, la reducción del 50% del presupuesto destinado a la educación intercultural bilingüe por parte del Minedu, durante la gestión del ministro Idel Vexler, fue una gran dificultad para la EIB. Esta drástica disminución presupuestal generó un debilitamiento en la política educativa enfocada en los pueblos indígenas del país (D' Angelo, 2019). Este recorte afectó a los siguientes rubros de la EIB: el “acompañamiento pedagógico a instituciones educativas de la EIB”, la “formación inicial de docentes de educación inicial”, el “desarrollo de la educación intercultural bilingüe y rural” y la “gestión de materiales y recursos educativos para instituciones educativas EIB” (D' Angelo, 2019, 2 de septiembre). Además, puso en riesgo el aprendizaje de calidad de los estudiantes indígenas.

En el 2019, el Minedu establece “los alfabetos de las 48 lenguas originarias del país, de los cuales 43 ya cuentan con resolución ministerial y cinco con resolución en trámite” (Minedu, 2019, párrafo 1). Para el desarrollo de este proceso de normalización se llevó a cabo con la

participación de los pobladores pertenecientes de las diversas comunidades quienes son hablantes de las lenguas. Para ello, se realizaron cuatro talleres donde se recibió apoyo de “las autoridades locales, representantes de organizaciones civiles y lingüísticas” que permitió establecer su alfabeto (Minedu, 2019, párrafo 5).

Finalmente, se puede afirmar que, en la actualidad, la EIB presenta desafíos y que es necesario que se prioricen las acciones para poder lograr y garantizar su efectiva implementación en todas las zonas indígenas del país.

5. La EIB en la Amazonía

5.1. Contexto histórico

En este apartado, nos vamos a centrar en la EIB de la región amazónica, la cual tiene sus orígenes en el plan de alfabetizaciones destinado a los pueblos indígenas amazónicos. Este plan fue elaborado por los misioneros indígenas del Instituto Lingüístico de Verano (ILV), debido a que contaban con una cobertura académica. Además, el ILV firmó un acuerdo con el Ministerio de Educación del Gobierno peruano en 1952 para desarrollar un programa de alfabetización en Iquitos (García, 2019).

Este plan del ILV consistía en la alfabetización de los jóvenes indígenas amazónicos de diversos grupos étnicos mediante el uso de la lengua indígena y el castellano, conocida como el modelo educativo de transición. Como parte del desarrollo del plan, los jóvenes indígenas debían traducir la Biblia a diferentes lenguas indígenas utilizando el castellano como herramienta de comunicación entre docente y alumno (García, 2019).

Aparte de la ILV, también surgió otra institución religiosa que se ha centrado en la labor educativa en la Amazonía, esta ha sido el Centro Amazónico de Antropología y Aplicación Práctica (CAAAP), que fue creado, en 1974, por los obispos de la Iglesia católica de la selva

del Perú y se centró en la incorporación de aspectos culturales en los programas educativos. Como lo menciona García (2019), el CAAAP hasta la actualidad, tiene como objetivos principales “el fortalecimiento de la cultura y la lengua, al igual que la promoción de una metodología adecuada para el aprendizaje del castellano” (p.198). Del mismo modo, busca fomentar un buen desempeño docente a partir de capacitaciones a los profesores respecto a la aplicación autónoma de la educación bilingüe.

Otro programa que se ha establecido en la región es el *Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana* (PFMB) que se desarrolló a partir del acuerdo firmado en el año 1988. Este estuvo a cargo del Instituto Superior Pedagógico “Loreto” y la Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana [AIDSESP] (García, 2019). Según Trapnell (2000, citado por Scaletzky, 2001), este programa surgió a partir de la “necesidad de diseñar una propuesta educativa que respondiese a las necesidades y demandas de los pueblos indígenas amazónicos” (p. 3).

Asimismo, cabe mencionar que, en la región amazónica, existe una escasa atención del Ministerio de Educación en el impulso de proyectos educativos destinados a las poblaciones indígenas de la región. En realidad, las primeras experiencias educativas planificadas para las comunidades indígenas amazónicas fueron desarrolladas por instituciones u organizaciones no gubernamentales, las cuales han sido mencionadas en este apartado. Sin embargo, cabe mencionar que en algunas oportunidades, el Minedu avaló estas iniciativas (García, 2019). Ante la situación descrita, cabe señalar que estos proyectos sirvieron como diagnóstico para conocer la situación educativa tanto en la región amazónica y la región andina (García, 2019).

5.2. La EIB en Loreto

En este apartado, se describirá la situación de la EIB en la región Loreto. Para conocer las políticas establecidas en relación a la EIB en dicha región del país, es relevante mencionar

al PER (Proyecto Educativo Regional de Loreto). Este proyecto busca desarrollar una educación para la región que sea pertinente a partir de “la concepción del niño, para la formación permanente, humanística, científica, tecnológica y productiva (...)” para los niños y las niñas (Gobierno Regional de Loreto, 2010, diapositiva 10). De esa manera, se busca contribuir con el desarrollo sostenible de la comunidad en relación con su identidad regional y nacional.

El PER de Loreto de 2007 al 2021 consiste en 4 acciones simultáneas: el proceso participativo, que consiste en el “diálogo y consulta con diversos sectores y actores de la sociedad”, el proceso técnico donde se realiza el “análisis y formulación de propuestas con expertos y comunidad educativa”, el proceso político que “incide en llegar a acuerdos con autoridades públicas, partidos políticos, etc.” y, por último, el proceso comunicacional que busca “informar y generar impactos a la sociedad pública” (Gobierno Regional de Loreto, 2010, diapositiva 5). Estas acciones se desarrollan en base a los 6 lineamientos del PER: “Educación regional de calidad para todos”; “Estudiantes e instituciones que logran aprendizajes pertinentes y de calidad en la región Loreto”; “Docentes responsables y con efectivo desempeño docente”; “Gestión democrática y descentralizada”; “Educación de calidad que contribuye al desarrollo y la competitividad tanto regional como nacional”; y “Una sociedad educada y comprometida con su comunidad” (Gobierno Regional de Loreto, 2010, diapositiva 10).

Asimismo, cabe mencionar que dentro de este marco se han venido desarrollando acciones y programas, entre los que se ha abordado la educación intercultural bilingüe. Una de esas acciones se desarrolló mediante el Taller de Educación Intercultural Bilingüe. Este taller, en relación con el modelo de atención pedagógica de fortalecimiento, se desarrolló en Iquitos en el año 2016 y participaron los “Asistentes de Soporte Pedagógico Intercultural de 33 Redes” (Rengifo, 2016, párrafo 2). Respecto al modelo de revitalización, Rengifo (2016) mencionó

que el taller tuvo como participantes a directores, docentes tanto del pueblo originario Iquito (Red San Antonio de Pintu Yacu) como del pueblo Kukama Kukamiria, los cuales pertenecen a las Redes de San Pablo y del Samiria, río Marañón. Esta iniciativa fue impulsada por Minedu, a través de la DIGEIBIRA, y por coordinadores, especialistas y asistentes de ASPI (Rengifo, 2016).

También, se ha desarrollado el *Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana* (Formabiap), fundado en 1998. Asimismo, en abril de 2020, este organizó un comité que integra la participación de representantes de la sociedad y funcionarios públicos del rubro de educación con la finalidad de analizar el contexto nacional y regional, y de reconocer con premura la necesidad de brindar un servicio educativo adecuado y de calidad para todos los estudiantes indígenas de los pueblos originarios de la región Loreto (Formabiap, 2020)

5.2.1. La EIB en la comunidad nativa yagua

Uno de los pueblos indígenas pertenecientes a esta región es la comunidad yagua, a la que también se le conoce como Nihamwo y Yihamwo. Según el Ministerio de Cultura (s.f.-b), los yaguas son consideradas como la única comunidad originaria perteneciente a la familia lingüística peba-yagua y se encuentran en la región Loreto, en especial en las zonas fronterizas de Colombia y Brasil.

Los resultados del INEI (2017) muestran que 712 personas respondieron que hablan la lengua yagua desde su niñez; por lo tanto, se estima que representan al 0,015% del total hablantes de lenguas originarias que existen en nuestro país. Asimismo, de acuerdo a los datos del Ministerio de Cultura, se estima que existen 10 119 personas pertenecientes a la población de las comunidades del pueblo Yagua (Ministerio de Cultura, s.f.-b).

Asimismo, cabe resaltar que dentro de la *Resolución Ministerial N.º 536-2015-MINEDU*, aprobada el 2015, la Dirección Intercultural Bilingüe, mediante la *Resolución Directoral N.º 005-2015-MINEDU/VMGP/DIGEIBIRA/DEIB* (R.M. N.º 536-2015-MINEDU, 2015), ha reconocido y oficializado el alfabeto de la lengua originaria yagua que comprende veinte grafías. En la actualidad, se sabe que aproximadamente 75 instituciones educativas de la región Loreto reciben el servicio de EIB (ESCALE, 2019). Sin embargo, al indagar acerca del diseño e implementación de propuestas educativas con enfoque EIB en el Nivel Inicial y Primaria planteadas sobre la base de las políticas del PER de Loreto en relación a las necesidades y demandas educativas de la etnia yagua, no se encontró información digital acerca del tema.

6. Constructos teóricos en el marco de la EIB del Nivel Inicial y Primaria

En el marco educativo, dos de los principales aspectos a estudiar para entender las características de los procesos formativos son las creencias y las atribuciones causales, y la EIB no es ajena a esto. En esta modalidad educativa, también resulta necesario explorar las percepciones de los docentes, estudiantes, padres y madres de familia sobre el proceso que estarían experimentado. En ese sentido, la exploración de las creencias y atribuciones de los que han vivenciado la EIB va a permitir entender cómo se está asumiendo esta educación en los entornos en los que se está brindando.

6.1. Creencias

En ese sentido, se pueden analizar las creencias de los actores educativos de la EIB con respecto a la aceptación o rechazo de cómo se ha ido desarrollando este enfoque educativo. Por ello, primero pasamos a definir qué se entiende por creencias.

Desde el punto de vista filosófico, una creencia se define como un estado mental cuyo contenido es un juicio que es aceptado como verdadero por el individuo que lo sostiene y que se determina en el marco del entorno cultural en el que se encuentra el sujeto (Borg, 2001; Díaz, Jansson & Neira, 2012). Además, las creencias generan pensamientos, actitudes, aptitudes y opiniones. Por otro lado, Pajares (1992) plantea que las creencias son estáticas, ya que representan verdades eternas que permanecen en la mente del individuo, e influyen en su pensamiento y la toma de sus decisiones; esto ocurre independientemente de la situación en la que estas entren en juego. Al respecto, Lasley (1980) manifiesta que las creencias generalmente se mantienen, aunque sí pueden evolucionar a medida que el individuo adquiera nuevas ideas a partir de la interacción con otros, ya sea a través de la observación informal o de la escolarización. Tomando en cuenta que las creencias son las verdades que cada individuo sostiene de acuerdo a su experiencia previa que incluyen juicios y emociones, del mismo modo, el individuo a partir del resultado obtenido ya sea negativo o positivo, crea alternativas que le permite evadir o enfrentar la realidad. Asimismo, con respecto al comportamiento humano, se le considera como una guía que dispone la manera de pensar de la persona y las acciones que esta realiza (Borg, 2001).

Por otro lado, las creencias se diferencian del conocimiento porque las primeras cuentan con componentes afectivos y evaluativos (Nespor, 1987). En el caso del conocimiento, el afecto no opera en función a la cognición a la que está asociado. Otra de las diferencias entre ambos constructos es que el conocimiento se almacena de manera semántica, mientras que las creencias sólo se mantienen en la memoria episódica, en la se guardan los componentes basados en las experiencias propias de cada individuo de acuerdo a su entorno y cultura (Nespor, 1987).

Asimismo, los sistemas de conocimiento se encuentran abiertos a evaluación y examen crítico. En cambio, las creencias no se examinan de ese modo. De esta forma, los sistemas de creencias son ilimitados, debido a que su relevancia para la realidad desafía la lógica, mientras

que los sistemas de conocimiento se encuentran definidos y asociados con la razón (Pajares, 1992).

6.2. Antecedentes sobre creencias

Algunas investigaciones cualitativas llevadas a cabo con profesores han identificado creencias y concepciones acerca de la educación intercultural bilingüe tanto negativas como positivas.

En un estudio cualitativo realizado con profesores de la población indígena Yaqui, en México, se encontró que existen diversas creencias con respecto a la educación intercultural. Entre los resultados, se identificó que el 70% de los profesores tenían una inadecuada conceptualización del enfoque intercultural en el ámbito educativo, por ende, no lo incorporan en la práctica, mientras que el 33% de ellos no la reconoció como una propuesta educativa que atienda la variedad intercultural de los estudiantes (Fernandez, Torres & García, 2016).

En otra investigación realizada en una universidad privada de Lima Metropolitana sobre las creencias de los docentes acerca de la Educación Intercultural (EI), Cáceda (2019) encontró que estos docentes comparten creencias similares sobre la cultura, pero existen distintas creencias en relación a la importancia que tiene la educación intercultural en la educación superior. Asimismo, todos los participantes han coincidido en que son fundamental las prácticas docentes en la educación intercultural, aunque podría ocurrir que los docentes no logren identificar situaciones de interculturalidad. Es por ello, que las ven como parte de su trabajo docente (Cáceda, 2019).

Asimismo, en una investigación realizada con el director y docentes de una institución de Andahuaylas sobre las percepciones de los participantes con respecto a la educación intercultural bilingüe, Lloclla (2019) encontró que estos docentes percibían a la EIB con un

bajo reconocimiento y valoración, ya que consideraban que, para preservar la lengua materna, no es necesario asistir a la escuela, sino que solamente es necesaria la comunicación entre las personas en su entorno.

Por otro lado, en un estudio de caso realizado en una escuela rural mapuche en Araucanía (Chile) con docentes que se desempeñan desde la transición hasta el sexto año básico de la educación, en los cursos de Historia y Ciencias Sociales, Comunicación y Lenguaje. Se encontraron creencias contradictorias acerca de la “enseñanza, aprendizaje y evaluación desde enfoques educativos conductistas y constructivistas” (Mellano y Chaucono, 2015, p. 1). En este trabajo, se evidenció que los docentes manejan creencias pedagógicas del enfoque constructivista solo de manera discursiva. Sin embargo, estas no se ven reflejadas en su práctica docente, porque se encontró que en la mayoría de casos se desarrolla la enseñanza a partir del enfoque conductista (Mellano y Chaucono, 2015).

Del mismo modo, otras investigaciones cualitativas muestran resultados más positivos. En un estudio realizado con docentes que laboran en dos centros educativos interculturales bilingües shipibo-castellano de nivel Primaria, en Lima (docentes mestizos que enseñan en las comunidades shipibas) y dos en Ucayali acerca de las concepciones que tienen sobre la EIB, se encontró que, tanto para docentes shipibos como para los no shipibos, la afirmación y valoración de la propia cultura constituyen una condición fundamental para relacionarse con otros grupos (Cepeda, Castro & Lamas, 2019). A esto se agrega el hecho de que asuman que se debía conservar la lengua shipiba

Además, en una investigación realizada por Martin y Mijangos (2019) en una escuela de primaria de Yucatán, México, con respecto a las adecuaciones curriculares de la enseñanza intercultural bilingüe que se realiza en dicho estado, se encontró que las creencias de los docentes se vinculan con lo que se espera realizar en una adecuación curricular; es decir, los

docentes creen que para realizar una adecuación curricular es necesario vincular el contenido con el contexto y las necesidades que presentan los estudiantes.

Finalmente, en un estudio cualitativo realizado por Cáceres (2018) con niños y niñas de 5° y 6° grado de Primaria de una institución educativa rural amazónica perteneciente al departamento de San Martín, sus padres y madres y su docente, se encontró que estos consideran a la escuela como una manera de escalar socialmente, de esa manera puedan dejar de ser campesinos y salir de la ruralidad, lo que otorga un valor negativo al solo hecho de ser agricultor. Asimismo, Cáceres encontró que los padres y madres de familia consideran a la escuela como bilingüe intercultural, porque enseñan quechua una vez al mes, pero la docente menciona que ella solo sabe algunas palabras en ese idioma y que también, la escuela no relaciona mucho la cultura, excepto en algunas ocasiones. (Cáceres, 2018).

Lo expuesto anteriormente refleja que las investigaciones y hallazgos encontrados se enfocan en las creencias de los docentes sobre la educación intercultural bilingüe. Sin embargo, no se han encontrado muchas investigaciones que abordan las creencias de los padres de familia sobre este tipo de educación. Por lo tanto, resulta relevante indagar acerca de las creencias que tienen los padres y madres de familia, ya que asumen un rol significativo tanto en el proceso de aprendizaje como en la socialización del niño (Jadue, 2003).

6.3. Atribuciones causales

En lo que respecta a las creencias de los individuos acerca del modelo educativo intercultural bilingüe, se encuentra que existen percepciones tanto negativas como positivas sobre su función en el desarrollo del estudiante. Por ello, resulta necesario conocer a qué atribuyen los actores educativos el posible éxito o fracaso del proceso de educación intercultural bilingüe que están experimentando. Para ello, es posible utilizar el concepto de atribuciones causales.

Weiner (1985) sostiene que las atribuciones causales tienen un papel primordial en su teoría de la motivación y la emoción en un contexto relacionado con el logro. Estas se evidencian cuando el individuo trata de comprender las causas del evento ocurrido en su entorno. En consecuencia, esta reflexión guía su acción futura a medida que su experiencia le permite concluir que una acción realizada lo va a llevar al éxito o al fracaso; a partir de ellos, almacena en su mente dicha conclusión (Weiner, 1985). De esta forma, el individuo empieza a realizar atribuciones causales en su imaginario; es decir, este intentará establecer su red causal tomando en cuenta los resultados anteriores de sus experiencias previas. Sobre la base de esto, existe la posibilidad de que el individuo intente alterar las causas para generar un efecto distinto (Weiner, 1985).

Weiner (1972) aplicó la teoría de atribución causal en el campo de la psicología para explicar la realización de una tarea, y se obtuvieron resultados que indicaban que los individuos atribuyen causales al éxito o fracaso de la experiencia. A partir de esto, las causas se clasifican en tres dimensiones: locus, estabilidad y controlabilidad, las cuales afectan a una variedad de experiencias emocionales comunes.

En primer lugar, la dimensión *locus* se refiere a la localización de las causas con respecto a si son internas o externas al individuo (Weiner, 1985). Por un lado los factores internos se refieren a lo que sucede dentro del sujeto. Por ejemplo, el esfuerzo o la capacidad que presenta un individuo al realizar una tarea (Weiner, 1972). Por otro lado, los factores externos son aquellos que se encuentran influenciados por el entorno. Por ejemplo, uno de ellos es la facilidad de la tarea (Weiner, 1972).

En segundo lugar, Weiner y otros autores (1971) mencionan que la dimensión *estabilidad* se refiere a que algunos factores causales eran estables o constantes mientras que otros no. En este caso, Weiner (1985) menciona el ejemplo de la capacidad (factor interno) que

se considera como una capacidad constante (estable) en comparación con el esfuerzo y el estado del ánimo, ya que estos son variables (inestables) de acuerdo al tiempo y período en el que se encuentre el individuo. Del mismo modo, existe una variación en los factores externos. Para evidenciar esto, el autor menciona el ejemplo sobre el éxito de remar por un lago, que se divide en dos variables: la estrechez invariable del lago (estable) o la presencia variable del viento, lo cual es un ejemplo de inestabilidad (Weiner, 1985).

La última dimensión de controlabilidad hace referencia al control volitivo de las causas internas estables e inestables, ya que se basa en la capacidad de control que tiene un individuo frente a una determinada situación (Weiner, 1985). Por ejemplo, Weiner (1985) plantea que el individuo puede aumentar o disminuir el gasto de esfuerzo (causa interna inestable) de forma volitiva. Sin embargo, también plantea que existen causales que no pueden ser controladas, tales como la fatiga o el estado de ánimo (causa interna inestable sin control volitivo).

A partir de las definiciones planteadas sobre atribuciones causales, se ha indagado acerca de investigaciones que han trabajado este constructo con respecto a la educación intercultural bilingüe. Sin embargo, se han encontrado escasos estudios que aborden este tema de manera directa, por lo cual hemos decidido utilizar estudios que indagan sobre las atribuciones causales con respecto a temas que guarden cierta relación con la educación intercultural bilingüe.

6.4. Antecedentes sobre atribuciones causales

En una investigación cualitativa de Serquen y Loyola (2019) realizada con profesores de dos escuelas urbanas ubicadas en la provincia de Daniel Alcides Carrión, Pasco, Perú en relación a las atribuciones causales y creencias acerca de los factores que influyen en sus resultados en el Concurso de Ascenso de Escala Magisterial, donde las autoras encontraron que los docentes atribuyen a la formación docente, los inconvenientes que tuvieron durante la

Prueba Única Nacional. Con respecto a las creencias, Serquen & Loyola (2019) encontraron que “los docentes consideran que una sola evaluación de opción múltiple no es adecuada para determinar el ascenso” (p. 23). Del mismo modo, estos creen que los resultados de su evaluación pueden estar influenciados por factores externos como la suerte o prácticas deshonestas (Serquen & Loyola, 2019).

Siguiendo la misma línea, en una supervisión (estudio cualitativo) realizada con padres y madres de familia pertenecientes a ocho comunidades de las distintas regiones bilingües del Perú sobre la relación que tienen con la escuela, la Defensoría del Pueblo, se encontraron diversas causas a las que estos atribuyen al éxito y fracaso de la enseñanza de sus hijos (Defensoría del Pueblo, 2016). En primer lugar, en Pisaccasa (Apurímac), se consideró que la educación era buena, porque la directora se esforzaba para mejorar la educación de los estudiantes. En segundo lugar, en Ramón Castilla (Ucayali), respondieron que el único docente a cargo desarrollaba una buena labor educativa. Las comunidades restantes plantearon que la experiencia educativa era adecuada porque la comunicación con el director y los docentes era permanente. Asimismo, se encontró que los padres no se sentían lo suficientemente competentes para participar de las actividades pedagógicas porque no contaban con los conocimientos necesarios (Defensoría del Pueblo, 2016).

Por otro lado, en las dos comunidades donde los padres de familia calificaron que la relación con la escuela era mala, se recogieron las siguientes respuestas. En Samaniato (Junín) y Anchiuay (Ayacucho), manifestaron que se perdían clases. En el primer caso, se debía a que la directora de la escuela unidocente se ausentaba por dos motivos en general: personales y administrativos. En el segundo caso, este vínculo negativo se producía porque el director ocupaba el lugar de la docente que estaba con licencia por embarazo. Sin embargo, este no cumplía por completo las obligaciones pedagógicas, ya que tenía que atender asuntos propios de la gestión educativa (Defensoría del Pueblo, 2016).

En la misma investigación, también se encontró las causas a las que atribuían los directores a buena o mala relación entre escuela y la comunidad. Es así que se encontró que, en su mayoría, la consideraban como muy buena, buena y regular en las comunidades de las regiones Apurímac, Amazonas, Cusco, Junín y Loreto. Sin embargo, en las comunidades Paterine (Ayacucho) y Otari (Cusco), los directores consideraban que la relación escuela-comunidad no era la más apropiada. En la primera, la consideraban como tal por el inmenso desinterés de los padres frente a los asuntos de la escuela; por ende, se incumplían los compromisos acordados. En la segunda, la mala relación se debía a los roces o al malestar entre los docentes y los jefes de la comunidad, ya que estos últimos querían imponerles sus ideas (Defensoría del Pueblo, 2016).

En adición, en la investigación de Cáceres (2018), realizada con estudiantes de quinto y sexto grado de un centro educativo rural amazónica de nivel Primaria perteneciente al departamento de San Martín, sus padres y madres y su docente, mencionada en los párrafos anteriores, se encontró que los y las estudiantes consideraban que los niños y niñas que asisten a la escuela son individuos que quieren adquirir conocimientos y ser algo en la vida. Por otro lado, los niños y niñas que se ausentan de la escuela se les consideraban como ociosos, desobedientes, individuos que no quieren aprender, que les va a ir mal en el futuro y que se quedarán a trabajar en las chacras. Asimismo, Cáceres (2018) también encontró que la comunidad consideraba a la docente como buena si enseñaba y trataba bien a sus estudiantes. Por el contrario, se le denominaba como mala docente si trataba mal a sus estudiantes, ya sea gritando o agrediéndoles físicamente.

Finalmente, respecto de otro tipo de constructos, en una investigación cualitativa-descriptiva de Beltrán y Pérez (2018) sobre los factores que dificultan la relación educativa entre la educación escolar y el saber y conocimiento mapuche, que se realizó con 35 docentes

de educación intercultural bilingüe y 20 profesores de escuelas subvencionadas y municipales de zonas rurales e interculturales de La Araucanía, los autores hallaron que se maneja un currículo monocultural, ya que no se incluye los saberes y conocimientos mapuches relacionadas al contexto familiar. También, encontraron que las prácticas de la enseñanza están basadas en la cultura occidental y que están planteadas desde el conductismo (Beltrán & Pérez, 2019). Del mismo modo, los autores identificaron la falta de trabajo colaborativo, debido al escaso uso de liderazgo presentado por los directivos y, finalmente, detectaron una escasa generación de proyectos educativos que permitan la inclusión de la población mapuche en las actividades escolares (Beltrán & Pérez, 2019).

7. Conclusiones

En síntesis, se evidencia que la aparición de la educación intercultural bilingüe como política educativa pública se remonta a los años 70 y se origina debido a la necesidad de brindar un servicio educativo de calidad a todos los individuos que no hablaban el castellano como lengua materna. A partir de ello, la EIB ha ido evolucionando; ha implementado políticas educativas al pasar de los años, y ha intentado acortar las brechas y desigualdades de educación. Esto no solo ha ocurrido en nuestro país, sino también en Latinoamérica.

Asimismo, la EIB en el país se encuentra en proceso de implementación en diversos pueblos originarios e indígenas. También se vienen desarrollando políticas educativas dentro del marco legal general de la EIB que permitan promover la equidad entre los estudiantes de los pueblos indígenas, además de hacer respetar sus derechos. Entre esas implementaciones, se encuentran el presupuesto, los recursos y las evaluaciones censales EIB.

Es por ello que, para enfatizar la necesidad de estudiar la postura de los actores educativos respecto a la situación de la EIB, se han definido dos constructos que permiten indagar las percepciones: las creencias y las atribuciones causales. Esto se ha planteado de este

modo para entender las características de los procesos formativos. Para el primer constructo, Pajares (1992) plantea que las creencias son estáticas, ya que representan verdades estables que permanecen en la mente del individuo, e influyen en su pensamiento y la toma de sus decisiones. Por otro lado, Weiner (1985) propone que las atribuciones causales están relacionadas con las causas a las que las personas les atribuyen la ocurrencia de un evento acontecido en su entorno.

A partir de lo investigado respecto a la EIB en el país y los limitados hallazgos existentes acerca de las creencias y atribuciones causales de los actores educativos acerca de la EIB en los niveles de Inicial y Primaria en el contexto peruano y, particularmente, en el departamento de Loreto se considera importante abordar el tema. Esto resulta especialmente relevante, debido a que, en esta región, no se encontraron estudios publicados acerca de la opinión de dichos autores educativos sobre este modelo educativo.

A partir de ello, consideramos que se pueden investigar los siguientes temas: creencias y atribuciones causales de padres y madres de familia de pueblos originarios pertenecientes a escuelas EIB sobre esta modalidad educativa; creencias docentes sobre la implementación de la EIB; factores a los que atribuyen los actores educativos el éxito o fracaso en relación a la enseñanza de la EIB; las actitudes de los actores educativos frente al desarrollo de la EIB en los centros educativos de la Educación Básica Regular; y las percepciones de padres y madres de familia acerca del perfil docente EIB.

Por último, cabe señalar que, a pesar de que el Minedu u otras organizaciones realizan un trabajo arduo para conseguir el desarrollo pleno de la interculturalidad en la educación bilingüe, aún existe un gran trecho para llegar a todos los pueblos originarios que existen en nuestro país. Por esa razón, cuánto más se conozca sobre las opiniones, creencias, expectativas

y actitudes de las personas pertenecientes a un pueblo originario, se podrá abordar el tema de manera adecuada en base a las demandas y necesidades que esté presente.

8. Referencias

- Abarca, G. (2015). Educación Intercultural Bilingüe: Educación y Diversidad. *Apuntes. Educación y Desarrollo Post-2015. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura*, 9. http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/A_PUNTE09-ESP.pdf
- Beltrán, J. C. y Pérez, (2018). Actores que dificultan la relación educativa entre la educación escolar y el saber y conocimiento mapuche. *Diálogo Andino*, 57, 9-20. <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812018000300009>
- Borg, M. (2001). Key concepts in ELT. Teachers' beliefs. *ELT Journal*, 55(2), 186–188. <https://doi.org/10.1093/elt/55.2.186>
- Cáceda, G. (2019). *Creencias docentes sobre la educación intercultural en la educación superior* [tesis de Licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Institucional - Pontificia Universidad Católica del Perú. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/15916>
- Cáceres, T. S (2018). *Opiniones y valoraciones que subyacen en la experiencia educativa de estudiantes, padres, madres y docente en una escuela rural amazónica* [tesis de Maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Institucional - Pontificia Universidad Católica del Perú. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/13078>
- Céspedes García, N., Castro Burgos, D. & Lamas Basurto, P. (2019). Concepciones de interculturalidad y práctica en aula: estudio con maestros de comunidades shipibas en el Perú. *Educación*, 28(54), 61-86. <https://doi.org/10.18800/educacion.201901.004>
- Centro de Estudios y Promoción del Desarrollo [DESCO] (4 de mayo de 2018). La educación intercultural, un derecho en riesgo. <https://www.desco.org.pe/la-educacion-intercultural-un-derecho-en-riesgo>
- Chacón O. y Fernández A. (2013). El lenguaje y los procesos interculturales en las políticas educativas de la globalización. *Revista Multidisciplinaria Dialógica*, 10(2), 94-111. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5249991.pdf>
- Consejo Nacional de Educación. (2007). Proyecto Educativo Nacional al 2021: La educación que queremos para el Perú. <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/304>
- Corbeta, S.; Bonetti, C.; Bustamante, F. y Vergara, A. (2018). Educación intercultural bilingüe y enfoque de interculturalidad en los sistemas educativos latinoamericanos. Avances y desafíos. *Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL)*, 129. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/44269/1/S1800949_es.pdf
- D, Angelo, P. (2 de septiembre del 2019). “En la gestión del ex ministro Vexlee le quitaron el 50% de la inversión a la Educación Intercultural Bilingüe”. *Ojo Público*. <https://ojo-publico.com/1353/afirmacion-de-la-congresista-pariona-sobre-que-idel-vexler-redujo-50-la-inversion-de-la-eib-es>
- Defensoría del Pueblo (2011). *Aportes para una Política Nacional de Educación*

- Intercultural Bilingüe a favor de los pueblos indígenas del Perú. Serie Informes Defensoriales* (Informe N.º 152). <https://www.defensoria.gob.pe/wp-content/uploads/2018/05/Informe-Defensorial-152.pdf>
- Defensoría del Pueblo (2016). *Educación Intercultural Bilingüe hacia el 2021. Una política de Estado imprescindible para el desarrollo de los pueblos indígenas. Serie Informes Defensoriales* (Informe N.º 174) <https://www.defensoria.gob.pe/wp-content/uploads/2018/05/Informe-defensorial-174-EIB.pdf>
- Díaz, C., Jansson, L. & Neira, A. (2012). Percepciones de profesores y estudiantes chilenos de educación media acerca del papel de la tecnología en la clase de inglés como lengua extranjera. *Revista Lasallista de Investigación*, 8(2), 3-60. <http://repository.lasallista.edu.co:8080/ojs/index.php/rldi/article/view/27>
- Estadística de la Calidad Educativa [ESCALE] - Unidad de Estadística Educativa. (2019). Registro Nacional de Instituciones Educativas que brindan el Servicio de Educación Intercultural Bilingüe (RVM N.º 185-2019-Minedu). [Hojas de cálculo de Excel]. <http://escale.minedu.gob.pe/registros-eib>
- Fernández, M., Torres, E. y García, C. (2016). Creencias sobre la educación intercultural y prácticas de enseñanza de profesores de secundaria de la población indígena yaqui. *Perfiles educativos*, 38(153). http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982016000200109&script=sci_arttext#B1
- Formación de maestros bilingües de la Amazonía Peruana. [Formabiap] (2020). *Funcionarios y sociedad civil valoran las necesidades y retos de la Educación Intercultural en la región Loreto*. <https://formabiap.org/funcionarios-y-sociedad-civil-valoran-las-necesidades-y-retos-de-la-educacion-intercultural-bilingue-en-la-region-loreto/>
- García, S. (2019). Identidad, lengua y educación: la realidad de la Amazonía peruana. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 18(36), 193-207. Doi: [10.21703/rexe.20191836_garcia_1](https://doi.org/10.21703/rexe.20191836_garcia_1)
- Gobierno Regional de Loreto. (2010). Proyecto Educativo Regional de Loreto. Hacia una educación productiva y de calidad. Loreto [Diapositiva de Power Point]. Repositorio Ministerio de Educación. <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/1037>
- Jadue, G. (2003). Transformaciones familiares en Chile: Riesgo creciente para el desarrollo emocional, psicosocial y la educación de los hijos. *Estudios Pedagógicos*, 29, 115-126. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173514130008>
- Lasley, T. J. (1980). Preservice Teacher Beliefs about Teaching. *Journal of Teacher Education*, 31(4), 30-41. <https://doi.org/10.1177/002248718003100410>
- Lloclla, L. (2019). *Percepciones sobre la educación intercultural bilingüe del docente de la I.E.P. 54080 de Huancabamba* [tesis de Maestría, Universidad Nacional del Altiplano]. Repositorio Institucional-Universidad Nacional del Altiplano. http://repositorio.unap.edu.pe/bitstream/handle/UNAP/11400/Luis_Marino_Llloclla_Monzon.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- López, L. y Kuper, W. (1999). La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 20. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie20a02.htm>
- Martin N. y Mjangos, J.C. (2019). Profesores de primaria indígena de Yucatán: sus creencias hacia las adecuaciones curriculares. *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, 1-9. Consejo Mexicano de Investigación Educativa

- http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_12/1320.pdf
- Mellano, M. y Chaucono, J. (2015). Creencias Pedagógicas del Profesorado de una Escuela Rural en el Contexto Mapuche. *Actualidades investigativas en la Educación* 15(3), 1-19. [10.15517/aie.v15i3.20924](https://doi.org/10.15517/aie.v15i3.20924)
- Mendoza, P. (2015). *Estudio exploratorio en Ayacucho: Atribuciones causales, características socioculturales y rendimiento académico en estudiantes de educación* [tesis de Licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Institucional - Pontificia Universidad Católica del Perú. http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/5731/MENDOZA_LOPEZ_PATRICIA_ESTUDIO_EDUCACION.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Ministerio de Cultura (s.f.-a). *Base de Datos de los Pueblos Indígenas u Originarios*. Ministerio de Cultura. <https://bdpi.cultura.gob.pe/pueblos-indigenas>
- Ministerio de Cultura (s.f.-b). *Base de Datos de los Pueblos Indígenas u Originarios*. <https://bdpi.cultura.gob.pe/pueblos/yagua>
- Ministerio de Educación de la Nación Argentina (2008). *VIII Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe*. UNICEF. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002884.pdf>
- Ministerio de Educación [Minedu] (s.f.). Educación Intercultural Bilingüe. <http://umc.minedu.gob.pe/educacion-intercultural-bilingue/>
- Ministerio de Educación [Minedu] (2013a). Documento Nacional de Lenguas Originarias del Perú. <http://www2.minedu.gob.pe/filesogecop/DNL-version%20final%20WEB.pdf>
- Ministerio de Educación [Minedu]. (2013b). 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 [Minedu] (2016a). Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe al 2021. <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/5105>
- Ministerio de Educación [Minedu]. (2016b). Diagnóstico descriptivo de la situación de los pueblos originarios y de la política de Educación Intercultural Bilingüe en el Perú. <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/4651>
- Ministerio de Educación [Minedu]. (2018a). Política sectorial de Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe. <http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/MINEDU/5960/Pol%C3%AAdtica%20sectorial%20de%20Educaci%C3%B3n%20Intercultural%20y%20Educaci%C3%B3n%20Intercultural%20Biling%C3%BCe.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ministerio de Educación [Minedu]. (2018b). Modelo de Servicio de Educación Intercultural Bilingüe <http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/MINEDU/5971/Modelo%20>
- Ministerio de Educación [Minedu]. (2018c). Guía Metodológica de Educación Inicial Intercultural Bilingüe. <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/MINEDU/6267>
- Ministerio de Educación [Minedu]. (2018d). Guía Metodológica de Educación Primaria Intercultural Bilingüe <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/MINEDU/6264de%20Servicio%20Educativo%20Intercultural%20Biling%C3%BCe%20%28MSEIB%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Ministerio de Educación [Minedu]. (2018e). Evaluaciones de logros de aprendizaje ECE y EM 2018. <http://umc.minedu.gob.pe/resultados-ece-2018/>
- Ministerio de Educación [Minedu]. (2019). Minedu establece alfabetos de las 48 lenguas originarias existentes en Perú. Nota de Prensa. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/noticias/76384-minedu-establece-alfabetos-de-las-48-lenguas-originarias-existentes-en-peru>
- Nespor, J (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19, 317-328. <https://doi.org/10.1080/0022027870190403>
- Ordoñez, S. (2014). La educación intercultural bilingüe desde la perspectiva de los indígenas de la Amazonía peruana. *Dialnet Plus*, 12, 43-69. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5143677>
- Organización Internacional del Trabajo [OIT] (2014). Convenio Núm. 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales. Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas. Lima: OIT/ Oficina Regional para América Latina y el Caribe. https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/documents/publication/wcms_345065.pdf
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307–332. <https://doi.org/10.3102/00346543062003307>
- Proyecto EIB-GTZ (1999). Pueblos indígenas y educación N° 47-48. https://digitalrepository.unm.edu/cgi/viewcontent.cgi?filename=2&article=1447&context=abya_yala&type=additional
- Rengifo, M. (18 de junio de 2016). Impulso a la educación intercultural bilingüe de fortalecimiento y revitalización cultural y lingüística. *La Región*. <https://diariolaregion.com/web/impulso-a-la-educacion-intercultural-bilingue-de-fortalecimiento-y-revitalizacion-cultural-y-linguistica/>
- R. S. N° 001-2007-ED. (2007). Aprueban “Proyecto Educativo Nacional al 2021: La Educación que queremos para el Perú”. Lima, Perú: Ministerio de educación. http://www.minedu.gob.pe/normatividad/resoluciones/rs_001-2007ed.php
- R. M. N° 536-2015-MINEDU. (2015). Reconocen la oficialidad del alfabeto de la lengua originaria yagua. Lima, Perú: Diario Oficial El Peruano (23 de noviembre) <https://busquedas.elperuano.pe/normaslegales/reconocen-la-oficialidad-del-alfabeto-de-la-lengua-originari-resolucion-ministerial-no-536-2015-minedu-1315418-3/>
- R. M. N° 536-2015-MINEDU. (2015). Resolución Directoral N° 005-2015-MINEDU/VMGP/DIGEIBIRA/DEIB. Lima, Perú: Ministerio de Educación. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/168928-536-2015-minedu>
- Scaletzky, I. (2001). La Educación Intercultural Bilingüe en la Amazonía Peruana: políticas culturales de un estado nacional en crisis, en el marco de la globalización. *Red Internacional de Interculturales*, 14. <https://red.pucp.edu.pe/ridei/libros/la-educacion-intercultural-bilingue-en-la-amazonia-peruana-politicas-culturales-de-un-estado-nacional-en-crisis-en-el-marco-de-la-globalizacion/>
- Servicios en Comunicación Intercultural [SERVINDI] (25 de enero de 2020). *Educación Intercultural Bilingüe para distintos escenarios del Perú diverso*. <http://www.servindi.org/actualidad-opinion/24/01/2020/el-castellano-destruye-las-lenguas-indigenas>
- Serquen G. y Loyola K. (2019). *Atribuciones causales y creencias de docentes del Nivel Primaria de la provincia Daniel Carrión-Pasco sobre factores que influyen en*

- sus resultados en el Concurso de Ascenso de Escala Magisterial* [tesis de Bachiller, Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas]. Repositorio Institucional . Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas. https://repositorioacademico.upc.edu.pe/bitstream/handle/10757/651558/Serquen_AG.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Trapnell y Neira (2004). Situación de la educación intercultural bilingüe en el Perú. *Centro de Recursos Interculturales*, 105. <https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/Situacion%20de%20la%20EBI%20en%20el%20Peru.pdf>
- Weiner, B. (1985). An Attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion. *American Psychological Association*, 92(4), 548-573. <https://psycnet.apa.org/buy/1986-14532-001>
- Weiner, B. (1972). Attribution Theory, Achievement Motivation, and the Educational Process. *American Educational Research Association*, 42(2), 203-215. <https://www.jstor.org/stable/1170017>