
Revista de Estudios y Experiencias en Educación

REXE

journal homepage: <http://www.rexe.cl/ojournal/index.php/rexe/>

Percepciones de estudiantes de enseñanza básica sobre la educación intercultural bilingüe en La Araucanía, Chile

Albert Wyss Navarrete^a, Jorge Hugo Pacheco Bórquez^b y Katerin Arias-Ortega^c
Universidad Católica de Temuco, Temuco, Chile.

Recibido: 08 de junio 2020 - Revisado: 19 de septiembre 2020 - Aceptado: 24 de septiembre 2020

RESUMEN

El artículo expone los resultados de investigación respecto de las percepciones de estudiantes de primero a sexto año básico sobre la educación intercultural bilingüe (EIB) en una escuela rural de La Araucanía. La metodología es cualitativa. El instrumento de recolección de datos es la entrevista semi-dirigida, y el uso de narrativas de estudiantes, por medio del dibujo. La técnica de análisis de la información es el análisis de contenido en complementariedad con la teoría fundamentada. Los principales resultados dan cuenta que existe una baja motivación por parte de los estudiantes para aprender la lengua y la cultura mapuche, producto del racismo sistémico que ha existido hacia lo indígena en la sociedad en general y en la escuela en particular, el que es transmitido de manera consciente o inconsciente a las nuevas generaciones a través de la comunicación verbal y no verbal, tanto de los padres, profesores y pares en el ámbito educativo. Las principales conclusiones nos permiten constatar que: 1) los estudiantes tienen una percepción favorable respecto a cómo se implementa la EIB en su escuela; 2) el bajo dominio del *mapunzugun* por parte de los estudiantes y el poco uso de la lengua en situaciones de la vida cotidiana inciden negativamente en la predisposición para aprender la lengua; y 3) la desmotivación de los padres y desvinculación del medio familiar y comunitaria en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes incide negativamente en el aprendizaje de la lengua y la cultura mapuche.

Palabras Clave: Educación intercultural bilingüe; lengua indígena; cultura indígena; percepción.

^{*}Correspondencia: karias@uct.cl (K. Arias-Ortega).

^a  <https://orcid.org/0000-0002-3201-0727> (awyss2013@alu.uct.cl).

^b  <https://orcid.org/0000-0001-8606-6673> (jpacheco2014@alu.uct.cl).

^c  <https://orcid.org/0000-0001-8099-0670> (karias@uct.cl).

Perceptions of elementary school students on intercultural bilingual education in La Araucanía, Chile

ABSTRACT

The article exposes the results of research with respect to the perceptions of students from the first to the sixth grade about bilingual intercultural education (EIB) in a rural school in La Araucanía. The methodology is qualitative. The data collection tool is a semi-directed interview, and the use of student narratives, by means of drawing. The data analysis technique content analysis in combination with the grounded theory. The main results show that there is a low motivation on the part of the students to learn the Mapuche language and culture as a result of the systemic racism that has existed in the indigenous society in general and in the school. This racism is transmitted consciously or unconsciously to the new generations through verbal and non-verbal communication, both from parents, teachers and peers in the educational environment. The main conclusions allow us to verify that: 1) the students have a favorable perception regarding how EIB is implemented in their school; 2) the low domain of the Mapunzugun by the students and the little use of the language in daily life situations have a negative impact on the predisposition to learn the language; and 3) the lack of motivation of the parents and the disengagement of the family and community environment in the teaching and learning processes of the students have a negative impact on the learning of the Mapuche language and culture.

Keywords: Bilingual intercultural education; indigenous language; indigenous culture, perception.

1. Introducción

A nivel internacional y nacional existen numerosos estudios que profundizan en la implementación de la educación intercultural. Por ejemplo, en algunos sectores de África, como lo es Sub-Sahara, la EIB se ha logrado instaurar como una asignatura del currículum escolar en los primeros ocho años de escolarización, lo que conlleva a que se enseñe la lengua materna en conjunto con la lengua hegemónica para lograr un bilingüismo aditivo (Alidou et al., 2006; Heugh, Benson, Berhanu, Mekonnen y Gebre, 2007). Asimismo, experiencias de EIB en algunos contextos del continente europeo, como lo es el caso de España y Suiza dan cuenta que esta modalidad educativa se asocia a los procesos de inmigración, en el que el bilingüismo se ocupa como un medio para favorecer la adaptación del estudiante extranjero al nuevo sistema escolar (Arnaiz y Escarbajal, 2011; Rodríguez, 2002). Cabe destacar que dentro de la escuela se tiende a situar la diversidad cultural en términos de problema, producto de los prejuicios y estereotipos que tienen los miembros de la comunidad educativa hacia personas de una cultura distinta (Faas, 2011). En Norteamérica, ha existido un reconocimiento del Estado en la revitalización de las lenguas indígenas para su preservación. Esto, ha generado mayores programas de inmersión lingüística para la enseñanza de idiomas y trabajos de formación docente (Duff y Li, 2009). Sin embargo, en la implementación de la EIB, se ha constatado que la lengua indígena tiene pocos oradores competentes y en algunos territorios se carece de profesores que tengan el dominio de la pedagogía y métodos educativos indígenas (Blair, Paskemin y Laderoute, 2003; Duff y Li, 2009).

En el caso de Latinoamérica, en países como Perú, Colombia, Argentina y Chile la implementación de la EIB se tiende a reducir a los primeros años de escolarización (Hecht, 2015). De esta manera, en las prácticas pedagógicas existen dificultades en la incorporación de los contenidos educativos indígenas, ya que se trabaja la EIB de una manera superficial, primando la traducción de palabras lengua occidental-indígena (Arias-Ortega, 2020; Torres y Vela, 2017; Unamuno, 2015). Esto se articula además con el desconocimiento de los profesores sobre las lenguas y culturas indígenas que deben enseñar, producto de una formación inicial docente monocultural, que desconoce los principios de la pedagogía y educación indígena (Arias-Ortega, Quintriqueo y Valdebenito, 2018; Arias-Ortega y Quintriqueo, 2021; Krainer, Aguirre, Guerra y Meiser, 2017; Villari y López, 2017). En Chile, resultados de investigación de Rother (2017), Quintriqueo y Arias-Ortega (2019) y Arias-Ortega (2020) dan cuenta que existen carencias en la preparación de docentes en relación con el dominio de contenidos educativos indígenas y sus métodos de enseñanza quienes no tendrían las herramientas para concretizar la EIB. Asimismo, se evidencia una actitud de desmotivación de los docentes por implementar la EIB al sentirla como una carga adicional al currículo escolar (Lagos, 2015). Finalmente, se constata que en su materialización emerge una relación educativa tensionada epistemológicamente entre el profesor mentor y el educador tradicional quienes son encargados de enseñar la lengua y la cultura indígena en el aula (Arias-Ortega, 2019).

En consecuencia, la revisión del estado del arte da cuenta que la EIB opera a partir de los derechos de la preservación cultural y el rescate de las lenguas indígenas. No obstante, en la forma de implementarse aún existen dificultades pedagógicas, metodológicas y de contenido, así como también existen barreras actitudinales y sociales, sustentadas en la discriminación, racismo y prejuicio que limitan su desarrollo en la educación escolar. Esto, se constituye en una limitante de la EIB, incidiendo negativamente en el aprendizaje de la lengua y la cultura propia. En este mismo sentido, la revisión de la literatura nos permite constatar que se carece de investigaciones sobre la EIB desde las percepciones de los propios estudiantes. Es más, los estudios sobre EIB mayoritariamente consideran como participantes a los docentes, apoderados, familias, o indígenas, excluyendo a los estudiantes como un participante activo y relevante en el proceso de reaprendizaje de la lengua y la cultura indígena en la educación escolar. Aquí la percepción se define como un proceso cognitivo que se desarrolla en los individuos a partir del reconocimiento, interpretación y significación de la información obtenida del ambiente físico y social (Vargas-Melgarejo, 1994). Esta percepción permite otorgar un significado subjetivo a una situación particular, en este caso la percepción de los estudiantes sobre la EIB.

Con el objeto de comprender las percepciones que tienen los estudiantes de primer a sexto año básico sobre la EIB en una escuela rural en La Araucanía. Las preguntas de investigación que guían este estudio son: 1) ¿Cuál es la percepción de los estudiantes de Educación Básica de una escuela de La Araucanía, respecto a la implementación de la EIB?; y 2) ¿Qué factores internos y externos inciden en la percepción de los estudiantes sobre la implementación de la EIB en una escuela de La Araucanía?

1.1 La educación intercultural bilingüe en Chile

A nivel nacional, la EIB es una modalidad educativa cuyo fin es la enseñanza de la lengua y cultura indígena en la educación escolar (MINEDUC, 2017). A través de su implementación se ha intentado mitigar la exclusión y marginación social de los pueblos indígenas por parte del Estado chileno en la educación escolar (Arias-Ortega y Quintriqueo, 2021; Boitano, 2015; Lepe-Carrión, 2018). Dentro de los marcos normativos y legales que han contribuido en la concretización de la EIB se encuentra la Ley Indígena N° 19.253 del año 1993, en la que se estipula el reconocimiento oficial por parte del Estado de la existencia de nueve pueblos

indígenas en el territorio (Diaguitas, Mapuches, Collas, Aymaras, Rapa Nui, Atacameños, Quechuas, Alacalufes y Yámanas), promoviendo el respeto y protección hacia su cultura, junto con entregar herramientas para el desarrollo de las familias y sus comunidades (Ley N°19.253, 1993). Además, Chile en el año 2008 adhiere al Convenio 169 de la OIT el que lo obliga a impulsar el derecho a la participación, a la consulta, a la educación y al uso de la lengua indígena en el contexto nacional (Nahuelpan, 2019; Peñafiel, 2019). En el año 2009, surge la Ley General de Educación, donde se establece que el sistema educativo chileno se guía por los principios de universalidad, diversidad, integración e interculturalidad (MINEDUC, 2009). Esto implicó la formulación del decreto 280, donde se estipula que las escuelas deben generar accesos para la enseñanza de la lengua y cultura indígena a los estudiantes que pertenecen a un pueblo originario. Esto como una forma de contribuir a la preservación, respeto y valoración, de su propia cultura (Cañulef et al., 2002; Quilaqueo, Quintriqueo, Torres y Muñoz, 2014). Este decreto, entró en vigencia el año 2010, comenzando con la enseñanza de la lengua indígena en primer año básico, hasta que en el 2017 se integró el octavo año básico. En uno de sus acápite, la ley indica que las escuelas con una matrícula de estudiantes indígenas superior al 20%, tienen la obligación de impartir la asignatura de lengua indígena.

El objetivo de la asignatura de lengua indígena es “Incorporar las lenguas, culturas, historias y cosmovisiones de los pueblos originarios en los procesos de mejora educativa de los establecimientos educacionales del país” (MINEDUC, 2017, p. 27) por medio de dos ejes de trabajos: la Oralidad y la Comunicación Escrita (MINEDUC, 2009). El eje de oralidad, se divide en dos ámbitos: Tradición Oral y Comunicación Oral (MINEDUC, 2009). El primero busca que los estudiantes puedan comprender relatos históricos de la memoria de los pueblos indígenas, para utilizarlos en prácticas discursivas (MINEDUC, 2009). El segundo, tiene por objetivo que los estudiantes comprendan y produzcan textos orales en lengua indígena (MINEDUC, 2009). En el eje de comunicación escrita, los estudiantes deben comprender y producir textos en lengua indígena de forma escrita (MINEDUC, 2009). De este modo, la asignatura de lengua indígena ha sido la principal herramienta al servicio de la EIB, pues ha permitido generar un mayor fortalecimiento de la cultura, lengua e identidad indígena dentro de la sala de clases (Chireac et al., 2017). No obstante, existen numerosas críticas en la implementación de esta asignatura, pues autores como Chireac et al. (2017), Loncon (2017), Quilaqueo et al. (2014), Quintriqueo y Arias-Ortega (2019), coinciden en que: 1) Existe una débil cobertura de la asignatura de lengua indígena a nivel nacional, ya que se limita solo a la educación básica; 2) Existe una cierta homogenización a nivel nacional de la identidad étnica y cultural indígena, pues no se consideran aspectos locales o particulares que los pueblos puedan poseer; y 3) Es necesario que los contenidos educativos no solo se centren en ámbitos folclóricos, sino que también incorporen el conocimiento de las dimensiones políticas y económicas de estos pueblos durante los procesos de enseñanza y aprendizaje en el marco de la EIB.

Desde una aproximación teórica, la educación intercultural bilingüe puede abordarse desde tres enfoques. El primero, referido a un enfoque relacional de interculturalidad en el que el contacto entre personas que pertenecen a sociedades y culturas diferentes no se gesta en condiciones de igualdad entre las culturas implicadas, sino más bien desde una perspectiva paternalista y de asimetría, donde la cultura hegemónica asume un estatus social mayor (Walsh, 2010). El segundo, referido al enfoque funcional donde la interculturalidad se constituye por medio del reconocimiento social de la diversidad y heterogeneidad de otras culturas, las que buscan ser integradas a la sociedad para generar procesos de diálogo y de convivencia mutua, tomando como eje los aspectos culturales de los individuos. Sin embargo, desde esta perspectiva, no se toma en consideración el origen de las prácticas de segregación o desigualdad que imperan en la sociedad hacia esto grupos indígenas o de culturas que han

sido históricamente minorizadas y subalternizadas (Tubino, 2005). Finalmente, la educación intercultural bilingüe desde un enfoque de interculturalidad crítica implica formas de relaciones que emergen a partir del cuestionamiento de los grupos socioculturales que históricamente han sido marginados, tales como indígenas, campesinos, población migrante, gente con capacidades diferentes, entre otros, hacia las diferencias construidas en la sociedad a raíz de una matriz colonial y estructural (Cañulef et al., 2002; Walsh, 2010).

En este sentido, concebir la EIB, desde un enfoque de interculturalidad crítica implica generar una transformación de las condiciones y relaciones de poder que emergen en las prácticas educativas, durante la enseñanza de la lengua y la cultura indígena. Esto como un factor de vital importancia en el ámbito educativo, para desestructurar prácticas de segregación y generar verdaderas condiciones de igualdad entre los distintos grupos socioculturales que coexisten en el espacio áulico (Ferrão-Candau, 2010). De este modo, el asumir una perspectiva de interculturalidad crítica, para comprender la EIB, implica avanzar en relación con el empoderamiento y liberación de los individuos que socialmente han sido más vulnerados, marginados y minorizados por la sociedad hegemónica. Particularmente en materia educacional, la importancia de la interculturalidad crítica radica en la valoración de las diferencias que existen a nivel individual y colectivo de los sujetos que pertenecen a diferentes sociedades y culturas, lo que pudiese incidir en el proceso de enseñanza y aprendizaje en la educación escolar, afectando el éxito escolar y educativo. Por lo que en la educación escolar es necesario tener en consideración la apertura para la generación de espacios de encuentro entre la diversidad social, cultural y lingüística en la institución escolar que coexisten en espacios determinados (Olivencia, 2017).

2. Metodología

La investigación se sitúa desde un paradigma interpretativo. Su uso se justifica puesto que permite comprender e interpretar la realidad, junto a los significados, percepciones, intenciones y acciones de los propios estudiantes sobre la EIB (Bisquerra, 2009; Iño-Daza, 2017; Janzen, 2016). El enfoque es cualitativo de tipo descriptivo, el que se caracteriza por realizar un análisis detallado del objeto de estudio en su contexto natural (Bedregal, Besoain, Reinoso y Zubarew, 2017). La investigación tiene lugar en una escuela rural unidocente de La Araucanía, situada en una comunidad mapuche en la comuna de Freire. Esta escuela unidocente se caracteriza porque es un solo profesor quien está encargado de impartir las asignaturas del currículum escolar a todos los estudiantes en una misma sala de clases. Participaron un total de 25 estudiantes, de los que diez estudiantes son de origen mapuche y quince no mapuche, cuyas edades fluctúan entre 6 a 12 años de edad. La técnica para la selección de participantes es un muestreo por conveniencia, basada en la accesibilidad de los sujetos que acepten participar en el estudio (Otzen y Manterola, 2017). Desde esta técnica de muestreo por conveniencia, no se busca una validez estadística, sino más bien, la representatividad de los sujetos, para comprender sus propias percepciones respecto de la EIB. Las técnicas de recolección de datos e información son: 1) Narrativa de los estudiantes, por medio de dibujos; y 2) Entrevista grupal semi-dirigida. Dichas técnicas, permiten describir en profundidad el objeto de estudio, por su carácter abierto, en lo que prevalece el ámbito subjetivo, dentro del análisis e interpretación de los resultados (Álvarez, González y Morales, 2017). La técnica de narrativa por medio de dibujos es aplicada a los estudiantes de primer a sexto año de Educación Básica. La narrativa, permite a los participantes a través de sus relatos, transmitir y expresar sus percepciones y experiencias sobre la EIB (Cardona y Salgado, 2015; Sparkes y Devís, 2007). Cabe destacar que la narrativa por medio del dibujo se utiliza como técnica auxiliar en los estudiantes de los primeros años de escolaridad, puesto que ellos aun poseen un pensamiento concreto, que les dificulta la comprensión de un lenguaje técnico/formal y muchos no han desarrollado las competencias de lecto-escritura (Piaget, 1980).

En complementariedad con la narrativa, se utilizó, con estudiantes de cuarto a sexto año básico, una entrevista grupal semi-dirigida, la que abordó los siguientes contenidos: 1) percepción sobre la clase de *mapunzugun*; 2) percepción de la familia sobre la EIB; 3) participación familiar y comunitaria en la escuela; 4), participación de la escuela en la comunidad indígena; y 5) prejuicios y estereotipos sobre la lengua *mapunzugun*. El procedimiento de análisis de la información se llevó a cabo mediante la teoría fundamentada en complementariedad con el análisis de contenido, a través de un proceso de codificación abierta y axial, focalizándose en el análisis de ideas, temas o situaciones que emergen de manera explícita o implícita en los relatos de los participantes, lo que permite construir un corpus de conocimiento sobre el objeto de estudio (Arandes, 2013; Noguero, 2002). A través de la teoría fundamentada en complementariedad con el análisis de contenido emergen códigos temáticos que se fueron desarrollando a través de un proceso iterativo. Primero, se realizó un análisis de contenido abierto a las narrativas y su vinculación y coherencia con la historia que se transmite a través del dibujo, respecto de la enseñanza de la lengua y la cultura mapuche en el aula. Luego la coherencia del dibujo y su narrativa fue triángulada en un primer nivel de análisis con la información que emerge de las entrevistas grupales, lo que permite identificar temas prominentes entre los participantes. Este procedimiento se llevó a cabo mediante la utilización del software atlas ti 7.2. Segundo, considerando el marco teórico y preguntas de investigación de este estudio, los temas se organizaron en categorías y en temas principales. En tercer lugar, durante el análisis de contenido las entrevistas se triangularon en un segundo nivel de análisis con las narrativas, documentos y otras investigaciones sobre el tema objeto de estudio. Finalmente, en relación con los resguardos éticos el estudio constó con un consentimiento informado para la directora de la escuela y para los apoderados, así como un asentimiento informado para los estudiantes. En dichos documentos se especifican los objetivos del estudio y lo beneficios o dificultades que podría generar su participación en él.

3. Resultados

Dos categorías principales emergieron del análisis y triangulación de las narrativas por medio del dibujo y las entrevistas grupales. Estas categorías fueron: (i) percepciones y compromiso de los estudiantes hacia la EIB; (ii) motivación escolar sobre el conocimiento y uso de lengua y cultura mapuche en el medio familiar y escolar.

3.1 Percepciones y compromiso de los estudiantes hacia la EIB

La percepción y compromiso de los estudiantes hacia la EIB esta intrínsecamente vinculado a los contenidos educativos y métodos de enseñanza que utilizan el profesor mentor y el educador tradicional para enseñar la lengua y la cultura mapuche en el aula. A través del análisis de las narrativas de los estudiantes se releva como contenidos educativos mapuches aprendidos en el marco de la EIB, los asociados a valores como el respeto a la naturaleza (*ekuwün*) y el respeto a los adultos (*yamuwün*) como contenidos centrales en las clases de lengua y cultura mapuche. Asimismo, en el análisis de contenido de las entrevistas grupales se destaca los contenidos asociados a la celebración de prácticas socio-religiosas como el *Wiñol xipan Antü* (año nuevo mapuche). En tanto las metodologías que perciben los estudiantes como factores que inciden positivamente en su percepción sobre la EIB se refieren al uso de *epew* (relatos fundacionales mapuches), que utiliza el educador tradicional para la enseñanza de la lengua y la cultura mapuche. De esta manera, el método educativo mapuche asociado al *epew* les permite a los estudiantes desarrollar la capacidad de comprender los elementos culturales mapuches que son transmitidos en la oralidad. Por ejemplo, los estudiantes relatan que el *epew* de “El viejo y el burro”, que les transmitió el educador, les permitió identificar los valores educativos mapuches, por ejemplo: el respeto por los animales y el agradecimiento

por la ayuda terrenal que genera el mundo espiritual (Análisis Narrativa N°1 estudiante de quinto básico).

En ese sentido, desde las percepciones de los estudiantes el acercamiento a la lengua y la cultura mapuche, a través de relatos orales los motiva y compromete en el aprendizaje de la lengua y la cultura. Al respecto algunos estudiantes narran que: “El viejo y el burro fue mi primer cuento en mapuche que escuché”, “es entretenido”, “me gusta esta historia del tío porque nos enseña cosas como cuidar a la naturaleza” (Análisis Narrativa N°1 estudiante de quinto básico). De acuerdo con estas frases se infiere que este método de enseñanza ha generado en ellos una predisposición positiva para aprender la lengua y la cultura mapuche, la que se puede relacionar con la etapa del ciclo vital que están viviendo los estudiantes. Lo anterior, podría servir como una herramienta para desarrollar su imaginación, y a la vez practicar la escucha activa, en donde se destacaría la selección de los elementos importantes para entender la trama de lo que se les relata. De acuerdo con el testimonio de los estudiantes, les entretiene como el educador tradicional les enseña y logra una contextualización de los contenidos a su realidad sociocultural, lo que han vivenciado a nivel familiar y comunitario. En relación con ello, los estudiantes expresan frases como “me gusta que el profesor explique de los animales porque no sabemos”, “es entretenido cuando hace eso”, “hay una ruka cerca y el profesor explicó cómo vivían y cómo estaban construidas” (Análisis Narrativa N°1 estudiante de quinto básico). De acuerdo con el relato es posible inferir que el contenido presente en la clase, es significativo en su aprendizaje sobre la lengua y cultura mapuche, pues además de contribuir como una instancia de aprendizaje, son capaces de disfrutar, lo que permite generar mayor interés en la materia. En consecuencia, la utilización de los *epew* como metodología de enseñanza ha generado una predisposición positiva de parte de los estudiantes en el aprendizaje de principios y valores de la cultura mapuche. De igual manera, los diversos saberes educativos mapuches que se trabajan en la sala de clase son de interés para los estudiantes ya que son cercanos al propio contexto en que viven.

En esa perspectiva, el análisis de las narrativas y las entrevistas de los estudiantes nos permite constatar, además, la existencia de factores que inciden en una percepción negativa sobre la EIB, las que limitan el compromiso de los estudiantes para la reapropiación cultural y lingüística. Dentro de estas percepciones negativas destacan algunos elementos identitarios de la cultura mapuche y el desconocimiento del *mapunzugun* por los estudiantes, lo que les impide ver la utilidad e importancia de su uso. Asimismo, los estudiantes relatan que los contenidos trágicos y tristes que abordan los relatos fundacionales (*epew*), se constituyen en elementos que generan en ellos sentimientos de tristeza y desmotivación por aprender la cultura, producto de las consecuencias y conflictos que ha traído históricamente para la sociedad mapuche practicar sus saberes y conocimientos. Por ejemplo, el prejuicio y la discriminación que han vivido sus padres, solo por ser indígenas. Además, el análisis de los contenidos implícitos del discurso de los estudiantes da cuenta que la enseñanza de prácticas socio-religiosas y culturales mapuches en el aula, carecen de sentidos y significados para ellos. Pues no logran comprender y/o no se les transmite las significaciones y subjetividades propias de la cosmovisión indígena que le subyacen. Por ejemplo, los estudiantes relatan que el desconocimiento de los significados subjetivos del *We tripantu* (ceremonia de carácter espiritual mapuche) como contenido educativo en la asignatura de lengua indígena, es un aspecto que les desagrada, generando en ellos desmotivación. En relación con ello, los estudiantes señalan que “no me gusta el *We tripantu* porque es muy largo y adoran a un tronco y dan vueltas con un coligüe todo el rato” “no me gusta el *We tripantu* porque es muy largo y dan con una rama” (Análisis de narrativas en base a dibujos). El análisis de contenido de este testimonio, nos permite inferir que los estudiantes poseen una mirada superficial acerca de la ceremonia del *We tripantu*, pues no comprenden a cabalidad el valor simbólico que se genera en ella, esto incide como

un factor de desmotivación por participar en la ceremonia socio-religiosa, limitando la implicación y motivación escolar de los estudiantes, respecto del reaprendizaje del conocimiento indígena, su lengua y cultura en el marco de la EIB. Asimismo, nos permite cuestionarnos sobre las prácticas pedagógicas y las formas de abordar los contenidos educativos mapuches en la educación escolar, podríamos inferir de acuerdo con el relato que no se profundiza en las especificidades y significados subjetivos que les subyacen a dichas prácticas. Lo que termina constituyéndose en la transmisión de un concepto que no presenta un significado de acuerdo con el marco epistémico mapuche.

3.2 Motivación escolar sobre el conocimiento y uso de la lengua y cultura mapuche en la EIB

Del análisis de las entrevistas grupales realizadas a los estudiantes sobre la implementación de la EIB, emerge una categoría central denominada Motivación escolar sobre el conocimiento y uso de la lengua y cultura mapuche en la EIB. De dicha categoría central emergen dos subcategorías asociadas a las influencias internas y externas que inciden en el aprendizaje de la lengua y la cultura mapuche en el marco de la EIB. La categoría central, las subcategorías y sus códigos se presentan en la siguiente figura.

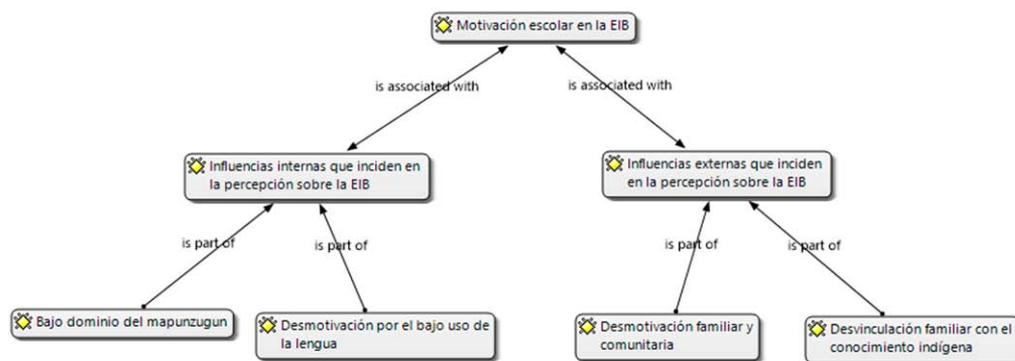


Figura 1. Motivación escolar sobre el conocimiento y uso de la lengua y cultura mapuche en la EIB

Fuente: Elaboración propia con apoyo del software atlas ti 7.2.

De acuerdo con la figura 1 podemos observar que la motivación escolar se constituye en uno de los principales factores que inciden en el reaprendizaje de la lengua y la cultura indígena en el marco de la implementación de la EIB. La literatura especializada sostiene que la motivación escolar es el centro del aprendizaje, puesto que genera que el estudiante active una serie de recursos cognitivos para aprender los contenidos curriculares que las escuelas proponen como aprendizaje, el que es mediado por el profesor y que se asume que el estudiante debe aprender (Valenzuela et al., 2015). En el desarrollo de las prácticas pedagógicas para implementar la EIB, implica generar una motivación escolar que le permita al estudiante apropiarse de los saberes y conocimientos educativos indígenas, como la lengua y la cultura. De este modo la motivación escolar se constituye en un factor de vital importancia para asegurar el éxito escolar y educativo de los estudiantes en el marco del aprendizaje de los saberes y conocimientos educativos indígenas en la escuela. Esto, porque cuando no existe esta motivación escolar los estudiantes difícilmente aprenden (Valenzuela et al., 2015). De acuerdo con el análisis de contenido de los testimonios de los estudiantes respecto de sus percepciones sobre la EIB, emergen influencias internas y externas que inciden en su motivación por el aprendizaje de la lengua y la cultura indígena en la educación escolar.

3.3 Influencias internas en el aprendizaje de la EIB

La subcategoría de “influencias internas en el aprendizaje de la EIB”, hace referencia a factores internos que inciden negativamente en el reaprendizaje de la lengua y la cultura mapuche. Esta subcategoría se compone de dos códigos: 1) Bajo manejo del *mapunzugun* se refiere al bajo dominio oral y escrito del *mapunzugun* que tienen los estudiantes, lo que les desmotiva en su proceso de aprendizaje. Esta desmotivación producto del desconocimiento de la lengua inhibe a los estudiantes y les impide que puedan ser más activos en la práctica y uso de la lengua vernácula, durante los procesos de enseñanza y/o aprendizaje. Esto asociado al miedo que les genera quedar ridiculizados frente a sus compañeros y o profesor mentor y educador tradicional. Esta desmotivación, también está asociada a los métodos y estrategias que utilizan los docentes para incentivar el aprendizaje de la lengua y la cultura mapuche en el aula. Esto porque el utilizar métodos educativos mecanicistas y memoristas de vocabulario y repetición no se constituye en un contenido desafiante, que implique el uso de la lengua indígena en distintas situaciones comunicacionales. Contribuyendo de manera negativa a un bilingüismo sustractivo. Sostenemos, que el uso de estos métodos educativos escolares no se condice con los métodos y finalidades educativas de la pedagogía y educación indígena, en el que prima la oralidad y escucha para aprender a través del ensayo y error el conocimiento sobre la lengua. El uso de estos métodos en los procesos de enseñanza y aprendizaje, podrían estar vinculados al desconocimiento de los propios docentes quienes carecen de estrategias y métodos de enseñanza de segundas lenguas. De esta manera, sostenemos que el problema no está en el desconocimiento de los niños, sino en la inadecuada preparación y experiencia de quienes tienen que fomentar e impulsar su participación en clase.

En ese mismo sentido, al analizar los datos sociodemográficos de los estudiantes constatamos que el 100% de ellos no es hablante de *mapunzugun*. De igual manera, según sus relatos, se evidencia que en algunos casos no existe un interés por ser hablante de la lengua. Al respecto, los estudiantes mencionan “solo me gusta aprender palabras sueltas en *mapunzugun*”, “no me gustaría ser hablante” “no me gustaría hablar de manera fluida”, “sería difícil de aprender” (ESD [105:119]). Por otra parte, algunos estudiantes no entienden lo que el educador tradicional expone en *mapunzugun*, pues ellos mencionan “no me gusta la clase de *mapunzugun* porque el tío habla en mapuche y no le entiendo” (ESD [038:041]). De esta forma se pone de manifiesto que algunos estudiantes no comprenden el lenguaje fluido en *mapunzugun*, lo cual dificulta la comprensión de la clase y por ende su nivel de motivación. Cabe destacar que la mayoría de los estudiantes entrevistados, manejan el español como primera lengua; y 2) Desmotivación por el uso y utilidad del *mapunzugun*. Respecto al código “Desmotivación por el uso del *mapunzugun*” se refiere al desinterés que tienen los estudiantes en aprender la lengua con fines comunicativos. En base a esto algunos estudiantes mencionan, “me desmotivo en aprender *mapunzugun* porque muy pocas personas hablan la lengua (ESD [133:136]). Lo cual permite inferir que los estudiantes no encuentran un sentido práctico en la utilización del *mapunzugun* en su cotidianidad, ya que se podrían comunicar con muy pocas personas, lo que suscita una falta de interés en el aprendizaje de la misma.

3.4 Influencias externas en el aprendizaje de la EIB

La subcategoría de influencias externas en el aprendizaje de la EIB, hace referencia a factores extrínsecos que inciden en la percepción de los estudiantes sobre la enseñanza de la lengua y la cultura mapuche en la escuela. Esta subcategoría se compone de dos códigos. El primero se denomina Bajo nivel de motivación de los padres sobre el *mapunzugun* hace referencia a la poca influencia que tienen los padres o la comunidad de los estudiantes en incentivar el aprendizaje de la lengua y cultura mapuche. De acuerdo con los datos sociodemo-

gráficos que emergen del análisis de las entrevistas grupales constatamos que el 100% de los padres de los estudiantes entrevistados no son hablantes de *mapunzugun*. De acuerdo con el testimonio de los estudiantes “los papás no hablan la lengua mapuche, tampoco participan en actividades de la cultura mapuche acá en la comunidad” (ESD [207:212]). Al mismo tiempo, los estudiantes relatan que sus abuelos si participan en las actividades culturales mapuches, sin embargo, no involucran a sus hijos ni nietos en ello, pues estos últimos dicen que no les interesa participar (ESD [214:220]). De esta forma, es posible inferir que los padres no incentivan el aprendizaje ni de la lengua ni de la cultura. Esto podría estar asociado a un desinterés o vergüenza étnica hacia lo indígena, producto de una educación escolar que históricamente ha negado lo indígena dentro del sistema educativo. De acuerdo con los datos, podemos sostener que es de vital importancia que la familia-comunidad tomen conciencia de esta realidad, para revertir la situación, puesto que la motivación que aporta la familia es fundamental para llevar a cabo el reaprendizaje de la lengua y la cultura. De acuerdo con la literatura especializada, se sostiene que la motivación familiar como factor extrínseco es un elemento que condiciona la conducta de los estudiantes en el aula e inciden de manera positiva en el desempeño escolar y educativo de los estudiantes (Valenzuela et al., 2015). De esta manera, la familia debe dar sentido a la experiencia escolar, para promover la autoeficacia de los estudiantes y estimular de este modo el compromiso con los deberes asignados en la escuela. Es por ello, que la familia debe implicarse en los procesos de enseñanza-aprendizaje de sus hijos, tanto a nivel curricular, metodológico, pedagógico y valórico, contribuyendo con el conocimiento de la pedagogía y educación indígena que portan producto de su educación familiar. Asimismo, como agentes socializadores que promuevan en sus hijos el interés y otorgar un sentido a la escuela, de tal manera, que valoren a esta como un espacio de aprendizaje donde son los padres los responsables de entregar un horizonte a la escuela.

El segundo código Desvinculación familiar y comunitaria con la lengua y la cultura mapuche hace referencia a la escasa participación que tienen los estudiantes en actividades comunitarias o escolares ligadas a la cultura mapuche. Esta realidad es preocupante si consideramos que la escuela está situada en una comunidad indígena, pero no se implica en las actividades y prácticas socioculturales del pueblo mapuche y tampoco genera una mayor vinculación con las comunidades indígenas aledañas. En relación con esto, los estudiantes mencionan: “fuera de la asignatura de *mapunzugun* no hacemos actividades mapuches”, “en la escuela se hacen bailes para fiestas patrias”, “también convivencias para el día de la mamá y del papá” (ESD [225:231]). De esta manera, se evidencia que, en el propio contexto educativo de los estudiantes, existe una desvinculación con la realidad indígena, lo que incide negativamente en la motivación escolar de los estudiantes para aprender la lengua y la cultura mapuche en la educación escolar.

4. Conclusiones

Lo resultados de investigación nos permiten sostener, primero, la necesidad de avanzar en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua y la cultura mapuches tomando en consideración las experiencias y sentires de los estudiantes, puesto que son ellos quien viven y experimentan estos saberes en sus prácticas pedagógicas. Segundo, es urgente avanzar en una mirada menos adultocentrista de los procesos de enseñanza y aprendizaje, en la que se piensa el currículum, los métodos escolares, los contenidos y las prácticas pedagógicas, sin considerar las experiencias de los propios estudiantes, quienes son el eje central del proceso de enseñanza y aprendizaje. Y, tercero, los profesores en vinculación con la familia y comunidad constituyen los actores sociales de vital importancia para promover la motivación escolar en los estudiantes para el aprendizaje de la lengua y la cultura indígena en la educación escolar. De este modo, a nivel escolar los profesores deben ser capaces de promover la motivación

de los estudiantes hacia el aprendizaje de la lengua y la cultura indígena a través de una pedagogía y didáctica coherente para la enseñanza de segundas lenguas. Para ello, es necesario contar con conocimientos y con una conceptualización adecuada de la motivación que sirva como marco y guía de los esfuerzos motivacionales de los docentes. Esto implica innovar en la metodología, mediante procesos de contextualización, para fortalecer la relación educativa y de esta manera crear un clima de confianza y empatía, que se constituyen en factores que influyen positivamente en la motivación escolar, favoreciendo el éxito escolar y educativo de los estudiantes.

A nivel familiar y comunitario, los padres, madres y miembros de la comunidad deben constituirse en un factor motivacional asumiendo un compromiso social por el aprendizaje de su propia lengua y cultura, desde sus propios marcos epistémicos. De este modo, la implicación de sabios indígenas en los procesos de enseñanza y aprendizaje es de vital importancia, puesto que son ellos quienes tienen el dominio de la pedagogía y educación indígena, producto de su educación familiar, lo que permitiría contribuir en la enseñanza-aprendizaje de la lengua vernácula en la propia comunidad. De este modo, la familia es un factor importante y determinante en la formación de los estudiantes es por ello que los padres deben fortalecer sus lazos afectivos brindando seguridad a sus hijos, fomentando la responsabilidad y apoyándolos en sus tareas escolares, motivándolos y mostrando interés en el proceso educativo.

De este modo, para contribuir en la motivación de los estudiantes con el aprendizaje de la lengua y la cultura indígena en la educación escolar es necesario que: 1) los estudiantes tengan claridad en los objetivos de aprendizaje y coherencia en cuanto al proceso de aprendizaje; 2) presentar actividades interesantes y desafiantes en el que los estudiantes se sientan competentes para resolver el reto del reaprendizaje de la lengua y la cultura indígena en el aula. Esto implica que el profesor y el educador tradicional establezca metas razonables y de cuenta de altas expectativas de éxito hacia los estudiantes; 3) crear un ambiente de aprendizaje en que prime la cooperación por encima de la competición, en el que sea normal pedir y ofrecer ayuda y en el que quepa la posibilidad de equivocarse y aprender de los propios errores; 4) establecer una comunicación fluida y respetuosa, en donde el trato entre profesor-educador tradicional y estudiantes sea respetuoso, justo y personalizado los que son requisitos perfectamente compatibles con una moderada exigencia que traduzca confianza del profesor en las posibilidades de sus estudiantes; 5) el profesor y educador tradicional deben asumir la necesidad de formación continua, lo que implica estudiar y profundizar sobre cómo desarrollar el interés y establecer una relación educativa de implicación en tanto se constituye en una responsabilidad de la educación y de sus actores, para facilitar el aprendizaje de la lengua y la cultura indígena en el marco de la educación intercultural; 6) innovar en las prácticas pedagógicas a través del uso de nuevas metodologías que logran implicar a los actores del medio familiar y comunitario en los procesos de enseñanza de la lengua y la cultura indígena en el aula y en la comunidad. Esto implica incorporar en las prácticas pedagógicas el conocimiento en clave de la experiencia vivida por los padres y espacios que acerquen a los estudiantes en tanto conocimientos previos; 7) innovar y crear en sus clases espacios que acerquen los estudiantes al estudio y fomenten el amor por el conocimiento, donde estos puedan contar con un mejor acompañamiento, dentro de las posibilidades mismas de la institución, igualmente debe ser consciente, debe crear confianza y relaciones de afecto hacia el estudiante y acercarse a él para entenderlo y apoyarlo; y 8) es importante convocar a todos quienes comparten la labor de educar tanto en el ámbito educativo, social, comunitario como familiar, para que en colaboración sean capaces de proponer, practicar y promover la investigación educativa. Esto, permitiría reflexionar sobre el sentido de la escuela en contexto indígena y las propias prácticas pedagógicas con la finalidad de transformar la educación en pos de ofrecer una educación de calidad para todos los estudiantes, a través de la implicación familia-escuela-comunidad.

Agradecimientos

Agradecimientos al proyecto “Dimensión emocional en la relación educativa entre profesor, estudiantes y educador tradicional en la educación intercultural” PROFONDECYT 2019PF-KA-05, financiado por la Vicerrectoría de Investigación y Posgrado de la Universidad Católica de Temuco y el proyecto “Sentido de la escuela y la educación escolar en contexto indígena: bases para una relación educativa intercultural” FONDECYT DE INICIACIÓN N°11200306, financiado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile (ANID).

Referencias

- Alidou, H., Boly, A., Brock-Utne, B., Diallo, Y., Heugh, K., y Wolff, H. (2006). *Optimizing learning and education in Africa—the language factor*. Paris: ADEA.
- Álvarez, J., González, J., y Morales, M. (2017). Los paradigmas de investigación educativa, desde una perspectiva crítica. *Revista Conrado*, 13(58), 72-74. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>.
- APA (2010). *Ethical Principles of Psychologist and Code of Conduct*. Washington D.C.
- Arandes, J. (2013). El análisis de contenido como herramienta de utilidad para la realización de una investigación descriptiva. Un ejemplo de aplicación práctica utilizado para conocer las investigaciones realizadas sobre la imagen de marca de España y el efecto país de origen. *Provincia*, (29), 135-173. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55530465007>.
- Arias-Ortega, K., Quintriqueo, S., y Valdebenito, V. (2018). Monoculturalidad en las prácticas pedagógicas en la formación inicial docente en La Araucanía, Chile. *Educação e Pesquisa*, 44. doi: <https://dx.doi.org/10.1590/s1678-4634201711164545>.
- Arias-Ortega, K. (2019). *Relación educativa entre profesor y educador tradicional en la educación intercultural*. (Tesis Doctoral). Universidad Católica de Temuco.
- Arias-Ortega, K. (2020). Relación pedagógica en la educación intercultural: una aproximación desde los profesores mentores en La Araucanía. *Educação e Pesquisa*, 46, e229579. doi: <https://doi.org/10.1590/s1678-4634202046229579>.
- Arias-Ortega, K., y Quintriqueo, S. (2021). Tensiones epistemológicas en la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Epub February*, 05. doi: <https://doi.org/10.1590/s0104-40362020002802249>.
- Arnaiz, P., y Escarbajal, A. (2011). La inclusión del alumnado extranjero. *Prácticas en Educación Intercultural*, 3, 21-34.
- Bedregal, P., Besoain, C., Reinoso, A., y Zubarew, T. (2017). La investigación cualitativa: un aporte para mejorar los servicios de salud. *Revista médica de Chile*, 145(3), 373-379. doi: <https://dx.doi.org/10.4067/S0034-98872017000300012>.
- Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. Ed. La muralla.
- Boitano, A. (2015). La exclusión del otro desde la elite y el Estado. *Polis*, 14(41), 353-372. doi: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682015000200022>.
- Blair, H., Paskemin, D., y Laderoute, B. (2003). *Preparing Indigenous language advocates, teachers, and researchers*. Northern Arizona University, Nurturing Native Languages, Flagstaff, Arizona.
- Cañulef, E., Fernández, E., Galdames, V., Hernández, A., Quidel, J., y Ticona, E. (2002). *Aspectos generales de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) y sus fundamentos*. Ministerio de Educación. Santiago, Chile.

- Cardona, A., y Salgado, S. (2015). Investigación narrativa: apuesta metodológica para la construcción social de conocimientos científicos. *Revista CES Psicología*, 8(2), 171-181. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/4235/423542417010.pdf>.
- Chireac, S., Francis, N., Guerrero-Jiménez, G., González-Tamayo, N., Guamán, M., Martínez de Lara, A., y Villalta-Córdova, B. (2017). Interculturalidad y educación bilingüe en la provincia de Loja. Conocimientos ancestrales y procesos de desarrollo. *Nacionalidades indígenas del Ecuador*, 83-105.
- Decreto N°280. Biblioteca del Congreso Nacional, Santiago, Chile. 25 de Septiembre de 2009.
- Duff, P., y Li, D. (2009). Indigenous, minority, and heritage language education in Canada. *Canadian Modern Language Review*, 66. doi: 10.3138/cmlr.66.1.001.
- Faas, D. (2011) The Nation, Europe and migration: A comparison of geography, history and citizenship education curricula in Greece, Germany and England. *Journal of Curriculum Studies*, 43(4), 471–492. doi: 10.1080/00220272.2011.584560.
- Ferrão-Candau, V. (2010). Educación intercultural en América Latina: distintas concepciones y tensiones actuales. *Estudios pedagógicos*, 36(2), 333-342. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v36n2/art19.pdf>.
- Hecht, A. (2015). Educación intercultural bilingüe en Argentina: Un panorama actual. *Ciencia e interculturalidad*, 16(1), 20-30. doi: <https://doi.org/10.5377/rci.v16i1.2351>.
- Heugh, K., Benson, C., Berhanu B., Mekonnen A., y Gebre Y. (2007). *Final Report Study on Medium of Instruction in Primary Schools in Ethiopia*. Commissioned by the Ministry of Education Sept. To Dec. 2006.
- Iño-Daza, W. (2017). Epistemología pluralista, investigación y descolonización. *RevIISE*, 9(9), 111-125.
- Janzen, W. (2016). Algunas consideraciones para el uso de la metodología cualitativa en investigación social. *Foro educacional*, 27, 13-32. doi: <https://doi.org/10.29344/07180772.27.795>.
- Krainer, A., Aguirre, D., Guerra, M., y Meiser, A. (2017). Educación superior intercultural y diálogo de saberes: el caso de la Amawtay Wasi en Ecuador. *Revista de la educación superior*, 46(184), 55-76. doi: <https://doi.org/10.1016/j.resu.2017.11.002>.
- Lagos, C. (2015). El Programa de Educación Intercultural Bilingüe y sus resultados: ¿perpetuando la discriminación?. Pensamiento Educativo. *Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 52(1), 84-94. doi: 10.7764/PEL.52.1.2015.7.
- Ley N° 19.253. Biblioteca del Congreso Nacional, Santiago, Chile.
- Ley N° 20.370. Biblioteca del Congreso Nacional, Santiago, Chile.
- Lepe-Carrión, P. (2018). Educación, racismo cultural y seguridad nacional: la escuela intercultural en contextos de violencia. *Educação e Pesquisa*, 44, e174819. doi: <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201844174819>.
- Loncon, E. (2017). El Mapuzugun desde el Pensamiento Mapuche: Pasado, presente y futuro. *Americanía: Revista de Estudios Latinoamericanos*, 204-219.
- MINEDUC (2009). *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica y Media*. Santiago, Chile.
- MINEDUC (2017). *Programa de educación intercultural bilingüe*. Santiago, Chile.
- Nahuelpan, H. (2019). Los límites del reconocimiento indígena en Chile neoliberal. La implementación del Convenio 169 de la OIT desde la perspectiva de dirigentes Mapuche Willeche. *CUHSO: Cultura-Hombre-Sociedad*, 29(2). doi: <http://dx.doi.org/10.7770/0719-2789.2018.cuhso.04.a01>.

- Noguero, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *Revista de Educación*, 4, 167-179. Recuperado de <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/1912/b15150434.pdf>.
- Olivencia, J. (2017). La interculturalidad como respuesta para la prevención del fracaso escolar en contextos de riesgo. *Anduli: revista andaluza de ciencias sociales*, (16), 19-33. doi: <http://dx.doi.org/10.12795/anduli.2017.i16.02>.
- Otzen, T., y Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227-232. doi: <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>.
- Peñafiel, J. (2019). Derecho fundamental a la identidad cultural de los pueblos indígenas: un nuevo paradigma en la defensa penal indígena en Chile frente al Estado de Derecho hegemónico. *Izquierdas*, (45), 51-78. doi: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50492019000100051>.
- Piaget, J. (1980). *Teoría del desarrollo cognitivo*. España: Morata.
- Quilaqueo, D., Quintriqueo, S., Torres, H., y Muñoz, G. (2014). Saberes educativos mapuches: aportes epistémicos para un enfoque de educación intercultural. *Chungara, Revista de Antropología Chilena*, 46(2), 271-183. doi: <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-73562014000200008>.
- Quintriqueo, S., y Arias-Ortega, K. (2019). Educación intercultural articulada a la episteme indígena en Latinoamérica: El caso mapuche en Chile. *Diálogo andino*, (59), 81-91. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rda/n59/0719-2681-rda-59-81.pdf>.
- Rodríguez, R. (2002). *Diversidad cultural y formación inicial del profesorado. Estudio de las opiniones de los estudiantes de Magisterio. Nuevos retos de la pedagogía social: la formación del profesorado*. Salamanca: Sociedad Ibérica de Pedagogía Social.
- Rother, T. (2017). Conflicto intercultural y educación en Chile: Desafíos y problemas de la educación intercultural bilingüe (EIB) para el pueblo mapuche. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, (9), 71-84. doi:10.4206/rev.austral.cienc.soc.2005.n9-07.
- Sparkes, A., y Devís, J. (2007). Investigación narrativa y sus formas de análisis: una visión desde la educación física y el deporte, 01-16.
- Torres, A., y Vela, M. (2017). Las organizaciones indígenas peruanas, pioneras de la educación intercultural bilingüe. *Voces de la educación*, 2(3), 98-98. Recuperado de <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/39>.
- Tubino, F. (2005). La interculturalidad crítica como proyecto ético-político. *Encuentro continental de educadores agustinos*, 24-28.
- Valenzuela, J., Muñoz-Valenzuela, C., Silva-Peña, I., Gómez-Nocetti, V., y Precht-Gandarillas, A. (2015). Motivación escolar: Claves para la formación motivacional de futuros docentes. *Estudios pedagógicos*, 41(1), 351-361. doi: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000100021>.
- Vargas-Melgarejo, L. (1994). Sobre el concepto de percepción. *Alteridades*, 4(8), 47-53. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/747/74711353004.pdf>.
- Villari, C., y López, L. (2017). La situación lingüística actual en Ancash como reflejo de la historia de la política lingüística del Perú. *Indiana*, 34(1), 129-147. doi: <http://dx.doi.org/10.18441/ind.v34i1.129-147>.

- Unamuno, V. (2015). Los hacedores de la EIB: un acercamiento a las políticas lingüístico-educativas relativas a la educación indígena desde las aulas bilingües del Chaco. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 23(101), 01-35. doi: <https://doi.org/10.14507/epaa.v23.2061>.
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. *Construyendo interculturalidad crítica*, 75, 96.