



**UNIVERSIDAD NACIONAL
“SANTIAGO ANTÚNEZ DE MAYOLO”**

ESCUELA DE POSTGRADO

**RELACIÓN ENTRE LA DEMANDA SOCIAL Y EL PERFIL
PROFESIONAL DE LA CARRERA DE PRIMARIA Y
EDUCACIÓN BILINGÜE INTERCULTURAL DE LA
“UNIVERSIDAD NACIONAL “SANTIAGO ANTÚNEZ DE
MAYOLO” 2014**

**Tesis para optar el grado de Maestro
en Educación
Mención en Docencia en Educación Superior**

JUSTA VICTORIA ESTRADA GARRO

Asesor: DR. SIMEÓN MOISÉS HUERTA ROSALES

Huaraz – Perú

2017

Nº. Registro: T0551

MIEMBROS DEL JURADO

Magíster Macedonio Clemente Villafán Broncano

Presidente

PhD. Félix Claudio Julca Guerrero

Secretario

Doctor Simeón Moisés Huerta Rosales

Vocal

ASESOR

Doctor Simeón Moisés Huerta Rosales

AGRADECIMIENTO

- Agradezco a Dios por permitirme todo lo que tengo en mis manos aunque no lo merezca, por haberlo conocido y por ayudarme a alcanzar metas como persona, profesional, madre, esposa, hija, hermana y demás roles desempeñados en sociedad.
- Así mismo a todas las personas que me brindaron su ayuda y apoyo desinteresado para el desarrollo de la presente investigación particularmente a la Mg. Laura Rosa Nivin Vargas; a los Catedráticos Cubanos, Venezolano y Peruanos de la Escuela de Posgrado de la UNASAM que contribuyeron en mi formación Académica y profesional, de igual modo a los amigos que contribuyeron de muchas maneras al desarrollo de mi tesis.
- Agradezco a los egresados de la carrera Primaria y EBI de la UNASAM, quienes facilitaron la recopilación de datos para el desarrollo de la presente investigación.
- A los docentes miembros de la Dirección regional de Educación de Ancash, la Unidad de Gestión Educativa, coordinador de proyectos educativos de CARE- Perú, directores y profesores de centros educativos EBI, por su valioso apoyo en el desarrollo del Focus Group.
- Agradezco también en forma especial a mi asesor el Dr. Moisés Huerta Rosales por su orientación oportuna y pertinente en todo el proceso de investigación.

A mi madre y su apoyo incondicional, mi esposo, mis queridos y adorados hijos, quienes siempre han sido mi motivación para el logro de mis objetivos y metas, hoy a mis pequeños y queridos nietos.

INDICE

	Pagina
Resumen	viii
Abstrac	ix
I. INTRODUCCION	01
Objetivos	06
Hipótesis	07
Variables	07
II. MARCO TEÓRICO	09
2.1. Antecedentes	09
2.2. Bases Teóricas	24
Bases epistemológicas de la EBI	24
Demanda Social	27
Tipos de Demanda	31
Problemas Profesionales	34
Objeto de la Profesión	35
Objetivos Profesionales	40
Interculturalidad	42
Currículo	46
Competencias	47
Enfoque por Competencias	52
Clasificación de las Competencias Profesionales	53
Perfil Profesional	63

	Fundamento teórico	65
	Concepción de Currículo	65
	Currículo con Enfoque Intercultural	67
	Currículo con Enfoque por Competencias	72
	Construcción Sociocultural del Currículo	73
	Fundamento Pedagógico	76
	El Currículo como Proceso antes que como Producto ⁸¹	81
	Perfil del Egresado	82
	2.3. Definición de términos	87
III.	METODOLOGÍA	90
	3.1. Tipo y diseño de investigación	90
	3.2. Plan de recolección de la información y diseño estadístico	92
	- Población	92
	- Muestra	92
	3.3. Instrumentos de recolección de la información	93
	3.4. Plan de procesamiento y análisis estadístico de la Información	94
IV.	RESULTADOS	95
V.	DISCUSIÓN	133
VI.	CONCLUSIONES	144
VII.	RECOMENDACIONES	146
VIII.	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	148
	ANEXO	164

RESUMEN

El propósito fundamental de la presente investigación fue determinar la relación entre la demanda social y el perfil profesional de la carrera de Primaria y Educación Bilingüe Intercultural, de la Facultad de Ciencias Sociales Educación y de la Comunicación de la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo, traducido en un Perfil Profesional de los egresados en el marco de las competencias profesionales. Investigación de tipo descriptiva correlacional, diseño no experimental transversal, la muestra de estudio para la encuesta estuvo conformada: Director de la Escuela de Educación, 15 docentes en ejercicio y 40 egresados de la carrera profesional Primaria EBI. La muestra para el Focus Group: 02 Directores de escuelas EBI, 09 especialistas en EBI de la Dirección Regional de Educación (DREA) y la Unidad de Gestión Educativa (UGEL Huaraz), 02 representantes de Comprehensive Assessment Reporting Evaluation (CARE Perú) con sede en Huaraz, 04 egresados de primaria y EBI. Las técnicas utilizadas en esta investigación fueron el Focus Group, la encuesta, y la entrevista cuyo instrumento es el cuestionario. La validez y la confiabilidad se realizó mediante al Alfa de Cronbach. Para determinar el nivel de relación se utilizó el Coeficiente de Correlación de Pearson y para la contrastación de la hipótesis la prueba no paramétrica Chi cuadrada.

Se concluye que existe una relación directa entre la demanda social y el perfil profesional de la carrera Primaria y EBI de la UNASAM, con un 95% de seguridad

Palabras clave: Demanda social, Perfil profesional, currículo basado en competencias, Primaria y Educación Bilingüe Intercultural.

ABSTRACT

The most important purpose in this research was to establish the relation between the social demand and the professional profile of the Primary and Intercultural Bilingual Education career of the Faculty of social sciences, Education and communication of the National University Santiago Antúnez de Mayolo translate in a professional profile of graduate in the frame of professional competences. In answer to a descriptive correlation methodology, the sample of study for the survey: The principal of the Education school, 15 professors in practice and 40 graduate of the intercultural professional carrer. The sample for focus group: 02 principals of the Intercultural Bilingual schools, 9 specialists in Intercultural Bilingual Education of the regional office of Education (DREA) and the Unit of Education Management (UGEL Huaraz), 2 representatives of comprehensive assessment (CARE - Perú) with site in Huaraz, 4 graduate of Primary and Intercultural Bilingual Education. The technique used in this research were, focus group, the survey and interview, which instrument is the questionnaire. The evaluation and confidence was done throw the Alfa of Crombach. To establish the level of relation, it was used the coefficient of Pearson's correlation and contrast of the hypothesis, the test no parametric χ^2 .

It came to the conclusion that there is a direct relation between the social demand and the professional profile of the Primary and Intercultural Bilingual Education of the National University Santiago Antúnez de Mayolo, with a 95% of certainty.

Keywords: social demand of market, professional profile, competency- based curriculum, education elementary Bilingual Intercultural.

I. INTRODUCCIÓN

El diseño curricular en base a competencias profesionales para la carrera de Primaria y Educación Bilingüe Intercultural, contribuye al establecimiento del modelo profesional y la definición del perfil de los egresados de la Escuela Profesional de Educación de la Facultad de Ciencias Sociales, Educación y de la Comunicación, sustentado sobre un diagnóstico de la realidad regional, cuyas características más saltantes son la gran diversidad y heterogeneidad ecológica, culturas ancestrales, algunos de cuyos caracteres propios están por investigar, conocer y revalorar; de igual forma una realidad actual diversa, al enfocar el principio de la interculturalidad que abarca todas las formas y procesos de socialización: económica, política, ética, jurídica, laboral, de salud, deportiva, etc.; como eje que promueve el intercambio y las relaciones interpersonales y colectivas, erradicar toda clase de inequidad sin suprimir las diferencias ni las identidades culturales.

En este marco, la interculturalidad desde la educación, tiene una orientación sociopolítica propositiva muy clara, expresada en acciones tendientes al reconocimiento de las posibilidades y riquezas de la diversidad, el sostenimiento de las particularidades y la lucha frontal contra las desigualdades instaladas en la sociedad, en pos de aportar a la solución de conflictos entre culturas y a la transformación del marco estructural que origina inequidad política, socio-económica y cultural (Vásquez, 2007) asentada sobre ingentes recursos naturales con capacidad suficiente para satisfacer las necesidades de la sociedad como se aprecia en que:

- Tiene un potencial minero metálico importante, sin embargo, la actividad minera ha generado un gran número de pasivos ambientales y sociales,

que en la actualidad son el principal foco de contaminación de los cursos de agua y de la calidad del aire, así como los cambios drásticos en los estilos de vida de las poblaciones. Cuenta con grandes volúmenes de aguas continentales (líquidos y sólidos), los que de no ser manejados adecuadamente pueden desaparecer; por ejemplo, en la Cordillera Blanca, en 1970 se determinó un área glaciaria de 723.37 Km, en 1997 se determinó 611.48 Km, es decir, una pérdida de área glaciaria de 111.89 Km que representa el 15.46 %... • Ancash posee una reserva importante de diversidad biológica, muestra 84 de los 101 ecosistemas que hay en el planeta Tierra. Sin embargo, el uso inadecuado de los recursos (marítimos, mineros y naturales), así como la pérdida de la diversidad biológica, por las acciones antropogénicas productivas (agricultura, industria, minería, comercio, turismo, pesca entre otros) generan un proceso de contaminación, degradación y empobrecimiento de sus suelos. • Otra de las grandes potencialidades de Ancash son sus diversas manifestaciones culturales, pero que debido a la falta de reconocimiento y valoración, se pierden conocimientos y sabiduría ancestrales en el uso y conservación de recursos. Los pocos esfuerzos de producción artesanal y turismo cultural no alcanzan los éxitos ni resultados favorables. • El saneamiento básico de las ciudades y centros poblados es deficiente, los niveles de contaminación son altos e influyen en la baja calidad de vida de los pobladores, problema incrementado por los niveles de desnutrición, los malos hábitos alimenticios y desconocimiento de la riqueza proteica de los alimentos nativos. Estos son fenómenos de deterioro y pérdida de la cultura ancestral e ignorancia de elementos culturales actuales. • Los problemas ocasionados por el inadecuado manejo de los residuos sólidos afectan a todas las poblaciones generando vectores

y fuentes de contaminación en el agua, aire, suelo y paisaje. • Ancash es el departamento que concentra la mayor cantidad de peligros geológicos en el país debido a que agrupa un enorme conjunto de glaciares y montañas; sin embargo no existen políticas de promoción y prevención. • La educación en la región Ancash se mantiene indiferente a esta problemática, soslayando su importancia en el desarrollo de una cultura orientada al desenvolvimiento sostenible (DIREA, 2007-2021). El logro de esta aspiración, tendrá como sustento fundamental la demanda social, cuyos problemas y necesidades en el ámbito educativo se pretende resolver y satisfacer, con la implementación de un currículo flexible, técnico, científicamente idóneo y socialmente pertinente, aunque quedarán pendientes aspectos como factores sociales, culturales, políticos, ideológicos, presupuestales entre otros.

Por tanto, con una propuesta curricular coherente en la universidad, se aspira a formar profesionales capaces en el saber, el saber hacer, el saber ser, y el saber convivir; profesionales de calidad con valores éticos y morales, imbuidos de justicia e igualdad, con alto contenido de solidaridad y responsabilidad social que, además, será el pilar para el proceso de autoevaluación interna y la evaluación externa con fines de acreditación, aspiración que no es un caso particular de las carreras de educación, sino un compromiso y responsabilidad institucional teniendo en cuenta lo manifestado por Julca (2010): “Los pueblos andinos quechuas, históricamente, han desarrollado sus propias formas de enseñar y aprender, y una forma de educación basada, principalmente, en la observación y la práctica que parte de las raíces, de la sabiduría de los ancianos y la cosmovisión andina. No obstante, la Educación Superior aún no responde ni cultural ni lingüísticamente a las

particularidades de los más variados pueblos andinos tendiendo puentes entre lo tradicional y lo moderno, entre lo rural y lo urbano, entre el quechua y el castellano bajo los principios de la democracia intercultural”. (p. 116)

Por lo anteriormente expuesto, es imperativo que la universidad, a través de la reestructuración académica, consolide la formación profesional, en correspondencia con las necesidades sociales que exigen la propuesta de un currículo diverso, capacitación de docentes, publicación de materiales propios del área, que refuercen el planteamiento de una educación de calidad, flexible a la adaptación de los cambios e innovación permanente. En ese marco, problematizar la noción de competencia tal como es usada científicamente hoy y preguntarse acerca de las mismas en contextos reales generados en la universidad y el rol que asume el sector productivo de bienes y servicios, son realmente temas de importancia y trascendencia.

La Universidad Santiago Antúnez de Mayolo (UNASAM), tiene la oportunidad de implementar una reestructuración curricular coherente; en realidad, este proceso se inició desde el año 2010, lográndose importantes avances, como la determinación de adoptar el Modelo Educativo, sustentado en el desarrollo de competencias. A la fecha se han establecido las competencias genéricas de la Universidad, a nivel de cada una de las Escuelas de Formación Profesional, particularmente en la Facultad de Ciencias Sociales, Educación y Ciencias de la Comunicación (FSECC) lográndose algunos avances como analizar, formular y aplicar un currículo por competencias pero, esto aún no es suficiente si se estima desde el punto de vista sistémico que el proceso debe ser permanente y tomará algún tiempo; puesto que si revisamos el contexto nacional en lo que respecta a la carrera

de Primaria y Educación Bilingüe Intercultural, no se tiene información relacionada con la implementación de diseños curriculares en base a competencias, puesto que a la fecha son escasas las universidades que forman profesores del área, lo que convierte en un reto el implementar la formación profesional en base a competencias.

La formación por competencias, implica que los egresados logren un mejor desempeño en el campo profesional, en el campo investigativo y en la proyección social. La importancia de la investigación, radica en la necesidad de establecer la relación entre los problemas, las necesidades y las expectativas de la sociedad, o sea la demanda social expresadas en términos de competencias reales que deben tener los egresados, y el perfil profesional de la carrera de Primaria y Educación Bilingüe Intercultural adoptando el modelo curricular en base a la primera variable. Formulado de este modo el macrodiseño curricular para la carrera de Primaria y Educación Bilingüe Intercultural se asume un modelo profesional sobre la permanente interrelación entre los problemas profesionales, el objeto de la profesión y los objetivos del profesional, y a partir de ello, establecer las competencias profesionales específicas.

Sobre estos fundamentos se planteó la siguiente interrogante de investigación:

¿Cómo se relacionan la demanda social y el perfil profesional, de la carrera de Primaria y Educación Bilingüe Intercultural, en la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo?

OBJETIVOS

OBJETIVO GENERAL

Determinar la relación entre la demanda social y el perfil profesional de la carrera de Primaria y Educación Bilingüe Intercultural en la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo, como parte del proceso de reestructuración curricular para formular un currículo por competencias.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Evaluar la relación entre la demanda social y la competencia cognitiva del perfil profesional de la carrera de Primaria y Educación Bilingüe Intercultural en la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo.
2. Demostrar la relación entre la demanda social y la competencia técnica del perfil profesional de la carrera de Primaria y Educación Bilingüe Intercultural en la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo.
3. Conocer la relación entre la demanda social y la competencia intrapersonal del perfil profesional de la carrera de Primaria y Educación Bilingüe Intercultural en la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo.
4. Evaluar la relación entre la demanda social y la competencia interpersonal del perfil profesional de la carrera profesional de Primaria y Educación Bilingüe Intercultural en la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo.

HIPÓTESIS

Existe una relación directa entre la demanda social condicionada por las exigencias teóricas, técnicas y éticas con el perfil profesional de la carrera profesional de Educación Bilingüe Intercultural en la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo.

VARIABLES

Variable 1: Demanda social.

Variable 2: Perfil profesional del egresado de la carrera profesional de Primaria y Educación Bilingüe Intercultural.

Operacionalización de variables

Variable	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensión	Indicadores	Escala
Demanda social	Es la expresión organizada y colectiva de necesidades y reivindicaciones que los miembros de un grupo social buscan implementar a través de decisiones institucionales.	Requerimientos de la sociedad que confía en una universidad que forma integralmente a profesionales.	Teórica	Actualización de bases teóricas referidas a: Pedagogía Intercultural, Educación Intercultural, Investigación cualitativa, Educación Intercultural Bilingüe (EBI)	Ordinal y nominal
			Técnica	Utilización de técnicas y estrategias. Utilización de recursos materiales y tecnológicos	

			Ética	Identidad, tolerancia, responsabilidad compromiso	
Perfil profesional	Es la imagen anticipada, el conjunto de rasgos distintivos, la imagen objetivo del futuro profesional y que se supone debe ser evidenciado al culminar sus estudios profesionales.	El conjunto de competencias organizadas, requeridas para realizar una actividad profesional, de acuerdo con criterios valorativos y parámetros de calidad.	Competencias	Competencias cognitivas (conocer) Competencias técnicas (hacer) Competencias intrapersonales (ser) Competencias interpersonales (convivir)	Ordinal y nominal

II. MARCO TEÓRICO

2.1. ANTECEDENTES

A NIVEL INTERNACIONAL

Vezub, (2006) en el Proyecto “*Los profesorados de formación docente. Características de los formadores y de las instituciones*” de la Universidad de San Andrés, Argentina, menciona que a pesar de la importancia creciente que los gobiernos, programas de reforma educativa y los especialistas asignan a las políticas tendientes al fortalecimiento profesional de los docentes, todavía estamos lejos de tener el profesorado que deseamos. En la última década varios países de América Latina reformaron el currículum de la formación inicial de maestros, tanto en sus contenidos como en su estructura y fundamentos y comenzaron un proceso de reconversión y acreditación de las instituciones a cargo. Sin embargo subsisten serios problemas tanto en el funcionamiento de las instituciones como en el perfil de sus cuerpos docentes y en la organización, planificación y conducción del subsistema formador. Este trabajo se propone identificar los principales problemas que presenta la formación docente inicial y continua en los países latinoamericanos y en el contexto de los cambios y nuevos desafíos que la escolaridad contemporánea plantea al oficio docente. Para la identificación de los problemas se contempla cuatro dimensiones fundamentales: la organización institucional; el currículum; los modelos, enfoques o concepciones de la formación; y el perfil de los formadores. Por último, y a partir del panorama descrito, se plantea cuáles son los principales retos para la formación y el desarrollo profesional docente.

Una nueva configuración del trabajo docente, capaz de dar respuesta a la complejidad e impredecibilidad de las situaciones que ocurren en las escuelas y en los salones de clase, probablemente esté ligada a la posibilidad de que los docentes tengan que

- Revisar los planes y programas de la Educación Intercultural Bilingüe a la luz de las condiciones actuales de la educación formal, de las nuevas identidades infantiles y juveniles que habitan la escuela. Esto significa replantear la formación docente teniendo en cuenta nuevos temas, problemas y áreas.
- Profundizar, diversificar y construir espacios que generen nuevos dispositivos y estrategias de intercambio de experiencias y formación permanente de los docentes.
- Participar del análisis de las prácticas escolares cotidianas para transformar rutinas y generar nuevas alternativas, estrategias y modalidades de intervención sobre la escolarización de niños y jóvenes. Es decir que el docente debe conocer la realidad, lo que significaría la permanencia en la comunidad con fines de diversificación y atención de acuerdo a necesidades y expectativas propias
- Trabajar en forma conjunta con otros profesionales que se incorporen a la escuela o colaboren con ella desde fuera (psicólogos, asistentes sociales, animadores culturales, expertos en educación no formal, asesores pedagógicos, etc.)
- Configurar nuevos modelos de organización institucional de la formación docente.

- Fortalecer la formación de los formadores: construir circuitos, trayectos formativos específicos, espacios de producción e intercambio propios (foros virtuales, congresos, publicaciones).

Ipiña, (1997) en el artículo *Condiciones y perfil del docente de educación intercultural bilingüe* en el que sostiene que la interculturalidad comienza por casa: venciendo las barreras que separan a unas culturas de otras dentro del ámbito de las fronteras nacionales de nuestros diversos países; venciendo las actitudes de prejuicio, marginamiento y menosprecio que son la causa y la explicación última de muchos de nuestros infortunios nacionales. Así, fortalecidos por una rica personalidad nacional, surgida de la unidad en la diversidad, podremos acceder al diálogo internacional y a la integración entre nuestras naciones, de manera que se fortalezca nuestra rica herencia indígena y nuestra no menos vigorosa herencia ibérica; y consolidemos así un mejor futuro, fundado en nuestros valores de humanidad. Es evidente que las mejores condiciones de un educador intercultural deberán estar en sus **actitudes** habituales, antes que en sus **aptitudes**.

Actitudes habituales: 1) su compromiso con las causas de su pueblo, 2) la tolerancia activa y la estimación de lo diferente y 3) la apertura al mundo. Entre las aptitudes esenciales señala: 1) la competencia profesional con capacitación constante, 2) la capacidad de investigación y mejoramiento a partir de la experiencia reflexionada, y 3) el dominio de la lengua materna de sus educandos y de la segunda lengua que es la lengua común a todos los ciudadanos. Por último, recalca que las buenas intenciones no se logran sin la proposición y aprobación de políticas pragmáticas. Sin embargo, manifiesta que no por eso se debe conservar los viejos paternalismos que, en nombre del bienestar de los pueblos indígenas, sólo les

impide asumir su propia responsabilidad y su capacidad de conducirse por sí mismos. Abriga la confianza cierta de que, si les abrimos los anchos cauces de la participación democrática, ellos sabrán tomar las riendas de sus propios destinos con enorme sentido de responsabilidad, aportando así una nueva y renovadora contribución al desarrollo de las naciones.

López (2006) *Diversidad cultural, multilingüismo y reinención de la educación intercultural bilingüe en América Latina*. Artículo que reevalúa algunos supuestos de la educación intercultural bilingüe en América Latina, sobre la base de una revisión breve de los contextos sociolingüísticos en los que este tipo de educación se desarrolla. Se privilegia los casos de Guatemala y Bolivia, países latinoamericanos en los que las poblaciones indígenas constituyen mayorías nacionales. Frente al desarrollo de la educación intercultural bilingüe, como parte de la oferta educativa estatal, se analiza el surgimiento de propuestas alternativas de líderes y organizaciones indígenas en busca de mayor pertinencia cultural. La divergencia surge, en parte, de la poca importancia que hasta hoy los currículos escolares prestan a los conocimientos indígenas. Debido a ello, emergen propuestas de educación propia o endógena que, pese a su denominación autárquica, proponen también la interculturalidad y el plurilingüismo, relacionando así lo propio con lo ajeno. Pero, a diferencia de la educación intercultural bilingüe estatal, proponen que la educación en los territorios y comunidades indígenas esté bajo el control y la gestión indígena, aunque con financiamiento del Estado. Es gracias a propuestas como estas que, periódicamente, la educación intercultural bilingüe se renueva y reinventa en el continente en un movimiento que parece ir de abajo hacia arriba.

El enfoque corresponde a una orientación educativa que considera la diversidad cultural como recurso. Potenciando la calificación del capital humano, recuperando sus diversidades e identidades. Sin embargo, la crítica se enfocaría a la compartimentación de las culturas, la ausencia de intercambios, el aislamiento cultural. La cultura continua concebida como un todo cerrado y estático, estereotipando las diferencias de acuerdo a una visión esencialista o purista de la cultura. Se pierde de vista el carácter interactivo en la construcción cultural, asumiendo una orientación de currículo complementario y no una perspectiva transversal y multidisciplinar.

A NIVEL NACIONAL

Esteban, Naveda y Santa Cruz (2013) *El acompañamiento pedagógico: una experiencia en la formación de docentes en servicio en contextos de Educación Intercultural Bilingüe (EIB)*, Universidad Nacional Hermilio Valdizán de Huánuco, Perú. El presente artículo surge del primer informe del seguimiento que se viene realizando al desarrollo del programa de especialización en Educación Intercultural Bilingüe (EIB). La cultura, en su rica diversidad, posee valor intrínseco tanto para el desarrollo como para la cohesión social y la paz. Es una fuerza motriz del desarrollo, no solo en lo que respecta al crecimiento económico, sino como medio de tener una vida intelectual, afectiva, moral y espiritual enriquecedora. El reconocimiento de la diversidad es un componente indispensable para reducir la pobreza y alcanzar la meta del desarrollo sostenible y conlleva al diálogo entre civilizaciones y culturas, el respeto y la comprensión mutua (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura: UNESCO, 2002). En este sentido, el Ministerio de Educación del Perú, en la tarea de promover la diversidad

cultural, ha implementado el programa de especialización en Educación Intercultural Bilingüe (2012-2014), dirigido a docentes que ejercen la docencia en los niveles de Educación Inicial y Primaria en contextos bilingües, con miras a propiciar en el docente participante el análisis y mejora permanente de su práctica pedagógica. El acompañamiento se presenta como una alternativa para promover la continua capacitación de los docentes en ejercicio por parte del Ministerio de Educación del Perú; pero el problema se genera cuando no se desarrolla un seguimiento sistemático para verificar la puesta en práctica de los nuevos planteamientos respecto a la EIB.

Céspedes (2012). *Diversidad cultural de los maestros peruanos: un potencial para una educación intercultural*. Pontificia Universidad Católica del Perú. La tesis plantea la necesidad de resolver la contradicción entre la sociedad peruana multicultural y plurilingüe y el proyecto educativo civilizatorio y homogenizador, promoviendo una educación intercultural con la participación y compromiso de los maestros. El marco del estudio es el período entre la Reforma Educativa (1972) y el Proyecto Educativo Nacional (2006), que coincide con la escolarización y formación inicial del grupo de maestros colaboradores. Para lograr el compromiso de los maestros es fundamental reconocerlos como sujetos de cultura y valorar la diversidad cultural del magisterio peruano como un potencial para una educación intercultural. Postula que la cultura de origen provee a las personas de un conjunto de capacidades, conocimientos y prácticas que les permite construirse como sujetos. Si los maestros valoran de manera crítica su capital cultural de origen, éste puede ser un valioso recurso para que establezcan nuevas formas de relación con los estudiantes y con el currículo. Para el trabajo de campo opté por el método

biográfico y realicé entrevistas a profundidad a trece docentes sobre su experiencia en la familia, en la escuela, en la formación docente y en el desempeño docente para indagar sobre su cultura de origen y su relación con su trabajo también docente. Del análisis e interpretación de la información concluyo que, pese a haber experimentado un divorcio entre su cultura de origen y la escuela desde su escolarización, los maestros son conscientes y hacen esfuerzos para evitar reproducir esta separación. Sin embargo, no cuentan con la preparación suficiente ni con las herramientas necesarias para generar cambios profundos en la cultura escolar. Es fundamental que la formación docente inicial y en servicio supere el enfoque tecnocrático predominante y contribuya a formar sujetos de cultura. Se debe tener presente que la mayor parte de docentes que laboran en escuelas bilingües no viven en la comunidad y continuamente retornan a la ciudad donde se encuentra su familia o permanecen en la comunidad 3 o máximo 4 días a la semana, y por motivos injustificados retornan a la ciudad, siendo este un factor que no permite la consolidación de una Educación Bilingüe Intercultural de calidad.

Vera (2010) en su artículo titulado *La investigación de mercado: una herramienta para las instituciones educativas inteligentes* plantea que al definir la oferta educativa, las instituciones de educación terciaria, especialmente las universidades, deben considerar la investigación de mercado como herramienta de gestión para el funcionamiento y rendimiento institucional. De esta forma, se está en condiciones de responder a la demanda educativa con responsabilidad social y con grandes posibilidades de éxito. Sin embargo, no basta con implementar dicha estrategia, la institución educativa debe además ser capaz de transformarse en una organización abierta al aprendizaje y atenta al cambio que ocurre en su entorno. A

la hora de establecer las estrategias institucionales para el ofrecimiento de carreras, es preciso considerar tanto la dimensión horizontal (volumen) como vertical (prestigio). Otro importante factor de éxito es la inteligencia de los académicos y su contribución al aprendizaje organizacional. Operando de esta forma, las instituciones educativas tienen amplias posibilidades de transformarse en organizaciones inteligentes.

Como se ve, en cualquier caso, la investigación de mercado aporta información clave para la toma de decisiones relacionadas con la oferta educativa y su distribución. Es decir, hay que prestar mucha atención a lo que se dice afuera. En este sentido, la información que se obtiene ha de ser relevante de manera que se pueda identificar y solucionar problemas. Al respecto, generalmente en las instituciones de educación no solo de nivel superior, se crearon sin un estudio de mercado previo, solo obedecían al entusiasmo de atender una población determinada; sin tener en cuenta que el estudio de mercado aporta información clave para la toma de decisiones relacionadas con la oferta educativa y su distribución. Hoy se está orientando hacia la evaluación de los servicios educativos con la finalidad de optimizarlos, en pos de la calidad educativa.

Peraza (2008) en la tesis: *Trayectoria Socioeducativa, Práctica de Aula y Perspectiva ante la EBI de los Docentes de Educación Primaria de Acora-Puno*; se menciona que el problema sociocultural de los docentes en la actualidad se refleja en la desvalorización y autonegación de la identidad profesional y étnica, como consecuencia y reproducción de nociones conceptuales del pasado, donde la educación fue sinónimo de "civilización" de las poblaciones aminoradas, entre ellas las sociedades originarias aimara, quechua y amazónicas, concebidas como

inferiores y/o sin cultura. Bajo esta concepción, las prácticas educativas fueron y son aún organizadas sobre la base de necesidades y perspectivas de los grupos con poder de decisión social sobre la política nacional. El ingreso de la población rural y de las populares al magisterio, desde la estructura del sistema sociocultural nacional, trae consigo la actual situación del profesorado, caracterizada por la disminución de las atenciones a este sector desde las políticas del Estado, como una concatenación de la discriminación hacia el sector indígena y los sectores populares. En este escenario, la trayectoria socioeducativa de los docentes presenta diferencias particulares, aunque finalmente alcanzan una situación social y laboral más o menos igual, en condición de ser profesionales en el área educativa, en tanto que en la actualidad viven en un estado socioeconómico desfavorable. El problema es la predominancia de la cultura occidental sobre las culturas autóctonas, motivo por el cual en cuanto la enseñanza en lengua materna no es apreciada por los docentes y menos por los padres de familia por motivos de que todo el sistema está estructurado desde el punto de vista occidental, viéndose o sintiéndose de por sí marginados, por lo tanto no admiten en muchos casos el uso de la lengua materna en la escuela.

Zúñiga (2008) en su libro *La Educación Intercultural Bilingüe: El caso peruano*, plantea que la indefinición de lo intercultural afecta la formación del docente peruano, en especial en lo relativo a la falta de reflexión sobre su vínculo con otros conceptos o principios declarados de la educación peruana: democracia, derecho humano, participación, equidad, respeto a la diversidad. En el nivel de educación superior, es imperativo el conocimiento y la reflexión sobre las diversas

realidades socioculturales, sociolingüísticas y económicas del país, así como el abordar como tema.

El proceso de descentralización educativa ofrece el marco para una nueva base legal, la regional o subnacional, como los Proyectos Educativos Regionales (PER) elaborados con estrategias participativas. Por ello, es importante conocer y reflexionar sobre cómo se plasma la interculturalidad y la EIB en estos documentos, en los que se advierte oportunidades y riesgos. Por un lado, en las regiones con alto porcentaje de habla indígena, los PER cuentan con lineamientos de política que asumen la EIB e, incluso, en el terreno de las lenguas, van hasta la exigencia de “quechua para todos” (Apurímac, Ancash).

El lineamiento es tan fuerte como el artículo de la ley general que prescribe “educación bilingüe intercultural en todo el sistema educativo”. Desafortunadamente, en el Perú no se acostumbra acompañar las políticas con planes y programas de acción debidamente financiados. Las normas y dispositivos derivados de la ley, o gran política, tardan o nunca llegan a darse y, si se dan, no se cumplen por falta de planes y financiamiento. Por ello, existirá siempre el riesgo de que las políticas permanezcan en el plano de la declaración de deseos, de expresión de realidades con las que se sueña, si no se trazan los caminos que nos conduzcan a llevarlas a la práctica. Deben hacerse explícitas las acciones que demandan las políticas, especialmente en lo que se refiere a preparación del personal que las llevará adelante, tanto en el terreno de la gestión pedagógica como institucional. Si se desea que todos hablen y escriban quechua, debemos pensar en cuántos maestros necesitamos para cuántas personas, dónde están, dónde formamos a los maestros,

quiénes los forman, en qué tiempo, con qué y cuánto costará. Toda política que nace sin planes ni presupuesto corre grandes riesgos de no implementarse.

Esto no significa que dejemos de soñar. Pero una dosis de realismo y planificación es imprescindible en la batalla contracorriente implícita en muchas de las justas declaraciones políticas. Precisamente ese es el problema que los docentes de las escuelas EIB, no han sido formados con esa visión, la respuesta sería la capacitación permanente que en muchos casos atiende el Ministerio de Educación del Perú, pero no están planificados y ejecutados de tal forma que haya una coherencia entre los planes y programas y la práctica docente, casualmente porque el docente no ha desarrollado la identidad profesional y étnica con la comunidad.

Godenzzi (2005), *La Educación Intercultural Bilingüe de los Pueblos Indígenas En el Perú*, ponencia en la que se menciona que la EIB surgió hace 30 años con la ley de reforma educativa de 1972, la cual sirve como base para una política nacional de educación bilingüe. Hoy en día, cada vez es más aceptada la idea de que la educación de los pueblos indígenas, para que sea de igual calidad que la de los no indígenas, debe ser necesariamente diferenciada y pertinente desde el punto de vista lingüístico y cultural. Para lograr dicha educación de calidad, se ha desarrollado un programa de educación bilingüe para pueblos indígenas. Una de las principales acciones realizadas es la capacitación de maestros en fundamentos, metodologías, y materiales apropiados para la educación bilingüe intercultural. En esta presentación se aborda opciones conceptuales, lingüísticas, objetivos para la EBI en el Perú, estrategias y principales acciones como también los principales logros y dificultades. Pero a pesar de lo anteriormente formulado tenemos que la EIB no ha dejado de enfrentar problemas como el bajo financiamiento, la mala

capacitación de los profesores, la falta de docentes bilingües, las deficiencias pedagógicas, el escaso material didáctico bilingüe, entre otros que puede generar la auto-segregación de los indígenas del resto de la sociedad, puesto que su implementación en nuestro país ha sido sumamente frágil, dispersa y discontinua; a pesar de los pocos avances logrados durante la última década está básicamente limitada a la educación primaria y circunscrita a las áreas rurales que suelen ser aquellas de mayor pobreza y difícil acceso y en centros educativos formalmente reconocidos como bilingües por la instancia educativa local. Y en algunos casos el reconocimiento de estas escuelas como bilingües no pasa de ser una formalidad.

Godenzzi (2003), en el artículo *“Equidad en la diversidad: Reflexiones sobre educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonía”*, menciona que cada vez es más aceptada la idea de que la educación de los pueblos indígenas para que sea de igual calidad que la de los no indígenas, debe ser necesariamente diferenciada y pertinente desde el punto de vista lingüístico y cultural. Pero también, en términos generales, cada vez se hace más evidente que toda educación debe responder a los retos de la diversidad cualquiera sea ésta y a la necesidad de promover comportamientos y actitudes interculturales que nos hagan capaces de vivir como ciudadanos en el mundo global. La implementación de políticas culturales, lingüísticas y educativas en nuestro país encuentra duros obstáculos. Si bien existen marcos legales que reconocen la diversidad existente, en la práctica éstos no llegan a concretizarse. En lo que corresponde a la educación, se implementa un modelo educativo homogenizador, que no responde a la diversidad pluricultural de la población nacional y que apunta a mantener el sistema vigente.

En realidad, con respecto a diversidad, las influencias culturales mutuas no se procesan de manera armoniosa y en un ambiente de respeto mutuo y de diálogo. Es más bien lo contrario y se ha venido dando a lo largo de la historia, por las evidencias de las contradicciones generadas en los grupos culturales. Además, si hablamos desde el punto de vista de lenguas, el problema es más complicado por los dialectos existentes en nuestra región, lo que se debería tratar para desarrollar una verdadera educación intercultural bilingüe.

Küper, y Valiente, (2004) *Formación docente en educación bilingüe intercultural en el marco de la modernización de formación docente en el Perú: Visión y realidad de un proceso*. Artículo en el que se sostiene que en diversos países de Latinoamérica, entre ellos el Perú, las reformas de formación magisterial están moviéndose dentro de una orientación científica, lo cual da fin al enfoque tradicional de la formación docente de las Escuelas Normales. La contradicción entre lo que se aprendía, cómo se enseñaba y aprendía, los avances científicos y las necesidades de una sociedad moderna multilingüe y pluricultural, así como en la mayoría de las sociedades en el mundo, fue un detonante que impulsó un proceso de reflexión pedagógica e innovación educativa.

Preguntas básicas actuales de la formación docente en general son: ¿Cómo facilitamos el aprendizaje?, ¿en qué lengua o lenguas?, ¿con qué método?, ¿qué contenidos y con qué materiales?, ¿qué y cómo evaluamos?, ¿qué puede aprender la modernización de la tradición y, viceversa, la tradición de la modernización dentro del proceso de la globalización en un mundo interconectado y de cambios rápidos? Dentro de este contexto, ¿cuál es el rol específico de la formación docente en Educación Bilingüe Intercultural (EBI)?

Leiva (2007). *La Formación en Educación Intercultural del Profesorado y La Comunidad Educativa*. Artículo, en el cual sostiene que ‘la formación del profesorado en materia de interculturalidad ha estado fuera de los planteamientos generales de la formación didáctica del docente, tanto en su formación inicial como en los planes de formación permanente. Sí bien es cierto que en los últimos años la situación ha mejorado, sigue predominando una formación de corte cognitivista centrada en el profesorado, dejando a la comunidad educativa, especialmente a familias y alumnado fuera de esa imprescindible formación para la convivencia intercultural. Así, recientes estudios de investigación en materia de interculturalidad en la escuela revelan la necesidad de abrir la formación intercultural a toda la comunidad educativa, apostando por convertir las escuelas en espacios de formación comunitaria donde resulta ineludible educar en el marco del aprendizaje de competencias interculturales.

A NIVEL LOCAL

Julca. (2000) *Uso De Las Lenguas Quechua y Castellano en la Escuela Urbana: Un Estudio de Caso*; Tesis de Maestría presentada en la Universidad Mayor de San Simón, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación; Departamento de Post Grado, en la que se aborda el estudio del uso de las lenguas quechua y castellano en los procesos formales de enseñanza y aprendizaje, las funciones comunicativas y pedagógicas que cumple cada una de las referidas lenguas, las dificultades que tienen los docentes al usarlas y las estrategias que utilizan para superarlas, las características lingüísticas del quechua y castellano hablados en la escuela, y concluimos con las opiniones y expectativas que tienen los profesores y otros actores de la educación con respecto al uso y la enseñanza de

la lengua quechua y la implementación del programa de educación bilingüe intercultural (EBI) en la escuela de Acovichay, ubicada en la zona urbano-popular de Huaraz (Ancash, Perú). La investigación es de naturaleza empírica y, como tal, se desarrolla a partir del enfoque etnográfico enmarcándose en una perspectiva cualitativa basada fundamentalmente en la observación *in situ*, descripción pormenorizada, análisis e interpretación de las diferentes interacciones comunicativas en el contexto escolar y focalizándose principalmente en el docente como conductor y guía de los procesos educativos. Se caracteriza lingüísticamente el tipo de quechua y castellano que se habla en la escuela; se describe, desde una perspectiva sociolingüística, la relación entre el quechua y el castellano y su distribución en la clase. Asimismo, desde la perspectiva pedagógica se aborda los aspectos didáctico-metodológicos en la enseñanza de lenguas. Después de un análisis exhaustivo de la realidad observada y descrita, arribamos a conclusiones y algunas sugerencias orientadas al mejor desarrollo de la EBI enraizada en las lenguas y culturas de los alumnos y del medio donde se enmarca la escuela. En síntesis, el trabajo desarrolla las características de la educación urbana, los docentes de EBI y el uso de las lenguas quechua y castellano.

Salvo casos particulares, lamentablemente la educación no está siendo capaz de contribuir a superar las desigualdades ni de reducir la brecha social, por lo que es preciso realizar mayores esfuerzos para que realmente se convierta en un motor de mayor equidad social. El movimiento de la inclusión ha surgido con fuerza en los últimos años para hacer frente a los altos índices de exclusión y discriminación y a las desigualdades educativas. La inclusión como planteamiento demanda avanzar hacia un único sistema educativo que sea más diversificado para atender de

forma adecuada necesidades de los educandos, para lograr la calidad educativa para toda la población, porque la interculturalidad es más evidente en las zonas urbanas, superando entre la educación para todos y la educación para aquellos que por diferentes razones son considerados “diferentes”.

2.2. BASES TEÓRICAS

BASES EPISTEMOLÓGICAS DE LA EIB

Helberg (2001), ha hecho una propuesta de una ciencia interactiva, por lo mismo dialógica con la realidad, con el objetivo de asegurar el sistema de vida en el planeta, instaurando una nueva relación con la naturaleza y generando un nuevo concepto que supere su condición de objeto, para pasar a ser una entidad dialogante. Esta idea tiene mucho de la propuesta vitalista de Ortega y Gasset, citada por Álvarez & Salas (2003) de su *dictum*: “Yo soy yo y mi circunstancia”, pero también de Levi-Strauss cuando nos hace entender que toda cultura tiene por objeto supremo afirmar la vida.

En el marco de los alcances de las reflexiones de Helberg (2001), debemos plantearnos la cuestión de una serie de particularidades de las culturas indígenas y de las implicancias de conceptos tales como “el dueño de las cosas” que son propios de los pueblos amerindios, que presentan muy claramente a las entidades del diálogo, que representan y resguardan a los otros del universo que merecen ser tenidos en cuenta para que la naturaleza cumpla su función vital sin alterarla o desequilibrarla. La categoría dueño (del bosque, de los peces, etc.: los apus de los quechuas o el juichi de los chiquitanos, por ejemplo), se refiere a los seres del

universo indígena amerindio que resultan ausentes del diálogo en la concepción del paradigma científico occidental.

Tenemos que abrirnos para aceptar diferentes formas de acceso a la realidad (o formas de conocimiento) y asumir caminos como el de la fantasía, la imaginación, la emoción, la intuición o el pensamiento. Puede agregarse incluso la adivinación, las visiones, los sueños, la revelación, etc., o aquello que Gasché (1999) llama procedimiento “hipotético imaginario”, como diferente a los otros tipos de procedimientos tales como los llamados lógico, deductivo, inductivo, hipotético deductivo, etc.

Debemos construir un nuevo estatus para la verdad y para los nuevos tipos de verdad. Este punto lleva incluso, según algunas lenguas amerindias, a evaluar la calidad de verdad mediante los marcadores de la calidad del juicio presentes en la gramática de idiomas como el quechua, aimara, etc.

La categoría de dominación (del mundo, de los hombres, del saber, etc.) vista de modo opuesto o diferente nos lleva a plantearnos metas y objetivos diferentes, como por ejemplo, lo exactamente contrario: no dominar, que convierte en algo cualitativamente diferente la tarea de hacer ciencia, política, educación, etc.; superando así la dicotomía: naturaleza vs cultura y generando la no-tomía del mundo o ambiente donde se desarrolla el sistema de vida. Gasché (1999) plantea el diálogo intercultural y, más allá de esto, el diálogo entre especies, siendo el más allá de este diálogo aquel que se establece con los seres del universo. Al final, nos vemos con las culturas como comunidades de sentido, como tales, dialogantes, que tienen reglas y gramática para el diálogo.

En sí la investigación desde la perspectiva intercultural se plantea de acuerdo a:

1. Si se postula que la ciencia no tiene estatuto universal, lo que se plantea es “ciencias” en plural, donde la pluralidad es una cuestión de cosmovisiones que son las matrices de “las ciencias”.
2. En espacios multiculturales, es conveniente asumir una práctica científica intercultural por razones que son obvias en términos pragmáticos, pero por sobre todo en la perspectiva de desarrollar las posibilidades de una ciencia intercultural, superando las limitaciones de las ciencias intraculturales.
3. La facilidad con que las conductas etnocéntricas en general se instalan en la práctica científica en espacios culturalmente plurales induce a sospechar sobre la validez de los logros del trabajo científico cuando es intracultural o, por lo menos, muestra claramente los límites de sus fronteras o posibilidades. Tal ocurre con los alcances de la así llamada “sistematización” cuando es unidireccional, que asume sin razón suficiente, por ejemplo, una condición no sistemática de los conocimientos indígenas sobre una realidad; pero situando el conocimiento occidental como necesario y de condición sistemática.
4. Una limitación evidente de una práctica científica intracultural es la asunción en el sentido “todo es investigable”, esto es, algo como que “no hay nada que la ciencia no pueda investigar”, cuando es obvio que en el marco de una perspectiva intercultural hay aspectos de la realidad que no pueden investigarse.

Se debe tener en cuenta que el fenómeno de la interculturalidad no es un hecho reciente. Ha existido siempre. Así, se puede hablar de la diversidad cultural vinculada con las diferencias de ámbitos rurales en donde se concentra la mayor parte de estudiantes propios de la zona y urbanos donde, por razones de migración, encontramos estudiantes de diversas zonas, con las diferencias regionales,

diferencias lingüísticas, etc., generando problemas sociales, económicos y otros por resolver. Y es precisamente en el ámbito educativo, que la diversidad cultural de la sociedad se refleja en las aulas siendo hoy una de las variables que tiene influencia crucial en el clima institucional. La presencia de diversas culturas, en el aula, no sólo ha influido en la convivencia, sino también en los resultados del rendimiento académico, especialmente de los alumnos que no son del lugar.

DEMANDA SOCIAL

CONCEPTO

Kloter (1993: 7) considera que la investigación de mercado es “el diseño, búsqueda y comunicación sistemática de datos y resultados para una situación concreta de marketing a la que se enfrenta la empresa”. O sea que se aborda la problemática de la oferta educativa de las instituciones de educación superior, específicamente, a nivel universitario, en relación a la dinámica de la oferta y la demanda. Hace una revisión Brunner y Uribe (2007: 5) hablan sobre la teoría y un análisis crítico de la forma en que algunas instituciones educativas toman sus decisiones. Desde el punto de vista del cambio organizacional, Brunner y Uribe (2007), afirman que las universidades deben aumentar sus capacidades de adaptación, no sólo en el plano de las funciones académicas, sino además, y muy principalmente, en el ámbito de sus capacidades de gobierno y gestión. Esto implica desarrollar un enfoque institucional centrado en el rendimiento organizacional de tal modo que se pueda crear inteligencia para competir en el mercado y adaptarse a las nuevas exigencias del entorno. Se aborda la problemática de la oferta educativa de las instituciones de educación superior, específicamente, a nivel universitario,

en relación con la dinámica de la oferta y la demanda. Se hace una revisión de la teoría y un análisis crítico de la forma en que algunas instituciones educativas toman sus decisiones, teniendo en cuenta la demanda.

La teoría de la administración sostiene que un buen proceso depende de la información disponible (Senge et al, 2000). En este sentido, se desprende que, como toda organización atenta al cambio, las instituciones educativas son sistemas abiertos con flujos y limitaciones. Son sistemas sociales que se desarrollan a partir de la interacción humana. Son sistemas en donde los procesos interactúan con flujos de información. Y, finalmente, son sistemas vivos que interactúan como entidades autónomas. Sin embargo, con preocupación se observa que algunas de estas organizaciones presentan bajos niveles de aprendizaje organizacional y una fuerte tendencia a preservar las cosas como están. Es decir, son resistentes al cambio.

“Es el conjunto de individuos que se puede cuantificar y pronosticar para los diferentes servicios y/o productos de las organizaciones” (Pérez 2004, p.18). Desde este punto de vista, el nuevo enfoque de la universidad debe contribuir decididamente a la solución de los críticos problemas que aquejan a la sociedad. Raga (1998) dice que estos problemas, deben percibirse a través de la identificación de necesidades sociales, económicas y políticas insatisfechas que requieren soluciones a largo plazo, comprometen la participación de amplios sectores públicos y privados, y sobre todo, nuevos esfuerzos y estilos de cooperación ciudadana. Al respecto, Stoner (1995), plantea que las organizaciones emprenden programas de cambio al menos por tres razones: a) Los cambios en el entorno amenazan la sobrevivencia de la organización, b) Los cambios en el entorno ofrecen

nuevas oportunidades para progresar y c) La estructura y forma de funcionamiento de la organización está retrasando su adaptación a los cambios del entorno.

López (2005) argumenta que la formación, además, debe ser pertinente, es decir adecuada a las necesidades de desarrollo integral del entorno local, regional, etc. No se trata, por tanto, de mirar la formación sólo desde la perspectiva de la inserción laboral de los individuos que transitan por ella o de la necesidad de satisfacer la demanda laboral del sector empresarial, aunque hacer esto eficientemente ya es bastante. Hay que ver, además, en la formación profesional un componente del potenciamiento del entorno o, si se prefiere, de la competitividad social de la comunidad de la que se trate.

Hawes y Troncoso (2007) sostienen que “Las profesiones responden a necesidades de la sociedad y, en la medida que lo sigan haciendo, se mantendrán como parte constituyente de la misma. Ciertamente, las profesiones tienen sus propias dinámicas, pero su existencia y validez se construyen por la forma como se insertan, conversan con y dinamizan el cuerpo social” (p. 1). Soto (1992) al respecto, concluye que “en consecuencia, existe una gran demanda social para que la educación superior mejore la calidad académica de sus servicios, produzca mejores egresados, se modernice y retome el liderazgo en las áreas estratégicas para el desarrollo nacional de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior de la República Mexicana ANUIES (Proyecto sobre Nuevas Universidades, 1989 s. p.), de tal manera que realice su labor educativa, dando mayor importancia a los objetivos de calidad, interdisciplinariedad, vinculación y responsabilidad social en la realización de sus funciones sustantivas. (p. 103). “En virtud de ello, se intensifican algunas líneas de acción y se corrigen otras,

impulsando estrategias de corresponsabilidad hacia la madurez y capacidad para la labor de conjunto, en la planeación, ejecución y evaluación de programas de superación académica que permitan atender con mejor calidad la demanda educativa, diversificar la formación del estudiante para hacerlo un profesional más flexible; como una actitud emprendedora hacia el trabajo y la producción, fomentando el auto aprendizaje, el ejercicio interdisciplinario y la actualización permanente”. (Soto, 1992, p, 104). De acuerdo con las acciones de autoevaluación y reestructuración curricular hoy en la universidad, para desarrollar una educación de calidad en que la característica fundamental debe ser su pertinencia, lo que significa, que debe ser adecuada a las características socioculturales del medio y responder a las necesidades, proyectos y expectativas de la sociedad. Pero, en el Perú la educación solo busca atender en primer lugar las demandas externas o internacionales y luego las demás internas o nacionales. Es decir, las necesidades de los niños, necesidades de los jóvenes como parte de su compromiso con la población nacional, se encuentra en un segundo plano. Ya que no se entiende que la educación debe atender las necesidades múltiples de los educandos y debe contribuir en las demás instituciones y sectores de la población. Además se debe tener en cuenta al maestro como profesional con vocación de servicio, el mismo que tiene a su cargo la conducción del aprendizaje, su manejo pedagógico, las acciones inherentes al desarrollo social del alumno dentro del aula y fuera de ella, considerándose como el líder de la comunidad porque es capaz de orientar de acuerdo a su experiencia en los múltiples aspectos.

Esta investigación representa una aproximación al estudio de las relaciones entre el perfil profesional y la demanda social, en el que se busca una visión más

objetiva de la realidad, a partir de un enfoque crítico que retoma los aportes de la teoría de mercadeo orientado a la educación, es decir formar profesionales en este caso de la carrera de Primaria y Educación Bilingüe Intercultural con conocimientos, habilidades y destrezas flexibles permitiendo al egresado responder con responsabilidad, creatividad, innovación y conocimientos a un mercado laboral en un constante cambio. Es por ello que se exige a la universidad, profundas transformaciones tanto político-culturales, como organizativas y administrativas que proporcionan nuevas propuestas de integración del sistema, de acuerdo a sus necesidades, así como con nuevas modalidades en el aprendizaje y el estimular la formación a lo largo de la vida, revalorando continuamente las competencias para responder a los nuevos conceptos y formas de trabajo en la profesión.

TIPOS DE DEMANDA

Según Andreasen (2006) menciona que los tipos de demanda son los siguientes:

1. DEMANDA LATENTE: La demanda es latente, cuando un considerable número de personas comparte una fuerte necesidad de un producto o servicio social efectivo que no existe. La tarea de los expertos es transformar la demanda latente en demanda real por medio de un producto o servicio eficaz. Descubrir una necesidad o demanda latente, presenta la oportunidad de introducir un nuevo producto social. Como aclara al respecto Kotler et al, (2006) cuando existen consumidores potenciales de un producto y este no existe todavía en el mercado. La estrategia se basará en la creación de un producto que satisfaga la demanda.

2. DEMANDA INSATISFECHA: En este caso, los productos o servicios disponibles no son suficientes ni satisfacen la demanda de los destinatarios. Aquí,

los especialistas deberán lograr el desarrollo de un nuevo producto o mejorar uno ya existente para colmar la brecha; cuando traten de satisfacer una demanda insatisfecha tendrán que distinguir entre una brecha en el nivel de satisfacción y un vacío en el tipo de satisfacción. La brecha en la clase de satisfacciones, se presenta cuando los destinatarios pueden obtener satisfacción, solo por medio de un producto mejorado o un nuevo producto que corrija las deficiencias de los existentes; el vacío en el nivel de satisfacción tiene que ver con una situación donde los productos de que se dispone no pueden brindar el nivel, grado o satisfacción deseados.

3. DEMANDA DAÑINA: Es cuando los destinatarios tienen ideas socialmente perjudiciales, como por ejemplo el racismo, o tienen hábitos como tomar demasiado alcohol o conducir imprudentemente. Para lograr que estos grupos abandonen esas prácticas dañinas, los especialistas deben proporcionar una idea o práctica sustitutiva satisfactoria. Según Kotler y Roberto (2000), un error estratégico muy común, es el de intentar introducir un sustituto totalmente opuesto a la idea o conducta indeseable.

4. DEMANDA DUAL: Es cuando tienen que crearse destinatarios, tanto para un concepto de producto (antitabaquismo) como un instrumento o medio para realizar el valor de producto social (producto tangible: "pastilla para quitar la ansiedad de fumar").

5. DEMANDA ABSTRACTA: Se presenta, cuando en una campaña de marketing social tratan de lograr solamente, la adopción de una idea. Si bien todos los programas buscan que los destinatarios adopten una idea, de lo que se trata aquí, es de limitar el objetivo durante un tiempo, para difundir la conciencia pública sobre un problema social, como por ejemplo fue el caso del Proyecto Hambre, una

organización sin fines de lucro fundada en 1977. El objetivo del Proyecto Hambre es eliminar el hambre en el mundo, pero la organización no dispone de los recursos suficientes para hacer que cada nación emprenda acciones para acabar con el hambre. Entonces la campaña se ocupó de actuar para generar el compromiso de eliminar el hambre. Para alcanzar esa meta, se desarrollan programas en los que se difunden fotos educativas, material impreso y electrónico, acontecimientos transmitidos para llamar la atención de los líderes de opinión, educadores, diseñadores de políticas y especialistas en desarrollo.

6. DEMANDA IRREGULAR: Veamos esto a través de un ejemplo que nos dan Kotler y Roberto (1993) La donación de sangre necesita de donantes que generalmente colaboran de manera ocasional, es decir irregular. En este caso, se debe encontrar nuevas formas de atraer nuevos donantes de sangre.

7. DEMANDA VACILANTE: Este tipo de demanda se puede presentar, si luego de lanzado un producto con éxito, la demanda del producto social comienza a debilitarse. En ese caso, se debe poner más atención en volver a lanzar el producto con un nuevo programa de marketing social que apoye el nivel deseado de demanda.

Los bajos resultados en los aprendizajes de nuestros niños y niñas, en especial los obtenidos por los niños y niñas indígenas, son el reflejo del fracaso de esta educación con modelos curriculares y pedagógicos únicos, que no ha podido responder a la diversidad del país con propuestas pertinentes y de calidad al mismo tiempo y, por el contrario, han agravado las condiciones de inequidad y de injusticia en las que viven los sectores poblacionales más vulnerables, por lo que se puede afirmar que hoy tenemos todavía una demanda latente e insatisfecha; a pesar de los esfuerzos del Ministerio de Educación, pero con escasos resultados.

PROBLEMAS PROFESIONALES

.CINTERFOR/OIT (2012) considera que ‘un programa de formación, supone el conocimiento de sus fines y objetivos, qué problemas debe resolver o qué necesidades debe satisfacer, para lo cual requiere hacer uso de recursos, considera que lograr una formación profesional de calidad exige también conocer los requerimientos, las expectativas y las potencialidades del sector productivo, tema de permanente preocupación para las políticas y programas de formación y a partir del siglo XX se ha constituido en un gran desafío y en una fuente de cuestionamiento del rol, organización y metodologías de la formación profesional; además refiere que, así como las personas generan sus propias estrategias para afrontar la crisis del empleo, las políticas de formación tienen que generar nuevas competencias y capacidades para lograr apertura de oportunidades en el campo laboral y consolidar un enfoque integrado de la formación profesional basado en los principios de calidad, pertinencia y equidad; no estaría plenamente dimensionada si no se contrasta con un concepto que resume buena parte de las expectativas que las sociedades colocan hoy en la educación en general, y en la formación profesional en particular: el aprendizaje permanente y el desafío concomitante de una educación de calidad para todas y todos.

Mejias, C. et al, (2013, p. 10) manifiesta que “en la mayoría de los casos la determinación de los problemas profesionales se realiza por comisiones de expertos de mucha experiencia, los cuales analizan el trabajo del profesional desde la óptica de su experiencia. Eso, como aspiración, es realmente loable y debe ser la tendencia hacia la cual debe encaminarse el proceso formativo universitario, es decir la formación de un ingeniero cada vez más capaz, sin embargo, una cosa es la

aspiración de formar un profesional que reúna ciertas cualidades y, otra muy diferente, pensar que el recién graduado tenga esas cualidades. La conmutabilidad de posiciones de la aspiración con la posibilidad real trae como consecuencia que el proceso se concibe para que el producto de salida tenga una calidad que no le corresponde a ese momento, sino a etapas más avanzadas de su desempeño”.

Para responder a una situación problemática en nuestro país respecto a la Educación Intercultural Bilingüe se necesita formar a maestros en las especialidades de educación inicial, educación primaria, secundaria intercultural bilingüe y una educación superior si queremos lograr una articulación entre los niveles educativos a través de ofertas formativas que garanticen a estudiantes de pueblos originarios la posibilidad de acceso y culminación exitosa de sus estudios, para así de este modo, reducir las brechas de inequidad educativa que no se ha logrado en los últimos años, pues siguen en aumento. La mejora del rendimiento de los estudiantes sigue estacionario, la tendencia en la educación pública principalmente rural es deficitaria.

OBJETO DE LA PROFESION

Horrutiner (2006) “Desde el punto de vista pedagógico una verdadera transformación curricular se logra, en primer lugar, precisando con claridad el objeto de la profesión; esto es, la parte de la realidad sobre la cual recae directamente la actividad profesional. Esta no es una idea simple. La experiencia del autor en su trabajo con diferentes universidades cubanas y latinoamericanas corrobora que con frecuencia los profesores de una carrera, incluidos aquellos que han tenido la responsabilidad de diseñar los currículos, no tienen en cuenta estos aspectos; incluso se sorprenden ante la pregunta: ¿Cuál es el objeto de la carrera?”

(p.7). Y agrega que en la determinación del objeto de la profesión, se identifican dos aspectos esenciales, que son las esferas de actuación y los campos de acción. Se entiende por esferas de actuación de una profesión el dónde de la misma; esto es, aquellos lugares donde ella se manifiesta, donde el profesional se desempeña como tal. Esta precisión es importante porque la carrera debe ser capaz de precisar, en el diseño de su macrocurrículo, hacia cuáles de esas áreas de desempeño laboral ha centrado su atención fundamental. Por su parte, los campos de acción constituyen aquellos contenidos esenciales de la profesión que aseguran el desempeño profesional del futuro graduado. Constituyen el “qué” y el “cómo” de la carrera. De la precisión de los campos de acción, cuando ello se hace adecuadamente, se pueden inferir cuáles han de ser las principales disciplinas asociadas al ejercicio profesional.

Vásquez (2009) afirma que la educación intercultural para todos debe llegar a demostrar el significado de las cosas dentro de cada lógica y cada subjetividad, es decir la urbana con sus matices coloniales, tecnológicos y científicos, la indígena y otras que podrían estar en la base de la organización social (religión). Por ello no es suficiente que los temarios escolares se amplíen e incluyan aspectos de las sociedades indígenas y campesinas, hay que hacer un trabajo más a fondo sobre las identidades, la memoria y las expresiones culturales más fuertes sin dejar de mostrar sus hibridaciones. Esto implica desarrollar por ejemplo, en todas las áreas del currículo el paradigma del mundo andino: la armonía, la integralidad del saber, “kawsay” y la crianza. Así como otras culturas en el mundo han desarrollado saberes con una lógica explicativa basada en creencias y en relaciones extrasensoriales, o los chinos imparten su antropología para el desarrollo de puntos

vitales, ¿por qué nosotros “pan-andinos” no damos paso a un desarrollo desde nuestras lógicas? (p. 4).

En el informe de la Defensoría del Pueblo (2011) se dice “que la formación del profesional, constituye un proceso en el que los sujetos desarrollan el compromiso social y profesional, la flexibilidad ante la cultura, la trascendencia en su contexto, toda vez que elevan su capacidad para la reflexión divergente y creativa, para la evaluación crítica y autocrítica, para solucionar problemas, tomar decisiones y adaptarse flexiblemente a un mundo cambiante. Estamos asumiendo que alcanzar una integralidad en la formación profesional a nivel universitario implica ante todo formar un profesional comprometido con su profesión y sociedad en que se inserta, flexible y trascendente, independientemente de la especificidad que impone cada profesión y sus contextos.” (p.3)

Los procesos de formación de los profesionales orientados al desarrollo de competencias emergen para hacer de la educación un servicio más pertinente a las demandas sociales, donde adquiere un significado el *ser y saber cómo* sobre el *saber y hacer qué*, capaz de ofrecer a los estudiantes aprendizajes socialmente significativos, que los habiliten para operar con eficacia en el contexto específico de las dificultades y los retos propios de la época y del país. (Defensoría del Pueblo, 2011, p. 4)

La pertinencia de las funciones de la universidad y las necesidades sociales, es un tema controversial y polémico que genera debates en diferentes esferas de la vida social, en temas relacionados a la formación profesional y las competencias que debe poseer el profesional, para resolver los problemas de la sociedad que por lo general son abstractos, la exigencia de la sociedad se sustenta en el hecho de que

la universidad recibe recursos económicos de la sociedad; por lo tanto, espera retribuciones oportunas y de calidad. Cómo entender que el profesional sea competente para resolver los problemas abstractos que le propone la sociedad, para ello es necesario puntualizar que las competencias en la realización eficaz de tareas de un determinado puesto de trabajo, implica que se debe integrar conocimientos, capacidades y actitudes; así, si se pusiera en práctica una competencia instrumental para resolver los problemas de calidad derivados de las quejas de los clientes de un producto, habrá que integrar conocimientos profesionales sobre calidad, gestión preventiva, quejas y reclamaciones, características del producto, con actitudes de respeto a las demandas de los clientes, a la propia profesionalidad de los técnicos de calidad, a la misión de la empresa, así como con habilidades intelectuales de carácter metodológico como solución creativa de problemas, elaboración de un sistema de tratamiento de las sugerencias. ¿Dónde situamos al pensamiento abstracto? o ¿decidimos que, como el que nos ocupa es un problema real y concreto, entonces no hay que utilizarlo? ¿No será mejor considerarlo como una capacidad de tipo transversal necesaria para alcanzar el nivel de eficacia definido en las competencias para determinados niveles de profesionalidad?

Se establece una relación entre el interno de la persona y el externo o entorno social en el que se desenvuelve; es decir, debe haber una demostración de capacidades adquiridas por la persona y una aceptación por parte de la sociedad que permita su actuación, la formación en competencias se logra en acciones formales e informales, la demostración del uso de tales competencias constituye una acción práctica, queda implícita la importancia del contexto en la definición, adquisición y realización de la competencia. Es decir, la competencia sólo puede ser expresada

a través de prácticas sociales contextualmente definidas y está relacionada con las reglas tácitas y expectativas derivadas del contexto (Tejada, 1999, p. 11).

Filloux (2008) dice que la educación “se encuentra del lado de la ética, del lado de lo que parece digno de ser alcanzado por la persona. Ella debe proponerse un doble objeto. Facilitar la inserción del individuo como entidad social en el seno del grupo donde él aparentemente está llamado vivir. Favorecer la emergencia de la persona con capacidad de juzgar el ser, y primeramente su ser (su figura actual) frente a los valores cuya universalidad es incontrastable (educación ética). En consecuencia, la educación tiene por finalidad salvaguardar la llama ética antes que proponer unas respuestas, hacer sentir la necesidad de cuestionarse, creada por sí mismo una actitud de cuestionamiento” (p. 112).

Entonces, el conjunto de problemas que el profesional enfrentará, determina el objeto de la profesión, que es la expresión concreta del proceso que desarrolla el profesional, en nuestro caso es el Fenómeno Educativo, ya que tenemos que enfocar en primer lugar las Esferas de Actuación de un egresado de Primaria y Educación Intercultural Bilingüe; simplificando los posibles contextos de intervención en las siguientes áreas: Educativa, Social, Organizacional, Comunitaria, Laboral, de Salud, Medio ambiental; en segundo lugar, el Objeto de Trabajo sobre quien recae la acción del Licenciado en Educación, especialidad EIB, mediante un modo de actuación profesional; en un tercer lugar tener en cuenta los Campos de Acción en el área de pedagogía intercultural, procesos de enseñanza aprendizaje, diseño curricular intercultural tratando los aspectos psicológicos, socioculturales, familiares, grupo-escuela, (fenómenos socioeducativos), epistemológicos, tecnológicos, procesos de producción y utilización de

los conocimientos ancestrales, en cuanto los sectores de intervención no serán solo el sector rural e indígena sino también el urbano.

OBJETIVOS PROFESIONALES

En primer lugar se considera que el desarrollo cognitivo del educando es el objetivo explícito más importante de todo sistema educativo y, por consiguiente, el éxito en este ámbito constituye un indicador de la calidad de la educación que ha recibido; en segundo lugar se hace hincapié en el papel que desempeña la educación en la promoción de las actitudes y los valores relacionados con una buena conducta cívica, así como en la creación de condiciones propicias para el desarrollo afectivo y creativo del educando (Blanco, 2006, p. 18).

El primer paso para pensar la cultura en parámetros más amplios es reconocer que estamos formados (formateados) en una tradición epistemológica (occidental) que ha desarrollado un modelo social basado en la “verdad”. El conocimiento basado en la verdad tiene mucho que ver con lógicas de demostración empírica y deductiva. Sin embargo existen en el mundo otras epistemologías (lógicas de conocer) que han privilegiado otros valores como el “bienestar” o la belleza, la armonía, el entorno. Empezar a ver nuestra propia cultura con cierta sospecha es el primer paso para una experiencia intercultural. (Vásquez, 2009, p. 3)

Entre los objetivos profesionales se puede plantear los siguientes

- Incrementar la formación de docentes especializados en Educación Intercultural Bilingüe, para lo cual se requiere, reactivar y/o crear instituciones que oferten la carrera de Educación Intercultural Bilingüe en las regiones que la necesitan.

- Cumplir con la elaboración y aprobación de los documentos curriculares necesarios para la diversificación curricular, los cuales deben ser elaborados con participación de las organizaciones indígenas en las instancias de los Gobiernos Regionales.
- Identificar correctamente a los niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos indígenas (según etnia, condición sociolingüística y ubicación geográfica) que requieren una educación intercultural bilingüe, en el ámbito urbano y rural, y en todos los niveles de la educación básica regular.

Al respecto, uno de los problemas más recurrentes es la falta de docentes especializados en EIB y la falta de experiencia de estos profesionales en la especialidad. Otro problema es el cuestionable desempeño pedagógico de los docentes castellano-hablantes y hablantes de otras lenguas indígenas en sus clases, demostrando que es ilusorio, e incluso irresponsable, pretender que estos docentes desarrollen procesos de EIB únicamente con el apoyo de capacitaciones puntuales. Si bien estas podrían ayudarles a promover el desarrollo de la educación intercultural, es necesario señalar que la implementación de una educación en y de dos lenguas requiere de docentes con competencias lingüísticas en lengua originaria y en castellano, y con dominio de estrategias, según estos contextos particularmente especiales, creativo y variado para el desarrollo de su trabajo en aula. Siendo estas, parte de las recomendaciones del informe de Defensoría del Pueblo (2011), los objetivos profesionales se deben trabajar y estar plasmados en el perfil profesional de la carrera para así pretender responder a la demanda social.

INTERCULTURALIDAD

Para abordar este tema se ha asumido el siguiente concepto de interculturalidad: Más allá de la existencia de hecho de relaciones interculturales, la interculturalidad puede tomarse como principio normativo. Entendida de ese modo, la interculturalidad corresponde a la actitud de asumir positivamente la situación de diversidad cultural en la que uno se encuentra. Se convierte así en principio orientador de la vivencia personal en el plano individual y en principio rector de los procesos sociales en el plano axiológico social. El asumir la interculturalidad como principio normativo en esos dos aspectos –individual y social– constituye un importante reto para un proyecto educativo moderno en un mundo en el que la multiplicidad cultural se vuelve cada vez más insoslayable e intensa (...) El asumir así plenamente la interculturalidad implica confiar en que es posible construir relaciones más racionales entre los seres humanos, respetando sus diferencias. El mundo contemporáneo, cada vez más intercomunicado, es también un mundo cada vez más intercultural –como situación de hecho– en el que, sin embargo, pocas culturas (y en el límite una sola) disponen de la mayor cantidad de recursos para difundir su prestigio y desarrollarse (Zúñiga y Ansión, 1997, p. 9-20).

Camacaro (2007) de quien hacíamos referencia anteriormente, define Interculturalidad como la posibilidad plena de avanzar y sostener un verdadero diálogo de civilizaciones, partiendo del diálogo intracultural, vale decir, a lo interno de los individuos que se comunican e intercambian experiencias en todos los ámbitos del quehacer colectivo.

Julca (2009) sostiene que para mantener y desarrollar el sentimiento de que la lengua quechua es un “paisaje natural” del mundo andino y para mantener un

mundo plural intercomunicado, es importante e impostergable el ejercicio de los derechos lingüísticos, propugnando el uso funcional del quechua, sobre todo en la prensa, la radio, la televisión, en los letreros y carteles, en la administración de justicia, en toda la administración pública y privada, en todo el sistema educativo; en fin, en todos los contextos y ámbitos de la sociedad, sean éstos formales o informales. Este hecho exige compromiso, un sentimiento compartido de responsabilidad, una idea clara de dirección, estrategias y habilidades especiales, actitud positiva y lealtad lingüística. En este proceso, la participación de la sociedad civil y, sobre todo, de los propios hablantes, será urgente e imprescindible, dado que el quechua necesita de comunidades vivas para poder seguir viviendo.

Muy razonable el planteamiento, aunque son los propios padres de familia quienes se niegan a que sus hijos reciban clases en la lengua originaria, debido a que en primer lugar, en las zonas urbanas se denota sobre todo signos de discriminación que engloban varias cosas como sentimientos de minusvaloración de los individuos, dificultades para acceder a varios espacios públicos y restricción de derechos. Por otro lado, existen consideraciones de tipo práctico que llevan a comunidades enteras a abandonar sus lenguas porque ya no les son útiles para seguir desarrollándose, ni para sus hijos o para las nuevas generaciones. Si los hablantes ven que su lengua no les es útil no tendrá sentido trasmitirla, aprenderla y enseñarla. La adopción de políticas educativas sobre todo deben tomar en cuenta a los hablantes de las lenguas indígenas y también a los hablantes de castellano monolingües, porque un factor muy importante para revertir esta exclusión de las lenguas indígenas y sus hablantes es cambiar actitudes y concepciones dentro de la propia población que discrimina.

En el caso del Perú la interculturalidad se incorporó oficialmente a los programas educativos con la aprobación en el año 2002 de la Ley para la Educación Bilingüe Intercultural. Sin embargo, desde esa fecha muchos interesados han luchado por imponer cada uno su propia visión de este concepto. Puede ser difícil poner en funcionamiento una teoría pedagógica que, por buena que sea, a menudo carece de bases prácticas para su implementación; el concepto de la interculturalidad, que suena muy bien en las directivas oficiales, se implementa con grandes dificultades o, simplemente, muchas veces no se implementa en las mismas aulas. El desafío parece claro: la necesidad de ofrecer a los niños y niñas indígenas una educación de calidad en su propia lengua al mismo tiempo que ellos aprenden el castellano. La realidad está mucho menos clara, ya que involucra un encuentro de dos mundos al estilo siglo XXI: entre lo tradicional y lo moderno, entre el quechua y el español, y la consecuente necesidad de los niños que viven esta realidad de poder moverse entre estos dos mundos sin perder su conexión con la comunidad (Saroli, 2011).

Las relaciones interculturales que se establecen entre los grupos humanos pueden ser armónicas, pero también pueden estar marcadas por desequilibrios que hacen que dichas relaciones sean inequitativas, y atentatorias contra el desarrollo mismo de los grupos humanos. La discriminación peyorativa entre culturas es uno de los factores nefastos para las relaciones interculturales equitativas. Estas discriminaciones pueden implicar conductas racistas, antidemocráticas, genocidas, etnocidas, etc., y es lo que se distingue en la realidad del país.

Vásquez (2009) afirma que ‘una Educación Intercultural Bilingüe solo para bilingües es una expresión más de exclusión. Un país democrático debe ante todo

proponer un sistema educativo que permita a los ciudadanos entendernos entre todos, aceptarnos sin discriminación por la forma de hablar o por lugar de procedencia, y sobre todo asumiendo que el desarrollo que buscamos solo será posible con el concurso de todos, no solo de un grupo que ostenta cierto poder económico y que además solo entiende, de las lenguas oficiales peruanas, el castellano. (p. 13, 14)

Walsh (2001) propone, desde la perspectiva de los Estudios Culturales, que “(...) debería ser entendida como un proceso permanente de relación, comunicación y aprendizaje entre personas, grupos, conocimientos, valores y tradiciones distintas, orientada a generar, construir y propiciar un respeto mutuo, y a un desarrollo pleno de las capacidades de los individuos, por encima de sus diferencias culturales y sociales. En sí, la interculturalidad intenta romper con la historia hegemónica de una cultura dominante y otras subordinadas y, de esa manera, reforzar las identidades tradicionalmente excluidas para construir, en la vida cotidiana, una convivencia de respeto y legitimidad entre todos los grupos de la sociedad’. (p. 4)

En discrepancia con estos planteamientos, como lo entiende la mayoría de personas que interculturalidad se limita solo a la perspectiva lingüística como propuesta pedagógica y que, a partir de una realidad, asociada al sometimiento de sistemas de conocimientos y valores a un sistema hegemónico (que implica relaciones asimétricas de la sociedad), pretende orientar un proceso que conduce a objetivos comunes que se refiere a un ámbito de relaciones pedagógicas no dialógicas y equitativas en el que se da la contradicción entre los diversos sistemas de conocimientos y valores.

CURRICULO

Según Montealegre et al, (2010) el currículo se constituye en el medio a través del cual la Universidad expresa su manera de ser y su quehacer, incluye la concepción de saber, la idea de hombre y de sociedad para la cual se forma, en otras palabras, es el proyecto a partir del cual se materializan el conjunto de principios epistemológicos, antropológicos, sociológicos, psicológicos, pedagógicos y didácticos, que inspiran el Proyecto Educativo y el Modelo Pedagógico Institucional, con la finalidad de promover procesos de formación integral de las personas y contribuir, a través de dichos procesos, en el desarrollo y transformación social y cultural que la sociedad demanda.

Es el estadio del proceso que antecede a toda acción educativa aplicando una concepción teórico–metodológica a una realidad educativa concreta que puede ser una carrera universitaria, una disciplina, una asignatura. Transita por dos niveles o etapas cualitativamente diferentes: el macro diseño curricular y el micro diseño curricular. El macro diseño curricular es el que se efectúa a nivel de carrera, tiene como objetivo el diseño del plan de estudios de la misma, incluida la precisión del modelo del profesional que se aspira formar. El microdiseño curricular, por su parte, se efectúa a los niveles de disciplina y asignatura, tiene como objetivo el diseño de los respectivos programas. Es realizado en algunos casos por profesores de las propias instituciones docentes con experiencias en el quehacer, tiene un carácter más abierto, contextualizado, flexible, cambiante y democrático (Fuentes, 2002, p. 201).

El currículo en la carrera de Primaria y EBI debe tener un enfoque intercultural en su concepción y aplicación, ya que la mayoría de diseños

curriculares de las carreras tiene un corte hegemónico no concebido desde la diversidad y para hacerlo inclusivo es necesario interculturalizarlo, para lo cual se debe redefinir su proceso de construcción.

COMPETENCIAS

La formación por competencias incluye saber (los conocimientos teóricos propios de cada área científica o académica), saber hacer (aplicación práctica y operativa del conocimiento a las situaciones determinadas), saber convivir (actitudes y habilidades personales e interpersonales que facilitan la relación y el trabajo con los demás) y el saber ser (los valores como un elemento integrador del modo de percibirse y vivir en el mundo, compromiso personal de ser y estar en el mundo) (Villa, y Poblete, 2007).

Tobón (2008) alude a las competencias con base en los siguientes principios:

1. las competencias se determinan a partir de la identificación de problemas sociales, profesionales y disciplinares, presentes o del futuro.
2. los problemas se asumen como retos que a la vez son la base para orientar la formación.
3. cada competencia se describe como un desempeño íntegro e integral, en torno a un para qué.
4. en cada competencia se determinan criterios con el fin de orientar tanto su formación como evaluación y certificación.
5. los criterios buscan dar cuenta de los diferentes saberes que se integran en la competencia. Es así como se tienen criterios para el saber ser, criterios para el saber conocer y criterios para el saber hacer.

(p.10).

Desde esta mirada, el fin del diseño curricular en la universidad es generar un claro liderazgo y trabajo en equipo que gestione con calidad el aprendizaje, con base en un proyecto institucional compartido por toda la comunidad universitaria,

con estrategias de impacto que promuevan la formación integral de los estudiantes y dentro de ésta el desarrollo y fortalecimiento del proyecto ético de vida, el compromiso con los retos de la humanidad, la vocación investigadora y la idoneidad profesional mediante competencias genéricas específicas.

La competencia presupone:

- Un grado de dominio y versatilidad conceptual (explícito o implícito) en una rama del conocimiento.
- La puesta en acción de los conocimientos, reflejada en apropiación de ideas y contenidos de esa rama.
- Un proceso de selección de alternativas de actuación y toma de decisiones.
- La pertinencia de su aplicabilidad en un contexto determinado.

Suárez (2005), refiere que cada institución educativa entendida como el conjunto de profesores y estudiantes que conviven en una realidad social, tiene que determinar sus competencias, genéricas y específicas, entendidas como el conjunto de conocimientos, capacidades, destrezas, aptitudes y actitudes más adecuados para alcanzar unos objetivos sociales.

En la UNASAM se establecieron las competencias genéricas. Mediante un debate global de 13 competencias planteadas se sistematizaron y redujeron después de numerosas discusiones y se exponen a continuación (Comisión de reestructuración curricular – UNASAM. 2010, p. 24). La Comisión Central de Reestructuración Curricular (2010), de la Universidad Santiago Antúnez de Mayolo refiere que, debatido el tema relacionado con las competencias genéricas de la universidad, se aprobó diez competencias genéricas que se exponen a continuación:

1. Aplica los conocimientos y principios del sistema de gestión integrado, promoviendo el desarrollo sostenible del país en forma responsable.
2. Conoce y maneja eficientemente las NTIC's, para el intercambio de conocimientos en el mundo globalizado, mejorando la calidad de vida en la sociedad.
3. Gestiona la información para la generación de conocimientos mediante su organización, procesamiento y sistematización con veracidad y objetividad.
4. Se integra a la comunidad y toma decisiones en forma oportuna y apropiada para la solución de problemas a partir del conocimiento de la realidad con responsabilidad social y ética.
5. Utiliza la lengua materna y segunda lengua (L1 y L2) para comunicarse en forma eficiente.
6. Desarrolla actitudes intra e interpersonales sustentadas en el fortalecimiento de la inteligencia emocional, con una adecuada práctica de valores morales basados en principios éticos en el ejercicio de la profesión.
7. Práctica de forma asertiva, demostrando liderazgo y responsabilidad en el trabajo en equipo.
8. Promueve la convivencia en un contexto multicultural, conociendo y respetando la identidad de cada cultura.
9. Genera conocimientos científicos vinculados a la realidad, orientados al desarrollo integral de la sociedad con actitud crítica y reflexiva.
10. Desarrolla una actitud emprendedora con una visión de futuro respecto a su entorno con creatividad e innovación, aprovechando oportunidades con proactividad y optimismo vinculadas a su desempeño profesional.

Las competencias listadas anteriormente, fueron aprobadas en un plenario, conformado por los miembros integrantes de las comisiones curriculares de cada una de las escuelas de formación profesional de la Universidad.

Bernal (2006), señala que, actualmente el modelo educativo gira en torno a la actuación activa del docente, haciendo uso de metodologías expositivas y el estudiante actúa como receptor de información para la adquisición de conocimientos a partir de la memorización y comprensión; por lo tanto, se debe implementar el modelo educativo centrado en el alumno con la finalidad de ser el protagonista de la construcción de su aprendizaje, lo que debe lograr con atomía.

“Demostrar la necesidad incuestionable de que las competencias profesionales deben vertebrar el diseño curricular de la titulación y no los campos científicos, de esta forma serán estos los que deben adaptarse a este nuevo marco curricular y las demandas socio-profesionales de los puestos de desempeño. Estos puestos de desempeño y su evolución a corto y medio plazo son los que deberán configurar el perfil académico, con sus bloques de competencias transversales y generales y específicas sobre el que se debe elaborar el plan de estudios en cada Universidad, teniendo en cuenta un equilibrio entre la movilidad y las necesidades profesionales del escenario laboral más próximo y su evolución” (Domínguez, Hermosilla y Rodríguez, 2007 p.9).

“Aun cuando las competencias genéricas, como por ejemplo las habilidades en el uso de las TIC y la comunicación, se comiencen a trabajar desde los primeros años de la carrera a través de disciplinas y asignaturas de formación general como la computación, el diseño de las situaciones de aprendizaje han de tener siempre un enfoque profesional. Así, la competencia relativa a la utilización de las TIC en el

campo de la medicina tiene especificidades que están determinadas por las necesidades del desempeño profesional del médico, que se diferencian de las del ingeniero, y esto ha de tenerse en cuenta en el diseño de la asignatura de computación que se imparte en ambas carreras. En años superiores el diseño de situaciones de aprendizaje potenciadoras de competencias específicas en la carrera de Medicina, como puede ser el «diagnóstico de enfermedades transmisibles», debe tener en cuenta cómo se integran y expresan en el diagnóstico competencias genéricas tales como, por ejemplo, las relativas al uso de las TIC y la responsabilidad social, entre otras” (Gonzales y González, 2008, p. 205).

Salas (2005), afirma que, en torno a las competencias hay otros temas que forman parte del debate, entre ellos señala la evaluación, el currículo y la formación por competencias, además se pregunta, ¿Cuál sería entonces el gran aporte de las competencias a los procesos de formación? Busca la pertinencia de los procesos educativos, considera al estudiante como el responsable de su propio aprendizaje y ubica al docente a un plano eminentemente orientador y animador del proceso. Reafirma que, la implementación de la formación por competencias demanda una transformación radical, más no inmediata, de todo un paradigma educativo, implica cambios en la manera de hacer docencia, en la organización del sistema educativo, en la reflexión pedagógica y sobre todo de los esquemas de formación tan arraigados por la tradición. El desarrollo de las competencias, al requerir de aprendizajes significativos, implica a los docentes abordar los procesos cognitivos e intelectivos de manera individual dentro del proceso de formación del estudiante, sin ello no se podrían lograr los niveles de comprensión que el estudiante necesita de los procesos que se dan dentro del aprendizaje.

Cejas (1999), refiere que, evaluar las competencias permite establecer el salto cualitativo en el desempeño de la actividad profesional, las cualidades del sujeto y el cumplimiento de funciones técnicas, más que conocer la situación de los conocimientos de los egresados. Este principio tiene un impacto sobre los medios de evaluación, privilegiando todas las formas de control, que van a permitir al egresado demostrar lo que realiza de forma independiente y autónoma. Los resultados asociados a la demostración de una competencia se evalúan a partir de criterios que se establecen por el mundo del trabajo y los profesores. Este principio implica finalmente que un centro de formación por competencias, tiene que establecer vínculos muy estrechos con los organismos empleadores con el objetivo de establecer la pertinencia social de la profesión. Es necesario que el estudiante participe de forma activa en su proceso de evaluación, que reflexione sobre sus debilidades y fortalezas antes de enfrentar la evaluación final y/o parcial de la competencia.

En el caso de la universidad, en un currículo por competencias es importante enfatizar, debe estar centrado en el aprendizaje del estudiante, desarrollando un trabajo colaborativo, en equipo; potenciando el aspecto intrapersonal e interpersonal y por último teniendo en cuenta el aspecto ético e investigativo.

ENFOQUE POR COMPETENCIAS

Para, Peluffo y Knust (2009) el modelo de formación por competencias permite abordar diferentes dimensiones: a) la empleabilidad y la ocupabilidad de los actuales y futuros egresados; b) la dimensión del aprendizaje de los estudiantes y la calidad del proceso (aborda cuáles son los modelos y enfoques pedagógicos más pertinentes para los perfiles de los estudiantes y los objetivos de

aprendizajes que necesitan alcanzar, así como la inclusión de las competencias en la formación); c) la “flexibilidad curricular” que permite aumentar la dinámica en la actualización de los contenidos a fin de bajar las brechas entre la oferta y la demanda de profesionales universitarios competentes; d) la internacionalización del currículo en contextos que se globalizan y que aumentan la movilidad de los actores del sistema educativo superior, tanto en su oferta de pregrado como en los postgrados con el fin de permitir la armonización entre estructuras curriculares diferentes.

El enfoque por competencias asume los procesos de enseñanza-aprendizaje como oportunidades para desencadenar las potencialidades de los estudiantes, de manera que sean cada vez más autónomos y conscientes de sus logros y dificultades para superarlos y alcanzar mejores niveles de dominio. Todo lo cual supone entender la educación superior como proceso para alcanzar mejores niveles de desarrollo y lograr las competencias profesionales.

Tejada (1999) quien manifiesta que se establece una relación entre el interno de la persona y el externo o entorno social en el que se desenvuelve; es decir, debe haber una demostración de capacidades adquiridas por la persona y una aceptación por parte de la sociedad que permita su actuación, la formación en competencias se logra en acciones formales e informales, la demostración del uso de tales competencias

CLASIFICACION DE LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES

Sladogna, Catalano y Avolio (2004), la definición de competencias propone para las instituciones destinadas a la formación técnico-profesional la razón de ser en la medida en que estas son parámetros de una formación vinculada a demandas

sectoriales. Son el horizonte que permiten asegurar que la formación que brinda responde a parámetros formativos pero también de reconocimiento productivo de la utilidad de las capacidades desarrolladas. (p. 39)

Desde una perspectiva organizacional y social, el estudio de las competencias puede abordarse a partir de las visiones conductista, funcionalista y constructivista. Según como sintetiza Mertens (1996), el conductismo propone que las competencias fundamentales son los conocimientos, actitudes, habilidades, capacidades, valores, comportamientos y condiciones personales que se vinculan al éxito laboral o a sus responsabilidades. Si bien en la formación por competencias se basa en la aplicación de los mismos; en este enfoque parece que solo son suficientes los comportamientos y las conductas para conseguir el desempeño superior. (p. 69)

Asimismo, dicho enfoque plantea dos tipos de competencias: las personales que involucran actitudes, conducta, valores, preferencias, afán de logro, preocupación por la calidad, orientación al cliente, etc.; y las técnicas que incluyen el uso de herramientas, lectura de instrumentos, operación de sistemas de fabricación y control (Rodríguez, 2007, p. 146).

En el enfoque funcionalista, de origen británico y basado en las relaciones problema-resultado-solución, evidentemente pragmático y conductista (Zayas, 2002) desde el punto de vista psicológico, como señala Mertens (1996) el análisis funcional describe el puesto o la función, compuesto de elementos de competencias con criterios de evaluación que indican niveles mínimos requeridos, la competencia se define como aquello que la persona debe estar en capacidad de hacer y demostrar mediante resultados. Es un enfoque comparativo que, en términos de

competencias, analiza las relaciones de las empresas entre resultados y habilidades, conocimientos y aptitudes de los trabajadores.

En el enfoque pedagógico-constructivista, la apropiación del conocimiento se logra mediante interacciones que permiten construirlo desde la persona que piensa e interpreta la información. Esta escuela ha recibido aportes importantes de Piaget, Vygotsky, Ausubel y Bruner. Para la construcción de competencias no solo se parte de la función que las personas desempeñan, sino que se consideran sus objetivos y potencialidades, se reconoce que cada quien aprende de forma distinta y que el proceso estimula y desarrolla la confianza de las habilidades propias para resolver problemas y aprender a aprender.

Asimismo, en Gómez (2005) se plantea la siguiente clasificación, también desde una perspectiva organizacional: competencias genéricas, laborales y básicas. Se propone que las genéricas, relacionadas con los comportamientos y actitudes frente a las tareas propias de la organización, fortalecen la identidad de las empresas, nacen de sus políticas y objetivos y están vinculadas al buen desempeño del empleo, ingreso y permanencia en la organización. Así como señala, dentro de las mismas, se desarrolla la aptitud de conocimientos para estar bien informado, el entendimiento claro, el razonamiento para encontrar alternativas, la organización para trabajar productivamente, el enfoque en conseguir resultados, liderazgo, cooperación para trabajar en equipo y la orientación para conseguir objetivos de largo plazo.

Mientras, que el autor define como competencia laboral a la capacidad para llevar a cabo exitosamente una actividad plenamente identificada, reconoce válida la siguiente clasificación para las competencias laborales: Intelectuales: perspectiva

estratégica, análisis y valoración, planeación y organización. Interpersonales: persuasión; asertividad y decisión, sensibilidad interpersonal, comunicación oral, y adaptabilidad y resistencia. Orientación a resultados: energía e iniciativa, motivación al logro, sensibilidad para realizar negocios.

En tanto que, para describir las competencias básicas, emplea la definición de la SCANS (1993), la cual menciona que las mismas están asociadas a los conocimientos fundamentales que se adquieren en la formación educativa. Por su parte, Bunk (1994) presenta un enfoque integrador de las competencias profesionales, que se alinee tanto a las transformaciones de la política de empleo de los conocimientos y destrezas especializados, a las transformaciones económicas y sociales como a los cambios en la producción. De esta forma, se estructura el conjunto de requisitos personales y logra clasificar las cualificaciones en los siguientes grupos:

Competencia técnica: Precisa continuidad y conocimientos, destrezas, aptitudes. Sus principales características: trasciende los límites de la profesión, está relacionada con la profesión, profundiza y amplía la profesión, y está también relacionada con la empresa.

Competencia metodológica: Destaca la flexibilidad y los procedimientos. Se tiene habilidad para el procedimiento de trabajo variable, solución adaptada a la situación, resolución de problemas, pensamiento, trabajo, planificación, realización y control autónomo, como capacidad de adaptación.

Competencia social: Lo importante son las formas de comportamiento: individuales, disposición al trabajo, capacidad de adaptación, capacidad de

intervención, interpersonales, disposición a la cooperación, honradez y rectitud, altruismo, y espíritu de equipo.

Competencia **participativa**: Se destaca tanto las formas de organización y participación: capacidad de coordinación, relación como la convicción, decisión, responsabilidad y dirección.

Según Echeberría (2002) las competencias profesionales se clasifican en:

- Competencia **técnica** (Saber): Se trata de poseer los conocimientos necesarios relacionados con el puesto de trabajo, que asumen a la persona que los tiene como experto y cualificado para el trabajo que se dispone a desempeñar.
- Competencia **metodológica**: (Saber hacer): Supone el saber aplicar los conocimientos que se han detallado al marco laboral concreto en el que se va a desempeñar el puesto. Utilizar los procedimientos adecuados para tareas concretas, resolver los problemas de forma autónoma y transferir la experiencia adquirida a nuevas situaciones y retos profesionales.
- Competencia **participativa** (Saber estar): Ésta engloba las competencias interpersonales. Supone saber desarrollar las tareas profesionales dentro de un marco social. Estar abierto a la comunicación y al entendimiento, al trabajo cooperativo y mostrar un comportamiento orientado hacia al grupo.
- Competencia **Personal** (Saber ser): Actuar conforme a los propios valores y convicciones. Supone asumir responsabilidades, tomar decisiones, conociéndose a sí mismo y la forma en la que se puede enfrentar a las diferentes situaciones que se le pueden plantear dentro del ámbito profesional. (p. 18)

Desde la perspectiva del ámbito educativo, se desarrolla el concepto de competencias universitarias de egreso. En Larraín y Gonzales (2006), se explica

que las competencias de egreso no son iguales a las competencias profesionales, si bien son predecesoras de estas. En este contexto, la formación personal, la formación para la producción y el trabajo y la formación para vivir en sociedad, pueden considerarse los tres ejes fundamentales de cualquier acto educativo que se realice en la educación superior en general y en la universitaria en particular. (p.11)

Una competencia de egreso se puede entender como “la capacidad de actuar adecuadamente, respaldado por los conocimientos pertinentes y en coherencia con los principios éticos que sustenta quien la ejerce” (Larraín y Gonzales, 2006, p. 12). El desarrollo de las competencias universitarias de egreso ha sido trabajado en Europa y posteriormente ha sido desarrollado en América Latina a través del Proyecto Tuning (2003, 2004). Dicho proyecto fue creado por las universidades europeas para responder al reto de la Declaración de Bolonia y del Comunicado de Praga.

En el Proyecto Tuning (2003, 2004) citado por González, Wagenaar y Beneitone (2005) el concepto de las competencias trata de seguir un enfoque integrador, considerando las capacidades por medio de una dinámica combinación de atributos que juntos permiten un desempeño competente como parte del producto final de un proceso educativo, lo cual enlaza con el trabajo realizado en educación superior. Las competencias y las destrezas se entienden como conocer y comprender (conocimiento teórico de un campo académico, la capacidad de conocer y comprender), saber cómo actuar (la aplicación práctica y operativa del conocimiento a ciertas situaciones), saber cómo ser (los valores como parte integrante de la forma de percibir a los otros y vivir en un contexto social). De esta manera, se propone la división en dos tipos:

- Competencias **genéricas**, que en principio son independientes del área de estudio y comprenden las competencias instrumentales, interpersonales y sistémicas.
- Competencias **específicas** para cada área temática, las cuales se especifican para el primer y segundo ciclo. (p. 158)

Dentro de la metodología propuesta por Tobón (2006) se presenta la clasificación de las competencias en el ámbito universitario. Esta clasificación también corresponde a la más generalizada y básica:

- Competencias **básicas** o Instrumentales: Competencias esenciales para desenvolverse en la vida, independientemente de una determinada profesión, y que a su vez son la base para la construcción y el fortalecimiento de otras competencias. Algunos ejemplos son: competencias de procesamiento de la información (interpretativa, argumentativa y propositiva), competencia de planeación del proyecto ético de vida, competencia de trabajo en equipo, competencia de planificación del tiempo, competencia de liderazgo, competencia comunicativa, competencia matemática, competencia para manejar una segunda lengua, etc. La educación superior debería enfatizar esencialmente en competencias tales como: la capacidad de actuar en los límites, la transferibilidad, la autocrítica y la comunicación dialógica.
- Competencias genéricas o **Transversales** o Intermedias o Generativas o Generales: Competencias que posibilitan realizar actividades de diversas ocupaciones campos profesionales. Ejemplos: competencias investigativas, competencia de planeación estratégica, competencia de emprendimiento empresarial y competencia de gestión de proyectos.

- Competencias **específicas** o **Técnicas** o Especializadas: Se relacionan con aspectos técnicos directamente vinculados con la ocupación y que no son tan fácilmente transferibles a otros contextos laborales. Ejemplo: Operación de maquinarias especializadas, formulación de proyectos de infraestructura.

De acuerdo con el informe SCANS (1993), las competencias básicas, asociadas a conocimientos fundamentales que se adquieren en la formación general, son:

Habilidades básicas: capacidad lectora, escritura, matemáticas, hablar y escuchar.

Desarrollo de pensamiento: pensamiento creativo, solución de problemas, toma de decisiones, asimilación y comprensión, capacidad de aprender y razonar.

Cualidades personales: autorresponsabilidad, autoestima, sociabilidad, autodirección e integridad.

Mientras que, desde el punto de vista de la UNESCO (1995), las competencias son integrales u holísticas, es decir, se complementan en la teoría y en la práctica, o entre los atributos y tareas en un contexto determinado:

- Competencias cognitivas: aprender a conocer, aprender a comprender.
- Competencias técnicas: aprender a hacer, relacionadas con lo práctico, lo técnico y lo científico.
- Competencias formativas: aprender a ser y convivir, relacionadas con valores, actitudes profesionales, sociales, entre otros.

Entendiendo que las evaluaciones son fundamentales en el proceso educativo para orientar mejor los procesos, evaluar por competencias no es igual que evaluar conocimientos. De allí que sea necesario revisar los criterios y formas de evaluación por competencias.

En Larraín y Gonzales (2006), la evaluación de competencias profesionales consiste en establecer diferencias entre lo que se ha logrado en términos de aprendizaje y en estándares mínimos de desempeño aceptable. Hay dos concepciones tradicionales sobre la evaluación de competencias. La primera está basada en un concepto de medición con una perspectiva tecnológica y positivista; mientras que la segunda se plantea desde una posición educativa más crítica y reflexiva. (p. 15)

Según lo que muestra Knust y Gómez (2009), los métodos de evaluación más utilizados en Holanda son la evaluación del desempeño del estudiante en el aprendizaje por proyectos, en el aprendizaje por tareas y por resolución de problemas. Algunas de las técnicas más comunes a todos los contextos donde se aplica la evaluación por competencias son el portafolio, la técnica de 360 grados, la entrevista por competencias, la simulación y el simulacro según el Centro de Evaluación (*assessment center*). (p. 111)

Gómez (2005) afirma que la evaluación por competencias se define como la base para la certificación del proceso para acopiar evidencias de desempeño y conocimiento de un individuo en relación con una norma de competencia laboral. Esto le confiere un papel de instrumento de diagnóstico muy apreciable, tanto para el trabajador como para el empleador. (p. 53)

Mientras que los sistemas tradicionales de evaluación suelen presentar estas características: evaluación asociada a un curso o programa, partes del programa se evalúan a partir de las materias y se incluyen en el examen final, aprobación basada en escalas de puntos, no se conocen las preguntas, se realiza en tiempos definidos, utiliza comparaciones estadísticas. Por su parte, la evaluación de competencias se

caracteriza por: centrarse en los resultados del desempeño laboral (definidos en la norma), no tener tiempo determinado, ser individualizada, no estar asociada a un curso o programa de estudio, no comparar a diferentes individuos, no utilizar escalas de puntuación, su resultado es competente o aún no competente (Gómez, 2005).

Los enfoques por competencias profesionales que debe manejar la EIB se enmarcan dentro de las concepciones:

Humanista: porque debe propiciar una educación que fomente el desarrollo y crecimiento integral del ser humano para que se involucre como agente activo en la construcción de una sociedad Intercultural; concibe la diferencia como una cualidad que implica comprensión y respeto recíproco entre distintas culturas; así como una relación de intercambio de conocimientos y valores en condiciones de igualdad, como aporte.

Ambiental: plantea el desarrollo sostenible desde la ética de la responsabilidad y solidaridad; se entiende como una comunidad que se interesa no sólo por el hombre (antropocentrismo) sino por los seres vivos en su conjunto, sin descuidar la naturaleza inanimada.

De equidad e inclusión: se basa en la igualdad esencial entre los seres humanos, la cual se concretiza en una igualdad real de derechos y poderes socialmente ejercidos.

Cultura de paz y respeto a los derechos ciudadanos: supone un cambio de mentalidad individual y colectiva desde las aulas, en las que el profesor promueve la construcción de valores que permitan una evolución del pensamiento social; con un respeto irrestricto a la democracia, a los derechos humanos, a la libertad de

conciencia, de pensamiento, de opinión, al ejercicio pleno de la ciudadanía y al reconocimiento de la voluntad popular; que contribuye a la tolerancia mutua en las relaciones entre las personas, entre las mayorías y minorías y en el fortalecimiento del Estado de Derecho.

PERFIL PROFESIONAL

El perfil según Galvis, Fernández y Valdivieso, es “el conjunto de competencias organizadas por unidades de competencias, requeridas para realizar una actividad profesional, de acuerdo con criterios valorativos y parámetros de calidad” (2006, p.13).

Según Delors (1996), esto requiere una concepción del proceso de aprendizaje que facilite la adquisición de las capacidades, proporcione las estrategias más generalizables para solucionar problemas y desarrolle capacidades socio-afectivas, tales como valores, actitudes, motivaciones y emociones, puesto que éstas representan el foco más importante para lograr la competencia personal y profesional que requerirán, en el marco de la educación permanente, tanto el que aprende como el educador.

De allí que Galvis (2007), dice que para explicar la relación entre competencia y aprendizaje, se asume que, todo ser humano posee competencias que suponen la integración de varios elementos: el conjunto de conocimientos necesarios para su desarrollo (aprender a conocer), las habilidades y destrezas requeridas para realizar una actividad (aprender a hacer), la actitud orientada a su realización con resultados eficientes (querer hacer) y los rasgos de personalidad del sujeto (autoestima, valores).

Bar (1999) plantea que la sociedad del futuro exigirá al docente enfrentarse con situaciones difíciles y complejas: concentración de poblaciones de alto riesgo, diversificación cultural del público escolar, grupos extremadamente heterogéneos, multiplicación de diferentes lugares de conocimiento y de saber, acceso a puestos en forma provisoria, rápida y permanente evolución cultural y social, especialmente en los jóvenes en quienes existe la sensación de que no hay futuro y una suerte de pérdida del sentido del saber o el aprender.

Braslavsky (1998), afirma que los profesores que trabajen actualmente y que deseen persistir en roles vinculados a la mediación con los conocimientos en proceso de proliferación deberán tener competencias vinculadas con "la resolución de los problemas o desafíos más coyunturales, a los que denomina "pedagógico " didáctico" y "político " institucional", competencias vinculadas con desafíos más estructurales, denominadas "productiva e interactiva" y vinculadas también con procesos de especialización y orientación de su práctica profesional, denominada "especificadora" (p. 27).

El Ministerio de Educación (2009) señala que el docente con formación en la modalidad de EIB estará capacitado para:

- Diseñar y evaluar currículos diversificados que respondan simultáneamente a las características y necesidades socio-lingüísticas del contexto en el que se encuentra la unidad educativa y los objetivos de la educación en condiciones de igualdad y calidad;
- Planificar e implementar procesos de enseñanza y aprendizaje que incorporen con una perspectiva integral los patrones de crianza indígenas, las

epistemologías de construcción de conocimientos y las metodologías de transmisión de los pueblos indígenas;

- Crear situaciones dinámicas y atractivas de enseñanza para los educandos, promoviendo el aprendizaje significativo y cooperativo, en base a una sólida formación pedagógica con sensibilidad hacia la diversidad;
- Interrelacionar el saber científico escolar, las fuentes de información socialmente disponible y los conocimientos indígenas con la actividad cotidiana, explicitando la relevancia contextual de cada uno de ellos y los cursos de acción alternativos que tal riqueza cultural posibilita;
- Desarrollar la planificación didáctico-metodológica para la enseñanza de las lenguas lengua1 (L1) y lengua 2 (L2), tendiente al logro de la competencia comunicativa en los niños y niñas, tanto a nivel oral como escrito;
- Diseñar y ejecutar proyectos de investigación pedagógica en el campo de la EIB y elaborar materiales didácticos, así como evaluar de manera crítica los materiales de enseñanza;
- Generar un diálogo intercultural equitativo en las diversas circunstancias de desempeño docente, promoviendo en las actividades escolares y no escolares el fortalecimiento de la autoestima de los integrantes de la comunidad; proponer y acompañar la participación paulatina del educando en contextos institucionales crecientemente pluriculturales y plurilingüísticos.

FUNDAMENTO TEORICO

CONCEPCIÓN DE CURRÍCULO

Gimeno (1988). En todo proceso educativo es inevitable el planteamiento por el currículo. Entendido como un conjunto de contenidos planificado y marco

orientador de las reflexiones relacionadas con el proceso de enseñanza aprendizaje, el currículo refleja la sociedad en la cual queremos vivir. Desde esta perspectiva es necesario tener presente que durante casi 9-10 meses del año niños y niñas a partir de los 5 o 6 años de vida –tal vez ya antes si consideramos la educación preescolar– deben asistir a la escuela cinco días de la semana, cerca de 5 horas diarias durante 6 años que comprende la educación primaria. Es decir, la educación primaria ocupa un espacio importante en la vida de los niños durante su proceso de socialización bien reconocida por cierto, la influencia que ejercen los grupos etarios, los medios de comunicación e internet, la vida en el barrio, la comunidad, la familia, la calle, las iglesias.

Dentro de este contexto en una sociedad multicultural como la peruana el Diseño Curricular Nacional, DCN, es diversificarle para la formación docente en educación primaria intercultural bilingüe. Ello incluye tomar en cuenta el contexto lingüístico socio-cultural y la flexibilidad curricular para su diversificación a las diversas necesidades de las regiones del país, así como las demandas de los avances de la ciencia y la tecnología en el marco de la globalización e internacionalización (Encinas, 2005).

La diversificación curricular en la formación docente para educación primaria intercultural bilingüe tiene una larga trayectoria de reflexiones. Desde 1993 se plantea la diversificación curricular en el marco de la educación intercultural bilingüe a través de diversas experiencias en la formación docente. Un consenso resultante de estas experiencias es la validez de la diversificación curricular en contextos multiculturales y plurilingües en base a la pertinencia

sociocultural, las expectativas de la población y las demandas locales, regionales, nacionales y globales.

Un principio básico de la implementación de la diversificación curricular es la articulación del diseño, de la producción, aplicación y evaluación de los aprendizajes. Es así que la elaboración de un diseño curricular diversificado para formación docente de educación primaria intercultural bilingüe implica, además, definir el enfoque y metodología de la enseñanza de lenguas así como la perspectiva intercultural en su dimensión de meta social, de intervención metodológica y de evaluación.

CURRÍCULO CON ENFOQUE INTERCULTURAL

Dietz & Cortés (2011). La perspectiva intercultural es una propuesta que parte de la validez intrínseca de cada cultura y de la posibilidad del intercambio entre personas o integrantes de diversos grupos culturales. Los fundamentos teóricos de la interculturalidad se alimentan del concepto de diversidad cultural y del relativismo cultural, en tanto no hay una verdad universal, sino que cada cultura y cada grupo construyen y validan sus verdades; pero también se alimentan del universalismo en tanto que hay verdades que son válidas para todos como los derechos humanos universales.

Essomba (2006) sostiene que la 'diversidad cultural' constituye la base de desarrollo y evolución de toda sociedad humana. El contacto cultural es inherente a este proceso. Importante en este desarrollo es la calidad de las reacciones y relaciones resultantes debido principalmente al espacio compartido entre actores identificados unos como «grupo-nosotros» y otros actores como «grupo-los otros». Relaciones de reciprocidad, lengua, parentesco, usos, costumbres, hábitos y

antepasados comunes son aspectos que caracterizan al «grupo-nosotros». La construcción de «los otros» se produce cuando diferentes «grupos-nosotros» con visiones e intereses propios comparten o deben compartir un espacio vital común. La reacción surgida es de una inicial tensión: sentimientos de invasión, extrañeza, desconfianza, curiosidad, indiferencia y el desarrollo de prejuicios son algunas de las reacciones frecuentes. (p. 75)

Hadji (1992) dice que la educación “se encuentra del lado de la ética, del lado de lo que parece digno de ser alcanzado por la persona. Ella debe proponerse un doble objeto. Facilitar la inserción del individuo como entidad social en el seno del grupo donde él aparentemente está llamado a vivir. Favorecer la emergencia de la persona con capacidad de juzgar el ser, y primeramente su ser (su figura actual) frente a los valores cuya universalidad es incontrastable (educación ética). (p. 22)

Ipiña (1997). Deberíamos considerar como condición esencial en el docente intercultural bilingüe su compromiso con las causas de su pueblo en la defensa de su dignidad: derecho a la identidad cultural, al territorio, a la gestión de sus recursos con autonomía y sin desmedro de sus valores, costumbres e instituciones tradicionales. (p. 52)

Vivimos en un mundo interconectado y variado en culturas, filosofías de vida, conocimientos y tecnologías con diferentes ritmos en sus avances y desarrollo. Diversas experiencias de vida demuestran que las demandas de la globalización moderna tienen una mayor influencia en nuestras decisiones y perspectivas. Ya ha dejado de ser un imposible orientarse en más de un espacio vital y social, frecuentemente distante y distinto uno de otro. Estos espacios vitales se han convertido en entornos comunes. Competitividad, adecuación y resignificación de valores, intercambio de intereses y fortalecimiento de la identidad de grupo

pertenecen a este proceso de flexibilización en las expectativas de vida y profesionales dependientes de necesidades, demandas y ofertas. Dentro de este contexto de movilidad las distancias geográficas son superadas en segundos por las nuevas tecnologías de la comunicación. Virtualmente nos hemos convertido en migrantes permanentes o trashumantes modernos dentro de un nuevo y complejo hiperespacio que exige nuevas estrategias de vida y un descentramiento de perspectiva en el propio sistema de valores, incluidos el uso de la lengua, la superación de conflictos, así como la construcción de originales formas políticas, sociales y económicas de intercambio. Este proceso de adaptación implica, entre otros, la habilidad de desarrollar el manejo de la heterogeneidad en las relaciones humanas, el espacio público y político, la cooperación internacional, etc. Con la globalización y elevada movilidad observamos una desfronterización cultural: diversas formas culturales se desprenden de su espacio original y se adecúan o reinventan en nuevos espacios (Valiente, 2010, p. 14). Dentro de este contexto definitorio y en el marco de la diversificación curricular, la interculturalidad se entiende básicamente como “la experiencia cotidiana... (Fornet, 2001), la reacción natural frente a lo extraño y diferente entre personas o grupos con distintas visiones de entender el mundo y sus relaciones. La calidad de la reacción depende de experiencias y relaciones previas en un momento y lugar determinados. Dentro de este tejido cultural de acciones y reacciones, las experiencias y acciones positivas son base de desarrollo y práctica de actitudes favorables a la apertura y tolerancia; mientras las experiencias negativas bloquean dicho desarrollo. (p. 262)

Meta política y social orientada al fomento y fortalecimiento de una sociedad multicultural fundamentada en la inclusión social y construida bajo el principio del

ejercicio ciudadano democrático y práctica de los derechos humanos universales en el marco de las demandas globales: equidad de género, conservación del medio ambiente, igualdad de oportunidades para todos a través de la superación de la marginación, discriminación y exclusión social y cultural. Esta meta política está sustentada en una normativa internacional (OIT Convenio 169, entre otros) y nacional (Constitución, Ley de Educación). En este sentido, interculturalidad como meta política implica el fomento de un proceso dinámico entre interacción y retroalimentación a fin de transformar relaciones de poder a favor de la construcción de relaciones horizontales de diálogo e intercambio, así como de la resignificación de experiencias y conocimientos en base de la tolerancia a la diferencia y participación en los espacios públicos y de la vida cotidiana.

Concepto de intervención que vincula y sistematiza experiencias cotidianas con la meta política. Existen diversas maneras de manejar la interculturalidad; una forma clásica es limitarse a trabajar expresiones folclóricas locales y regionales, por ejemplo: cantos y danzas de la localidad (Trapnell y Neira, 2006, p. 283). En esta forma clásica de manejar la interculturalidad, se focaliza principalmente la representación de significantes, lo cual, sin duda, es muy importante pero insuficiente para entender los significados; por ejemplo, la naturaleza de las relaciones sociales. La profundización de la interculturalidad ha influido en la elaboración de diferentes estrategias de intervención denominadas aquí en forma resumida: confrontación, asimilación y comunicación (Valiente, 2010; Zimmermann, K. 1997). Ellas no se excluyen sino que pueden existir simultánea y entramadamente en la búsqueda de respuesta a las necesidades políticas,

económicas, sociales y culturales de una sociedad multicultural moderna. Dentro de esta perspectiva la identidad cultural es un vector principal.

Una estrategia de intervención basada en la complementariedad trata de orientar la comunicación entre diferentes formas de entender el mundo – cosmovisión– con experiencias y conocimientos del contexto local y los avances de la ciencia y la tecnología a fin de compartir diferentes perspectivas del conocimiento dentro de un contexto de descentramiento epistemológico (Valiente, 2008, p. 32).

Dentro de este contexto de intervención, interculturalidad implica un proceso de construcción en base a la diversidad de conocimientos y de relaciones dialógicas y de equidad. El motor de este proceso es entender la realidad vivida y transformarla dentro de una sociedad multicultural democrática inclusiva. Esto significa aceptar que "el otro" existe con peculiaridades adquiridas y desarrolladas dentro de su grupo, propias de su cultura. Este reconocimiento promueve una apertura a la aceptación de la diferencia o de un conflicto que es necesario resolver.

Existe un vínculo directo entre la manera como se percibe la cultura y el currículo como selección cultural que se desarrolla en un entorno específico. Así, una concepción dinámica de currículo se corresponde con una concepción de cultura vista menos como un producto y más como una producción. Ello es contrario a la concepción estática que presenta a la cultura y al currículo como productos que no se transforman y que por tanto sólo pueden ser dados, transmitidos y recibidos. (Da Silva 1998).

Actualmente, los procesos de globalización han posibilitado flujos e intercambios materiales y comunicacionales. Vivimos en un mundo en

transformación, hibridación y afirmación de identidades sociales y culturales, aún en los entornos rurales. (Da Silva, 1998, García, 2001). En este marco la educación debe facilitar un diálogo intercultural revalorando lo regional, nacional y asumiendo de manera crítica y consciente los aportes científicos, culturales y tecnológicos del entorno global. Desde este enfoque, se reconoce a los actores socioeducativos como activos procesadores y constructores de saberes y prácticas en relación con su entorno. El profesorado, el currículo y las estrategias docentes contribuyen a este proceso abierto a la comunicación y al intercambio (Modelo Mediacional–Ecosistémico) (Gimeno, y Pérez, 2002, página, p. 16). El proceso de enseñanza y aprendizaje constituye un conjunto de intercambios socioculturales, con un carácter mediacional de la institución educativa, la comunidad y las personas. El entorno sociocultural integra tanto los procesos cognitivos como las relaciones entre el medio ambiente y el comportamiento individual y colectivo.

Se asume como eje transversal a las áreas y además requiere de un tratamiento específico desde el área de Educación Intercultural.

CURRÍCULO CON ENFOQUE POR COMPETENCIAS

La tendencia mundial actual hacia una formación profesional más integral y con desempeños más eficientes es el principal sustento para diseñar currículos con base en competencias.

Según el Ministerio de Educación del Perú (2012) las competencias han sido definidas y asumidas de diversas maneras, desde un simple saber hacer que pone énfasis en la conducta observable y verificable de los individuos (enfoque conductista) o un saber referido a las funciones laborales requeridas en el desempeño de una ocupación o cargo (enfoque funcionalista) , hasta el saber

adquirido con la participación activa de la persona en su propio aprendizaje (enfoque constructivista) y un saber complejo que integra un saber hacer, un saber conocer y un saber ser, implicando una actuación integral de la persona para analizar y resolver problemas del contexto en distintos escenarios (enfoque sistémico complejo). (p. 13). También el Ministerio de Educación del Perú (2014) en concordancia con este último enfoque, asume que las competencias son procesos complejos de desempeño con idoneidad, en determinados contextos, que permiten una actuación responsable y satisfactoria, demostrando la capacidad de hacer con saber y con conciencia sobre las consecuencias de ese hacer en el entorno. (p.18)

Son procesos complejos de desempeño porque, ante determinadas situaciones, comprometen la actuación e interacción de diversas dimensiones del ser humano (cognoscitiva, motriz, afectiva, volitiva, valorativa, etc.) y del contexto, de tal manera que se aborda el desempeño de manera integral. La idoneidad se refiere al nivel de calidad que se espera con el logro de la competencia. De esta forma, las competencias evidencian la puesta en práctica de recursos tales como conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes, los cuales posibilitan un modo de funcionamiento integrado de la persona en el que se articula y le proveen la posibilidad de tomar decisiones inteligentes en diversas situaciones. Un currículo por competencias se define en función de las áreas que lo integran y se evalúa en función a criterios de desempeño específicos.

CONSTRUCCIÓN SOCIOCULTURAL DEL CURRÍCULO

Cruz (1998). La construcción sociocultural del currículo tiene como base la participación de los docentes y de diversos actores socioeducativos en la elaboración, implementación y desarrollo curricular en función a las demandas y

necesidades educativas nacionales, regionales, locales e institucionales. Dentro de este contexto el currículo es una estructura generadora de prácticas a partir de un proceso activo de reconstrucción del conocimiento, orientado en la experiencia compartida entre profesor, alumnos y comunidad así como entre los mismos alumnos, incluyendo conocimientos e historias de vida, expectativas e intereses. Esta perspectiva flexible es contextualizada a las condiciones locales como búsqueda de opciones y alternativas de solución a problemas concretos y de desarrollo personal y social. Desde este enfoque la evaluación se orienta en la recreación y desarrollo de conocimientos y experiencias y no en la reproducción literal de los mismos.

Los principales autores que aportan a esta concepción son:

- Stenhouse (1984) desde Inglaterra defiende la idea de currículo como construcción social, negociación constante de los actores socioeducativo. En esta misma línea, Coll (1987) enfatiza la idea de currículo abierto, que constantemente tiene que alimentarse de la práctica pedagógica, desde una concepción constructivista de los aprendizajes.
- Jackson (1991) y Eisner (1979) llaman la atención sobre la existencia del “currículo oculto” (lo que de facto transmite la escuela sin ser declarado o explicitado y que más bien en muchos casos contradice al currículo explícito).
- Eisner (1979) distingue además del currículo implícito u oculto, el currículo nulo (lo que la escuela no enseña) y el currículo explícito (planes y programas).
- Gimeno (2002) en España, enfatiza la idea de currículo no neutro, un currículo como praxis, expresión de la función socializadora de la escuela.

- Freire (1983) y otros, defienden la idea de currículum pertinente a las necesidades sociales y la realidad cultural de los países tercermundistas. “El verdadero aprendizaje va más allá de la conquista de las letras; aprender significa alcanzar la estructura dinámica, conquistar nuestro propio ser. ... La educación habrá de ser transformada, en último término, en un medio de aprender a vivir viviendo”.

En esta perspectiva, es una evidencia creciente la importancia de la participación de los pueblos indígenas en el diseño, planificación y ejecución de propuestas de diversificación curricular y contextualización, el fortalecimiento del principio de cooperación así como el reconocimiento de la investigación interdisciplinaria promoviendo el desarrollo de las lenguas y los conocimientos indígenas, desde una perspectiva intercultural (documentos de congresos regionales, nacionales e internacionales de EIB).

El concepto de “*allin kawsay*” –el buen vivir, vida armónica– o “*sumaq kawsay*” –vivir bonito– (Viteri, 2005) en este proceso participativo es elaborado principalmente como filosofía de vida de las culturas amazónicas, y adquiere una importancia central de orientación pedagógica en la formación de profesores de educación primaria intercultural bilingüe.

El “*allin kawsay*” parte de conceptos básicos: la relación con el entorno, los valores humanos y la visión de futuro.

El conocimiento transmitido a través de las generaciones es el sustento del “*allin kawsay*”. Sus fundamentos son el desarrollo de identidad, capacidades, destrezas y valores imprescindibles para los procesos productivos expresados en la espiritualidad, solidaridad y reciprocidad. El “*allin kawsay*” está en permanente construcción frente al desafío del crecimiento urbano, de los procesos migratorios

y, en consecuencia, de reflexión de conceptos de desarrollo y pobreza, ésta entendida como una situación de indigencia material y monetaria así como de reducción de las bases locales de subsistencia. El “*allin kawsay*” no es ajeno a las transformaciones que se producen a través de una propuesta de recreación de sus principios “adoptando dinámicas económicas y conocimientos exógenos y adaptándolos a las exigencias y realidades actuales y futuras, sin sacrificar las bases locales de subsistencia y al contrario optimizando su manejo, y fortaleciendo las capacidades autónomas e interdependientes de resolución de necesidades” (Viteri, 2005, p. 29-30). En esta cita está implícita la idea de que el “*allin kawsay*” reconoce la importancia de los factores exógenos en su propia reconstrucción desde la familia y el espacio local hasta el contexto más amplio de estructuras regionales y nacionales dentro de un concepto de convivencia en base a la solidaridad en la construcción y realización de objetivos comunes.

En la diversificación del currículo de formación de profesores de educación primaria intercultural bilingüe se asume el principio del “*allin kawsay*” para su contextualización y puesta en práctica en las sesiones de aprendizaje, además de promover reacciones propicias al cambio desde propuestas propias a través de la comunicación y del intercambio de conocimientos y experiencias en el fortalecimiento de actitudes y aptitudes a la creación de innovaciones.

FUNDAMENTO PEDAGÓGICO

Según el Ministerio de Educación (2009) dentro del concepto de flexibilidad el modelo pedagógico del currículo de formación docente para EIB en el proceso de diversificación curricular promueve una estrategia de construcción participativa en los institutos superiores pedagógicos de las regiones andina y amazónica. Esto

significa que diversificar el currículo para la carrera profesional de profesores de educación primaria intercultural bilingüe incluye:

- a. El aprendizaje como un proceso dinámico que tiene como protagonista al sujeto que aprende. Aprendizaje es un proceso de construcción personal de saber, saber hacer, saber estar, querer hacer. Se produce por aproximación al contenido desde los conocimientos previos, experiencias e intereses (Elaborado por DINEIP). Desde una perspectiva global e intercultural un objetivo del aprendizaje es reconocer que existe diversidad de respuestas para resolver un problema.
- b. El perfil del docente en base al desarrollo de habilidades en el manejo de instrumentos pedagógicos orientados al acompañamiento del aprendizaje intercultural bilingüe, con uso de lenguaje no discriminatorio y respetuoso con las diferencias; a la evaluación del proceso de aprendizaje así como su participación en la promoción comunal con iniciativas y espíritu emprendedor.
- c. El desarrollo de competencias desde un enfoque sistémico e integral de conocimientos, habilidades, destrezas motoras, actitudes y valores, que contribuyen en el desempeño responsable, innovativo y eficaz en el manejo de las actividades cotidianas así como de actuar con tolerancia en una sociedad cada vez más compleja y diversa.
- d. La interculturalidad y su tratamiento pedagógico con un enfoque de fortalecimiento de la identidad cultural, la ciudadanía intercultural, la autoestima, del respeto de los conocimientos, valores, las prácticas y técnicas de las culturas locales, del desarrollo de una actitud de apertura a la diversidad

cultural, a diferentes perspectivas del conocimiento y de valores así como las demandas de los avances tecnológicos y de la comunicación, tomando en cuenta los objetivos del milenio y los Derechos Humanos.

- e. El logro de la capacidad comunicativa mediante el uso de una metodología adecuada que parte de la lengua materna, enseñando primero en ella la lectura y la escritura, y del castellano con metodología de segunda lengua a partir de las habilidades lingüísticas desarrolladas en la lengua materna. En ambos casos se espera que un individuo es capaz de comprender, interpretar y producir textos así como argumentar y desarrollar opiniones propias en diferentes ámbitos temáticos y de experiencias. Esta metodología comprende el desarrollo del tratamiento de la información y competencia digital y promueve que ambas lenguas se utilizan como instrumentos de educación a través de todo el proceso de enseñanza–aprendizaje. Es necesario, sin embargo, identificar situaciones específicas de la diversidad de lenguas al interior de la institución superior. A fin de lograr un adecuado manejo de las lenguas. Así, en la región andina se trata del manejo de dos lenguas: quechua–castellano–, aimara–castellano, kawki–castellano o de tres lenguas quechua–aimara–castellano en el altiplano puneño. En cambio, en la región amazónica, por ejemplo en el IESP de Yarinacocha, se encuentran 16 lenguas distintas y con grado diferente de conocimiento de parte de los estudiantes, lo cual exige un determinado tratamiento de lenguas durante la carrera.
- f. La investigación desde una práctica continua de observación, reflexión y de métodos de análisis orientada al proceso de socialización y formas de aprendizaje de la comunidad así como de resolución de problemas del proceso

educativo, de la indagación y la aplicación de los conocimientos adquiridos en diversas situaciones. El Ministerio de Educación (1993) introduce la importancia de la investigación durante la carrera de profesor de educación bilingüe intercultural. El Diseño Curricular que se generalizó a partir del año 2000 se caracteriza igualmente por ser un currículo que introduce la investigación desde el inicio de la formación y propicia un contacto temprano del estudiante con la realidad a través de la práctica.

- g. La práctica profesional temprana, como base del futuro desempeño como profesor de educación primaria intercultural bilingüe, tomando en cuenta valores, competencias y habilidades que los niños y niñas han desarrollado en su familia y comunidad, su relación con el aprendizaje de nuevos conocimientos y su aplicación en la resolución de problemas concretos de su comunidad, región y país en el marco de la globalización e internacionalización.
- h. Los carteles de áreas desde una perspectiva de correlación de áreas bajo el criterio de desarrollo de competencias, valores y actitudes tomando en cuenta la interrelación entre realidad vivida, teoría y práctica educativa a lo largo de la carrera. Dentro de este contexto el plan de estudios es elaborado en base al principio de necesidades, expectativas y demandas de aprendizaje tomando en cuenta su contextualización y aplicación de los conocimientos adquiridos.
- i. La evaluación y el monitoreo desde una perspectiva de análisis y seguimiento de las metodologías en relación con los resultados de avances y dificultades en el proceso de aprendizaje y desarrollo de competencias a través de indicadores específicos, orientados a su vigencia y coherencia con la

estructura curricular tomando en cuenta el contexto donde se aplica. En este contexto es necesario tomar en cuenta, desde una perspectiva intercultural, la implementación de las innovaciones dentro de la diversificación curricular en relación con las necesidades locales orientadas al desarrollo individual, familiar, comunal, regional y nacional dentro de un mundo cada vez más complejo y de rápidos cambios en el conocimiento, la investigación científica y aplicada, la técnica y las tecnologías de la comunicación así como, en consecuencia, en las demandas laborales.

En el caso específico de la EIB en Perú, el modelo pedagógico que se propugna a través de la aplicación de la diversificación curricular revaloriza la formación de la persona humana que implica la formación ciudadana, ética, democrática, responsable, solidaria, capaz de promover una cultura de vida y de respeto a la diversidad, con capacidad de discernimiento y sentido crítico, en constante búsqueda de alternativas para la solución de problemas, favorece el trabajo en equipo, la articulación entre la práctica y la teoría, promueve la reflexión permanente del accionar del docente en el campo educativo, características claves para desenvolverse con éxito en el contexto social respectivo. Esto implica revisar y reconstruir el concepto de EBI articulado con la diversificación curricular, un proceso en construcción permanente, orientado entre otros, a las aspiraciones de aprendizaje, al fortalecimiento de la identidad y al ejercicio de la vida laboral.

EL CURRÍCULO COMO PROCESO ANTES QUE COMO PRODUCTO

El currículo es entendido como una construcción flexible y permanente de un proceso educativo, tanto a nivel macro como a nivel micro, como un proceso de adaptación de la propuesta educativa a las necesidades del educando, su comunidad y el país. Los nuevos currículos combinarán orgánicamente ciencia y cultura, docencia e investigación, cultivarán en los estudiantes la sensibilidad creativa, permitirán su vinculación a la actividad investigativa y fomentarán la interdisciplinariedad.

De acuerdo con Stenhouse (1984) el currículo se define como una propuesta educativa en sus principios y características esenciales, pero siempre abierta al examen crítico y capaz de ser inscrita en la práctica. El currículo se construye en un proceso en el que intervienen varios actores desde el diseño (currículo explícito) hasta las experiencias de aprendizaje que desarrollan los estudiantes (currículo real).

El currículo es una selección cultural producto de múltiples prácticas pedagógicas, administrativas y políticas. Expresa la función social y cultural de la Institución Educativa (Gimeno, 2002).

Por tanto, el desarrollo curricular se asume principalmente como un proceso en el cual el conjunto de actores socioeducativos en la institución de formación docente concretizan la construcción del Proyecto Curricular a través de acciones de programación, organización, puesta en práctica y evaluación de los componentes curriculares haciéndolos más pertinentes, relevantes y significativos para el aprendizaje de los futuros docentes.

En virtud de ello, el Ministerio de Educación del Perú (2012) en el DCBN, al incorporar el enfoque por competencias asume los procesos de enseñanza y aprendizaje como oportunidades para desencadenar las potencialidades de los estudiantes, de manera que sean cada vez más autónomos y conscientes de sus logros y dificultades para superarlas y alcanzar mejores niveles de dominio. Todo lo cual supone entender la educación superior como proceso para alcanzar mejores niveles de desarrollo y lograr las competencias profesionales.

Con el marco curricular, la Dirección de Educación Superior Pedagógica estructura el Diseño Curricular para la carrera profesional de Educación Primaria Intercultural Bilingüe, a ponerse en vigencia en el 2012, con un modelo educativo articulado con los procesos de descentralización y regionalización, la enseñanza en lenguas e interculturalidad en una sociedad multicultural moderna, en función de las nuevas demandas de un mundo global y diverso.

PERFIL DEL EGRESADO

El perfil es el conjunto de competencias que los estudiantes deben desarrollar durante el proceso de formación docente. Se constituye en un referente para los formadores que acompañan el proceso y para los que tienen la responsabilidad de asumir decisiones de política educativa.

El Ministerio de Educación del Perú (2012) reúne las intencionalidades y aspiraciones que orientan la Formación Inicial, considerando los principios y objetivos de la educación superior y las demandas nacionales y mundiales a la profesión docente. Se enmarca en los siguientes enfoques epistemológicos:

□ **Humanista:** propicia una educación que fomente el desarrollo y crecimiento integral del ser humano para que se involucre como agente activo en la construcción

de una sociedad donde confluyan la paz, la libertad y la solidaridad universal; un profesional que se forme bajo un marco nacional e internacional, a través del estudio de problemas mundiales contemporáneos, retos cruciales para la humanidad; respeto a los derechos humanos, protección del ambiente y promoción de la cooperación entre naciones.

□ **Intercultural:** concibe la diferencia como una cualidad que implica comprensión y respeto recíproco entre distintas culturas; así como una relación de intercambio de conocimientos y valores en condiciones de igualdad, aportando al desarrollo del conocimiento, de la filosofía y cosmovisión del mundo y a las relaciones que en éste se establecen entre diferentes actores, en diferentes circunstancias. Permite asumir una conciencia crítica de la propia cultura y afrontar en mejores términos la globalización y mundialización.

□ **Ambiental:** plantea el desarrollo sostenible desde la ética de la responsabilidad y solidaridad que debe existir entre los seres humanos y entre éstos y el resto de la naturaleza, es decir, desde una óptica intra e intergeneracional, desde una línea biocéntrica. Según este enfoque, la "comunidad ética" se entiende como una comunidad que se interesa no sólo por el hombre (antropocentrismo) sino por los seres vivos en su conjunto, sin descuidar la naturaleza inanimada.

□ De **equidad e inclusión:** se basa en la igualdad esencial entre los seres humanos, la cual se concretiza en una igualdad real de derechos y poderes socialmente ejercidos. Reconoce la necesidad de igualdad de oportunidades en el acceso y permanencia; exige trato de calidad sin distinción de etnia, religión, género u otra causa de discriminación.

□ **Cultura de paz y respeto a los derechos ciudadanos:** supone un cambio de mentalidad individual y colectiva desde las aulas, en las que el profesor promueve la construcción de valores que permitan una evolución del pensamiento social; con un respeto irrestricto a la democracia, a los derechos humanos, a la libertad de conciencia, de pensamiento, de opinión, al ejercicio pleno de la ciudadanía y al reconocimiento de la voluntad popular; que contribuye a la tolerancia mutua en las relaciones entre las personas, entre las mayorías y minorías y en el fortalecimiento del Estado de Derecho”.

El perfil se estructura en dimensiones, competencias globales, unidades de competencia y criterios de desempeño. (Ministerio de Educación 2005).

Según Giroux (1990) es indudable la necesidad de iniciar el camino hacia una Formación Permanente de calidad, pero a la vez, esto conlleva la amenaza representada por una serie de reformas educativas que muestran escasa confianza en la habilidad de los profesores de la escuela pública para ejercer un liderazgo intelectual y moral a favor de la juventud, en la formación de los estudiantes como ciudadanos críticos y activos.

Los sistemas educativos se encuentran en correspondencia directa con los modelos de desarrollo de una realidad social dada. Los modelos actuales tienden hacia la apertura comercial y la internacionalización de la economía, características que les confieren propiedades diferentes a la demanda educativa. (Soto, 1992).

El Ministerio de Educación del Perú (2012) en relación a las Dimensiones precisa que son esferas de actuación en las que los estudiantes encuentran oportunidades para desarrollar y fortalecer las competencias requeridas para su formación profesional. Este perfil está organizado en las tres siguientes:

a. Dimensión **personal**: propicia la profundización en el conocimiento de sí mismo, la identificación de motivaciones, potencialidades y necesidades de desarrollo personal y profesional. Plantea a los estudiantes el reto de asumir una identidad que los caracterice como persona única e irrepetible, producto de su historia personal y social, orientando la elaboración de su proyecto de vida, y el compromiso por ejecutarlo en un marco de principios y valores que den cuenta de su calidad ética y moral en su desempeño personal.

b. Dimensión **profesional pedagógica**: implica el dominio de contenidos pedagógicos y disciplinares actualizados de su área de desempeño y la adquisición permanente de nuevas habilidades, capacidades y competencias profesionales en la perspectiva de gestionar eficientemente aprendizajes relevantes para la inserción exitosa de los alumnos en la educación, el mundo laboral y en los procesos y beneficios del desarrollo humano y social.

Requiere del dominio de la lengua materna de los niños y niñas de parte del (de la) profesor(a) a fin de lograr una relación comunicativa y de confianza con ellos.

c. Dimensión **sociocomunitaria**: fortalece el convivir armónico, buscando el bien común y el desarrollo de la identidad institucional, local, regional y nacional a través del desarrollo de habilidades sociales y práctica de valores en diferentes espacios de interacción. Propicia la formación ciudadana, la participación autónoma, responsable y comprometida en el proceso de descentralización y consolidación del sistema democrático, afirmando el sentido de pertenencia e identidad, para contribuir desde el ejercicio profesional a la disminución de los niveles de pobreza, de exclusión y al desarrollo del país dentro de la globalización mundial.

Competencia Global, expresa la actuación de los estudiantes frente a una dimensión del perfil. La familia y la comunidad pertenecen a macroespacios (región, país, mundo globalizado) dentro de una relación interdependiente. La competencia global es la capacidad de aplicar lo aprendido en la resolución de problemas y la naturaleza de esta competencia no está en la acumulación de información sino en la fuerza y calidad de su utilización y adaptación en distintos y diversos espacios.

Unidades de Competencia: son componentes de una competencia global, describen logros específicos a alcanzar. Hacen referencia a las acciones, condiciones de ejecución, criterios y evidencias de conocimiento y desempeño. Su estructura comprende: un verbo de acción, un objeto, una finalidad y una condición de calidad.

Criterios de desempeño: son componentes de la unidad de competencia, señalan los resultados que se espera logren los estudiantes, para lo cual incorporan un enunciado evaluativo de la calidad que se debe alcanzar. Están descritos en forma general, de tal manera que pueden ser trabajados en cualquier área; al docente le corresponde contextualizarlos, considerando las características y necesidades de sus estudiantes y la naturaleza propia del área.

Parte del conocimiento de las características lingüístico-socioculturales de los niños y niñas en edad escolar. Un requisito primordial del docente es establecer una relación de confianza, una condición elemental para el aprendizaje, en base a la comunicación con los niños y niñas en su lengua materna, del conocimiento de las características socioculturales de su desarrollo, sus expectativas e intereses de nuevos conocimientos así como del manejo de instrumentos básicos para el aprendizaje del castellano como segunda lengua.

2.3. DEFINICIÓN DE TÉRMINOS

DEMANDA SOCIAL

Según Kotler y Zaltman (1971) sostienen que es necesario que se detecten las necesidades de los destinatarios para poder satisfacerlas. Antes de lanzar el producto social, a consideración del grupo objetivo, es necesario hacer una prueba del mismo, para ver que factibilidad tiene de que sea adoptado. Es muy importante en esta etapa, indagar si el público objetivo entiende el concepto del producto social ofrecido, si ve los beneficios, si a estos beneficios los considera importantes.

PERFIL PROFESIONAL

Universidad Católica de Temuco (UCT) (2009). *La carrera de Pedagogía en Educación Básica Intercultural Bilingüe en un contexto*, se sitúa territorialmente en un centro de interés, se orienta por el principio de una educación de calidad y equidad, basada en una relación de saberes y conocimientos nativos con el saber occidental consignado en el marco curricular, las relaciones interétnicas e interculturales.

Entre los elementos que configuran la identidad del profesor en educación intercultural bilingüe están los siguientes:

CURRÍCULO POR COMPETENCIAS

Catalano, Avolio y Sladogna (2004) sostienen que el diseño curricular es un documento elaborado a partir de la descripción del perfil profesional. Basado en competencias responde, por un lado, al escenario actual en el cual el trabajador debe tener la capacidad de prever o de resolver los problemas que se le presentan, proponer mejoras para solucionarlos, tomar decisiones y estar involucrado –en menor o mayor grado– en la planificación y en el control de sus actividades. Por

otro lado, responde a las investigaciones acerca del aprendizaje, en tanto propone una organización que favorece el aprendizaje significativo y duradero. (p. 91)

CARRERA DE EDUCACIÓN PRIMARIA BILINGÜE INTERCULTURAL

Bertely, y González, (2004) expresan que para el diseño de currículos interculturales y la definición de propuestas educativas en y para la diversidad, comprender los procesos étnicos y sus vinculaciones con los educativos resulta hoy día una necesidad y una posibilidad. Los hallazgos reportados constituyen un llamado de atención a planificadores y diseñadores de currículum para abrirse a considerar las experiencias escolares que surgen de procesos étnicos en contextos específicos, como vía relacional para dar contenido a la educación intercultural bilingüe. El reconocimiento oficial y el apoyo institucional a dichas experiencias tiene que ver con el *sentido étnico* de la educación intercultural bilingüe, hasta ahora no considerado en tanto el Estado sigue definiendo al indígena como sujeto de *interés público* y no como sujeto de *derecho*. (p. 4)

Vigil (2004) dice que hay una política que, por mala suerte, es solo una declaración de buenas intenciones. En la práctica, estamos lejos de la EBI; en la práctica, la EBI es todavía un terreno de lo demagógico. Nosotros creemos que la EBI es la única opción educativa para los niños y niñas de los pueblos indígenas y por ello es que nos oponemos. (p. 3-4) —como lo señala Vázquez (2004)— a que se siga diciendo que se hace EBI en ciertas escuelas del Perú donde no se ha definido qué y cómo se va a trabajar en las aulas, no se han diversificado los currículos, no se cuenta con maestros capacitados y, lo que es peor, donde los propios docentes no saben qué significa ser un maestro EBI.

Valiente, T. (2008) trata de responder ¿EIB o EBI? Con frecuencia indistintamente utilizados por diversos especialistas y autores, los términos EIB y EBI expresan diferentes matices de un proceso emancipatorio de la educación bilingüe enfocado principalmente en el uso instrumental de la lengua indígena en el proceso educativo, desde mediados de los años '30 del siglo XX, como medida pedagógica compensatoria a fin de nivelar los déficits en el rendimiento de los alumnos e introducirlos en la castellanización. Con la profundización de las estructuras de poder, las relaciones de exclusión y marginación, el concepto de interculturalidad a finales de los años '70 marca la diferencia con el fomento de un modelo de enseñanza de lenguas bajo el principio del mantenimiento de la lengua originaria y del castellano o portugués como instrumentos y objetos de enseñanza a lo largo de la primaria. Desde este enfoque, la interculturalidad en la EBI es vinculada primeramente con la idea de una educación para indígenas y está acompañada por la reivindicación lingüístico-cultural, demanda de los movimientos sociales y las organizaciones indígenas.

El debate en torno a principios de los Derechos Humanos en sociedades multiculturales y la profundización en la cosmovisión indígena recaen en el reconocimiento de la interculturalidad como necesidad imperativa en una sociedad multicultural moderna. Desde esta perspectiva, la EBI se recrea a sí misma en educación intercultural bilingüe, EIB. Un resultado de esta transformación es la importancia del fortalecimiento de liderazgos indígenas en funciones políticas y administrativas, el fomento de la formación y capacitación de profesores bilingües, así como la promoción en la agenda pública y política de propuestas de desarrollo académico, económico y político.

III. METODOLOGÍA

3.1. TIPO Y DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

Objeto de investigación: Macro diseño curricular

Campo: Perfil profesional del egresado de la carrera de Primaria y Educación Bilingüe Intercultural

Unidad de investigación: Currículo actual, profesores, alumnos, egresados, especialistas de la UGEL Huaraz, integrantes de CARE PERU–Sede Huaraz y Directores de centros educativos EBI.

Variable 1: Demanda social.

Variable 2: Perfil profesional del egresado de la carrera de Educación Primaria Intercultural Bilingüe.

Tipo de investigación: Correlacional.

En base a la clasificación de Danhke, citado por Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006:114 - 121), el tipo de investigación es correlacional porque tiene como propósito evaluar la relación que existe entre dos o más conceptos, categorías o variables con diagnóstico descriptivo de tipo cualitativo y cuantitativo, que describe la demanda social y el perfil profesional de los egresados de la carrera de Primaria y Educación Bilingüe Intercultural de la Universidad “Santiago Antúnez de Mayolo”.

Esta investigación es descriptiva ya que se busca medir, evaluar y relacionar datos para dar así descripción de la demanda social y el perfil profesional de los egresados de la carrera de Primaria y Educación Bilingüe Intercultural de la Universidad “Santiago Antúnez de Mayolo”

Perspectiva metodológica: Mixta

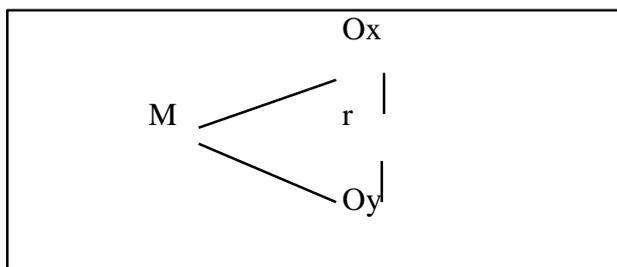
Tipo de investigación: Correlacional y descriptiva

DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

Tipo de diseño: No experimental, transversal y prospectivo

Implicó la observación de la demanda social y del perfil profesional, de los egresados de la carrera de Primaria y Educación Bilingüe Intercultural de la Universidad “Santiago Antúnez de Mayolo”, no presentándose la administración o control de un tratamiento.

Su diagrama, es el siguiente:



Dónde

M: Muestra sometida al estudio. Egresados de la carrera de Primaria y Educación Bilingüe Intercultural de la Universidad “Santiago Antúnez de Mayolo

Ox: Observación de la demanda social de la carrera profesional de Primaria y Educación Bilingüe Intercultural.

Oy: Observación del perfil profesional de los egresados de la carrera de Primaria y Educación Bilingüe Intercultural de la Universidad “Santiago Antúnez de Mayolo”.

R: Relación que existe entre las variables en estudio.

3.2. PLAN DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN Y DISEÑO ESTADÍSTICO

- POBLACIÓN

La población está constituida por los 85 egresados de los últimos cinco años, 20 alumnos de los dos últimos ciclos de la carrera en mención, por los 06 profesores de la especialidad que dictan cursos en la carrera profesional de Primaria y Educación Bilingüe Intercultural de la Facultad de Ciencias Sociales, Educación y de la Comunicación. También por 10 docentes y 02 directores que prestan servicios en las instituciones educativas que ofertan ocupación laboral de la carrera profesional, 09 especialistas en EBI de la Dirección Regional de Educación (DREA), Unidad de Gestión Educativa (UGEL Huaraz) y *Comprehensive Assessment Reporting Evaluation* (CARE Perú) con sede en Huaraz; constituyendo una muestra no probabilística.

- MUESTRA

Por las características de la investigación está estratificada, se ha usado una muestra conformada por la selección al azar de sujetos de la población, ya que se trata de una metodología mixta, no experimental, por lo cual los análisis se hacen a través de la estadística al utilizar el método cuantitativo para generalizar los resultados. Además se tiene el estudio de un solo sujeto como es el Director de la Escuela de Educación, 10 docentes en ejercicio y 02 Directores de escuelas EBI, 09 especialistas en EBI de la Dirección Regional de Educación (DREA), Unidad de Gestión Educativa (UGEL Huaraz) y *Comprehensive Assessment Reporting Evaluation* (CARE Perú) con sede en Huaraz, cuyas opiniones han sido utilizadas para triangular datos.

3.3. INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN.

Las técnicas utilizadas en esta investigación son el *Focus Group*, la encuesta, y la entrevista cuyo instrumento es el cuestionario.

Técnica

Focus Group

Los grupos de discusión estuvieron conformados por los docentes, expertos, especialistas en la materia y egresados de la carrera de Primaria y Educación Bilingüe Intercultural; ha sido considerado un medio adecuado e innovador para indagar cuestiones que son relevantes para que debatan y compartan entre ellos.

Es un medio en el que no existe el anonimato, un espacio que se utiliza donde los participantes están identificados, sus opiniones son conocidas por todos y, además pueden ser discutidas, ampliadas o plenamente aceptadas.

El objetivo de este instrumento fue profundizar en las cuestiones relativas a los problemas profesionales, objeto de la profesión, objetivos profesionales y perfil de la carrera en concordancia con la demanda social. Se trata de ver, desde el punto de vista de docentes, expertos y egresados.

Instrumentos

Cuestionarios

El objetivo del cuestionario aplicado a los exalumnos y alumnos fue conocer su opinión sobre lo que piensan de la formación recibida en la carrera de Primaria y Educación Bilingüe Intercultural, en cuanto a la conexión entre la teoría y la práctica, así como su visión del modelo de profesor actual.

La sustentante considera al cuestionario como el mejor instrumento, porque permite al alumno responder con libertad, desde el anonimato y sin la presencia

física del encuestador. El cuestionario para los alumnos ha sido corto, ya que interesa que contesten a todas las preguntas con el mismo interés, sin cansarse.

Validez y confiabilidad

El cuestionario (alfa de Cronbach 0.96) fue diseñado con ítems con escala tipo Lickert de cinco opciones, donde uno era poco y cinco mucho, de dos de las categorías del modelo de Grossman (ver anexos); la distribución de los ítems quedó de la siguiente forma: Conocimiento didáctico del contenido con ítems.

Se ha requerido información de un grupo significativo de maestros, acerca del problema en estudio para lograr sacar conclusiones que correspondan a los datos obtenidos por medio del cuestionario.

3.4. PLAN DE PROCESAMIENTO Y ANÁLISIS ESTADÍSTICO DE LA INFORMACIÓN

En concordancia con los objetivos planteados se ha realizado un análisis integral de los componentes poblacionales

De acuerdo a la naturaleza de las preguntas se ha usado el software estadístico SPSS con respecto al procedimiento estadístico descriptivo e inferencial denominado Chi cuadrado; la prueba se basa en qué tan buen ajuste se tiene entre la frecuencia de ocurrencia de las observaciones en una muestra observada y las frecuencias esperadas que se obtienen a partir de la distribución hipotética.

IV. RESULTADOS

PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

El proceso de recolección de los datos

En la presente investigación, además del fichaje, lectura y análisis de distintos documentos relacionados con nuestro objeto de estudio, una de las técnicas ha sido fundamental, utilizada para almacenar el flujo de información liberada por los distintos agentes insertos en la carrera de Primaria y Educación Bilingüe Intercultural de la Universidad Nacional de Ancash “Santiago Antúnez de Mayolo”, a saber, egresados, docentes del área, además de especialistas de la Dirección Regional de Educación de Ancash, Unidad de Gestión Educativa Local–Huaraz, Especialistas técnicos de *Cooperative for Assistance and Relief Everywhere* (CARE Perú), docentes y directivos, representantes de escuelas EBI en el Callejón de Huaylas. Dicha técnica fue el *Focus Group*. Para validar la recolección de datos, una primera etapa supone la lectura, análisis y fichaje bibliográfico del conjunto de documentos normativos e informativos referidos a la Formación Profesional en Primaria y EBI. Ello posibilita comprender el proceso de formación profesional, como sus fundamentos epistemológicos.

Focus Group

Confección del *Focus Group*.

En el *focus group* interesa sobremanera conocer las estructuras de sentido con que los profesores perciben la Formación Profesional en la carrera de Primaria y Educación Bilingüe Intercultural. No obstante, hay que hacer la salvedad que, por la misma naturaleza del *focus group* y las interacciones generadas, el análisis

de los discursos de los participantes devino también en una praxis discursiva, por tanto hermenéutica, con un fuerte énfasis en la función metalingüística del lenguaje, esto es, reflexionando sobre un término o expresión, tomando como instrumento el mismo idioma. En otras palabras, también aquí se estuvo recreando las experiencias de otros. El *focus group* en tanto que técnica cualitativa, a solicitud nuestra contó con la asesoría del Dr. Moisés Huerta Rosales en su calidad de Director de la Oficina de Cooperación Técnica e Investigación de la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo; docente de la asignatura de Metodología de la Investigación, correspondiente a las carreras de Educación.

Se procedió a habilitar una sala de eventos de dicha casa de estudios, a efectos de cumplir con los principales parámetros técnicos establecidos, como es el pabellón de Telemática. A este respecto cabe señalar que, siendo posible cumplir con los requerimientos de infraestructura establecidos, ya que se habilitó con ingenio y creatividad el circuito cerrado, las cámaras y las reporteras. Todo el material fue grabado y transcrito para efectos del presente análisis.

Tabla de especificaciones *Focus Group*.

Técnica	Objetivos	Dimensión	Indicador	Preguntas
Focus Group	Obtener información sobre las opiniones, actitudes y experiencias de los participantes en relación con la Demanda social y el Perfil Profesional de la	Opiniones, actitudes y experiencias respecto de la Demanda social y el Perfil Profesional de la carrera de Primaria Educación Bilingüe Intercultural	Actualización de bases teóricas referidas a: Pedagogía, Cultura General, Investigación, Educación Bilingüe Intercultural(EBI)	1. ¿Qué dificultades han encontrado en su campo laboral? 2. ¿Cuál es la oferta laboral y la expectativa de trabajo de su especialidad? 3. ¿La formación que imparte en la Universidad está

	<p>carrera de Primaria y Educación Bilingüe Intercultural</p>		<p>Utilización de técnicas y estrategias.</p> <p>Utilización de recursos materiales y tecnológicos</p> <p>Identidad, tolerancia, responsabilidad compromiso</p> <p>Competencias cognitivas (conocer)</p> <p>Competencias técnicas (hacer)</p> <p>Competencias intrapersonales (ser)</p> <p>Competencias interpersonales (convivir)</p>	<p>respondiendo a la exigencia de la sociedad?</p> <p>a. Transferencia de conocimientos en el saber</p> <p>b. Transferencia de conocimientos en el Saber ser</p> <p>c. Transferencia de conocimientos en el Saber convivir</p> <p>d. Transferencia de conocimientos en el Saber emprender</p> <p>4. ¿Qué dificultades ha enfrentado en el desarrollo de su actividad profesional?</p> <p>5. ¿Qué tan acorde está la formación académica con los retos que enfrentará en el futuro?</p> <p>6. ¿Cómo ha sido su formación en los aspectos: conocimientos o cognitivos, proyección social e investigación?</p>
--	---	--	--	---

Validación del *Focus Group*

Para monitorear la validez y confiabilidad de las sesiones de *Focus Group*, se diseñaron y revisaron listas de control.

Aplicación del *Focus Group*

El *Focus Group* tuvo una estructura de desarrollo y participantes que se entrega a continuación:

Estructura de desarrollo del *Focus group*.

1. Presentación:

- Presentación de los participantes.
- Agradecimientos por la participación.
- Presentación del coordinador.
- Breve descripción de razones de elección de participantes.
- Breve descripción de los objetivos del encuentro.
- Notificación de condiciones de trabajo generales y específicas (grabación de discusión por fidelidad de registro).
- Descripción de la dinámica de la sesión:
- Duración del encuentro.
- Respeto del anonimato.
- Clarificación de objetivos:
- Entrega de opiniones sobre el tema y no discusión de experiencias personales.
- Interés por establecer una conversación grupal abierta, a través de la entrega de ideas y opiniones, sin calificar de buenas o malas ideas o respuestas a las discusiones generadas.
- Respeto por las intervenciones.

2. Guía de temas:

2.1 ¿Qué dificultades han encontrado en su campo laboral?

2.2 ¿Cuál es la oferta laboral y la expectativa de trabajo de su especialidad?

2.3 ¿La formación que se imparte en la Universidad está respondiendo a la exigencia de la sociedad?

a) Transferencia de conocimientos en el Saber

b) Transferencia de conocimientos en el Saber ser

c) Transferencia de conocimientos en el Saber convivir

d) Transferencia de conocimientos en el Saber emprender

2.4 ¿Qué dificultades ha enfrentado en el desarrollo de su actividad profesional?

2.5 ¿Qué tan acorde está la formación académica con los retos que enfrentará en el futuro?

2.6 ¿Cómo ha sido su formación en los aspectos: conocimientos o cognitivos, proyección social e investigación?

3. Agradecimientos.

4. Transcripción del material.

5. Análisis de la transcripción.

6. Elaboración de conclusiones.

Participantes del *Focus Group* (grupo 01 y 02).

Participantes	Ocupación	Grado	Experiencia
Bazán Verde Edwar Mardonio	Docente	Licenciado	4 años
Díaz Luna Isabel Guadalupe	Docente	Licenciado	22 años
Lugo Valdiviano Rosy María	Docente	Licenciado	03 años
Mallqui Moreno Wilmer Baltazar	Docente	Maestría	22 años
Marcos Huaccho Lucinda Julieta	Docente	Maestría	22 años
Menacho Castillo Marleny Guadalupe	Docente	Licenciado	03 años
Mosqueira Lovón César Enrique	Coordinador de Proyectos Educativos CARE Perú	Licenciado	26 años
Orellano Mallqui Vilma Haydee	Formación Pedagógica DREA	Licenciado	22 años
Pérez Andía Albino	Director	Profesor	25 años
Pérez Margarito Iván Alfredo	Docente	Bachiller	01 años
Quispe Angeles Mario Roberto	Docente	Bachiller	01 años
Robles Andrade Samuel Gerónimo	Especialista DREA	Licenciado	22 años

Robles García Adalberto Própera	Dirección del Aprendizaje y Gestión de Aula	Maestría	23 años
Romero Sifuentes Abila Margarita	Especialista de EIB UGEL	Profesora	20 años
Sánchez Vilcarina Nelly	Especialista monitora EIB UGEL-Hz	Maestría	20 años
Solís Yánac Graciela Esperanza	Especialista y monitora local UGEL – Hz.	Maestría	25 años
Vargas Arce César	Docente	Maestría	24 años

Escenario y características de los sujetos de la investigación

En la presente investigación se ha considerado metodológicamente pertinente el circunscribir nuestro objeto de estudio a una realidad particular: Análisis de la Demanda social y el Perfil Profesional de la carrera de Primaria y Educación Bilingüe de la UNASAM, por cuanto ello nos permite estudiar un elemento perteneciente a dicho objeto en forma individual y por razones de sinergia sistémica, tener una comprensión del fenómeno general. Esta homología nos implica trabajar con el estudio de casos como método de investigación, puesto que esta estrategia metodológica se encuentra íntimamente unida a las investigaciones de tipo exploratorias y descriptivas, cuyo propósito esencial es sistematizar las características inherentes al objeto de análisis. La técnica del *focus group* consiste básicamente en seleccionar una muestra representativa del universo, a efectos de su ulterior estudio y análisis. Dicha muestra representativa plantea diversas problemáticas reales, las que exigen un investigador entrenado en la generación de soluciones, lo cual es, desde luego, muy positivo como competencia. Por ser un

método pedagógico activo, exige algunas condiciones mínimas, entre las cuales podemos citar como las más representativas, la creatividad del investigador, utilización de metodología activa, habilidades en el manejo de grupos, etc. El empleo del *Focus Group* como una técnica de investigación social está señalado particularmente para efectos de diagnóstico y decisión.

Análisis e interpretación de la Información

El análisis y la validación de la información recogida enriquecieron con la configuración de cuadros resúmenes de información y la cuantificación de los diversos datos recopilados, a través de tablas que expresan valores numéricos para algunas de las variables en estudio, lo que se complementa con información de carácter más visual, particularmente, gráficos de torta; estas otras técnicas de validación utilizadas, han sido las que, en definitiva, nos permiten una perspectiva distinta de análisis, comprensión e interpretación de los valores contenidos en las tablas.

En síntesis, los esfuerzos estuvieron apuntados a concatenar el estudio del perfil profesional actual de la carrera de Primaria Educación Bilingüe Intercultural y el desarrollo de las sesiones de *Focus Group* con los aspectos metodológicos de nuestra investigación, situación que nos llevó a la elección de nuestras técnicas de análisis y validación (cuadros resúmenes, tablas, gráficos y análisis de contenido) para interpretar asertivamente la información recogida.

Como ya se ha señalado anteriormente, implicaron algunas etapas previas a su realización, entre las cuales podemos señalar tanto la elaboración del perfil de nuestra muestra, como el cuestionario de preguntas. Posteriormente hubo una fase de transcripción del material grabado y una etapa final de edición de dicho material,

de forma tal que lo que se ofrece a continuación es un análisis de dichas conversaciones. En tal sentido, cabe reconocer y asumir la dificultad que implica no traicionar el espíritu de una conversación, de modo que el siguiente análisis fue presentado a los participantes quienes, sin excepciones, nos autorizaron a citar su nombre. Lo primero que surge en estas páginas es el prisma distinto con el que se evalúan algunos aspectos de la investigación teniendo en cuenta el rol que cada participante juega en el proceso. No obstante cabe puntualizar que se observa un profundo conocimiento de la Formación Profesional de Primaria y Educación Bilingüe Intercultural de casi todos nuestros participantes de la Dirección regional de Educación de Ancash, la Unidad de Gestión Educativa, coordinador de proyectos educativos de CARE- Perú, directores y profesores de centros educativos EBI así como egresados de la UNASAM en la carrera y alumnos de los dos últimos ciclos.

Categorías	Subcategorías	Codificación	Frecuencia
Actualización en bases teóricas en Pedagogía	Conocimientos de Pedagogía	- Escasa calidad en la formación docente	17
		- Se imparte una educación ajena a la cultura de la comunidad.	16
	Conocimientos en EIB	- Educación no pertinente.	13
		- Inexistencia de un diseño curricular Regional en EIB	14
		- Desconocimiento en programación curricular con enfoque intercultural	17
		- No se dictan las clases en L1 porque no existe un acertado tratamiento de lenguas.	17
		- Desarrollo de una educación normativa con ausencia del fundamento social.	15
		- Escasa creatividad e iniciativa, formas adecuadas y pertinentes de estructurar el trabajo pedagógico.	14

Cultura General		- Escaso desarrollo de capacidades, valores y contenidos que tengan vigencia local y global porque así se articularían las demandas de la realidad del contexto con las exigencias de la época y el desarrollo global.	15
		- Desconocimiento de las culturas ancashinas que son diversas, tanto en el ámbito rural como el ciudadano.	16
		- Reivindicación social, política y educativa en términos de horizontalidad	13
Investigación	Etnográfica, cualitativa	- Escasos conocimientos en investigación, por lo que se desconoce la realidad.	16
		- No se practica el recojo de saberes orientado a una revaloración cultural.	15
		- Se debe orientar en la investigación etnográfica por la naturaleza de la carrera.	17
		- Realizar proyección social y no donación.	16
Utilización de técnicas y Estrategias		- Desarrollo de prácticas esporádicas que no permiten una convivencia en la comunidad.	13
		- La realidad particular de cada comunidad constituye un punto de partida para el trabajo pedagógico.	17
		- Realización de prácticas pre-profesionales desde los primeros ciclos.	17
		- Hacer prácticas de convivencia con la comunidad, para captar la cosmovisión del grupo.	16
		- No se desarrollan estrategias y didáctica pertinente en el aula respecto a la carrera.	16
Utilización de recursos y materiales	Material bibliográficos	- Uso de lineamientos de la educación nacional planteada por el Ministerio de Educación, el Proyecto Nacional sin diversificar.	16
			13

tecnológicos	Materiales audiovisuales	- Desconocimiento del trabajo organizativo con organismos de la comunidad y de la ciudad.	14
	Recursos tecnológicos	- No se promueve la participación de la comunidad dentro de acciones educativas en aula, transmitiendo sus saberes y experiencias.	14
		- Escasez de textos y materiales en L1 desde el punto de vista de la realidad, no del maestro.	15
		- La producción en lectoescritura debe considerar los criterios de tiempo y espacio.	11
		- Elaborar materiales desde el aula con auxilio de la tecnología actual.	14
		- El docente debe tener conocimientos de informática, ya que los niños ahora cuentan con computadoras.	15
		- No se promueve el manejo de software en el idioma quechua.	11
		- Colgar en internet materiales educativos en quechua.	16
- Se debe incorporar actividades productivas como alternativa de conservación de conocimientos ancestrales.			
Actitudes profesionales	Identidad	- No se prioriza el desarrollo de capacidades y valores	14
	Tolerancia	- Respeto y valoración de la cultura.	15
	Respeto	- Capacidad política y social de sustentar su identificación	13
	Responsabilidad	- Tener en cuenta que el quechua como lengua oficial debe tener un valor social que permita abrir cada vez más su espacio.	13
	Compromiso	- Rendición de cuentas sobre la tarea educativa dentro del marco ético, epistemológico occidental y andino.	

Encuesta a Egresados de Primaria y Educación Bilingüe Intercultural

Los egresados de la especialidad de Primaria y Educación Bilingüe Intercultural de la UNASAM desde el año 2007 hasta el 2012 suman 80. De estos, sólo el 50% aproximadamente han logrado titularse, de los cuales mínimamente laboran en las zonas rurales. La encuesta fue aplicada a 40 egresados de Primaria y EBI para obtener datos referentes a la demanda social de la sociedad y perfil profesional ofrecido por la UNASAM. Estos datos serán complementados y contrastados con los resultados del *Focus group* aplicado a 17 participantes expertos en EIB (adjuntos en el cuadro anterior).

Los egresados refieren, según las encuestas que al momento de egresar la mayor parte de ellos saben hablar, escribir y leer el quechua escasamente y se denota un conocimiento más que práctico sobre todo teórico de una educación intercultural bilingüe; además los docentes de la especialidad no planifican clases diferenciadas de acuerdo al ritmo de aprendizaje, sino en función de los que tienen más conocimiento.

A partir de las encuestas se puede identificar algunos aspectos negativos que no permiten fortalecer la vocación en EIB, más por el contrario se nota el desgano.

Tanto en el *Focus group* como en la encuesta a los egresados se refiere a la falta de buenos docentes especializados en EIB en la Facultad de Ciencias Sociales, Educación y de la Comunicación.

Revisión documentaria del currículo

Además se llevó a cabo una revisión del currículo de estudios aún vigente. En rigor, existen sólo tres asignaturas de especialidad: EBI I, EBI II e Interculturalidad; las otras asignaturas son de formación básica, propedéutica y complementaria. En consecuencia, las tres asignaturas son insuficientes para fortalecer la vocación de los estudiantes.

Resultados De Las Encuestas Respecto a la Demanda Social

Tabla N°: 1
Calificación de la Dimensión Teórica según Grupo y Momento de Estudio

		Grupo			
		Egresados		Docentes	
		Momento		Momento	
		A	B	A	B
Dimensión teórica	Nada importante	0	0	0	0
		-	-	-	-
	Algo importante	7	0	0	0
		17,5%	-	-	-
	Regularmente importante	22	0	14	0
		55,0%	-	87,5%	-
	Importante	11	11	2	5
		27,5%	27,5%	12,5%	31,3%
	Muy Importante	0	29	0	11
		-	72,5%	-	68,8%
Subtotal	40	40	16	16	
	100%	100%	100%	100%	

Fuente: Encuesta dirigida a los egresados y docentes de la FCSECC, carrera profesional de Primaria y Educación Bilingüe Intercultural

Elaboración: Propia

Del 100% de docentes de la carrera profesional de Primaria y Educación Bilingüe Intercultural de la Facultad de Ciencias Sociales, Educación y de la Comunicación, el 68,8% calificaron de “muy importante” el requisito que deberían poseer los egresados en el campo laboral a la dimensión teórica de la demanda social, en el caso de un currículo por competencias. Sin embargo, según la formación profesional de los alumnos en el momento actual, el 87,5% calificaron de regularmente importante a la dimensión teórica de la demanda social.

En cuanto a los egresados, del 100% de la carrera profesional de Primaria y Educación Bilingüe Intercultural de la Facultad de Ciencias Sociales, Educación y de la Comunicación, el 72,5% calificaron de muy importante el requisito que deberían poseer en el campo laboral a la dimensión teórica de la demanda social. Así mismo el 55,0% calificaron de regularmente importante a la formación profesional de los alumnos en el momento actual a la dimensión teórica de la demanda social.

Tabla N°: 2
Calificación de la Dimensión Técnica según Grupo y Momento de Estudio

		Grupo			
		Egresados		Docentes	
		Momento		Momento	
		A	B	A	B
Dimensión técnica	Nada importante	0	0	0	0
		-	-	-	-
	Algo importante	9	0	2	0
		22,5%	-	12,5%	-
	Regularmente importante	23	0	13	0
		57,5%	-	81,3%	-
	Importante	8	0	1	7
		20,0%	-	6,3%	43,8%
	Muy Importante	0	40	0	9
		-	100%	-	56,3%
Subtotal	40	40	16	16	
	100%	100%	100%	100%	

Fuente: Encuesta dirigida a los egresados y docentes de la FCSECC, carrera profesional de Primaria y Educación Bilingüe Intercultural

Elaboración: Propia

Del 100% de docentes de la carrera profesional de Primaria y Educación Bilingüe Intercultural de la Facultad de Ciencias Sociales, Educación y de la Comunicación, el 56,3% calificaron de muy importante (en el momento ideal) a la dimensión técnica de la demanda social. Sin embargo, según la formación profesional de la universidad en el momento actual, el 81,3% calificaron de regularmente importante la dimensión técnica de la demanda social.

Del 100% de egresados de la carrera profesional de Primaria y Educación Bilingüe Intercultural de la Facultad de Ciencias Sociales, Educación y de la Comunicación, el 100% calificaron de muy importante (en el momento ideal) a la dimensión técnica de la demanda social. Así mismo el 57,5% calificaron de regularmente importante en el momento actual la formación recibida en la universidad respecto a la dimensión técnica de la demanda social.

Tabla N°: 3
Calificación de la Dimensión Ética según Grupo y Momento de Estudio

		Grupo			
		Egresados		Docentes	
		Momento		Momento	
		A	B	A	B
Dimensión ética	Nada importante	0	0	0	0
		-	-	-	-
	Algo importante	0	0	0	0
		-	-	-	-
	Regularmente importante	15	0	12	0
		37,5%	-	75,0%	-
	Importante	25	0	4	3
		62,5%	-	25,0%	18,8%
	Muy Importante	0	40	0	13
		-	100%	-	81,3%
	Subtotal	40	40	16	16
		100%	100%	100%	100%

Fuente: Encuesta dirigida a los egresados y docentes de la FCSECC, carrera profesional de Primaria y Educación Bilingüe Intercultural

Elaboración: Propia

Del 100% de docentes de la carrera profesional de Primaria y Educación Bilingüe Intercultural de la Facultad de Ciencias Sociales, Educación y de la Comunicación, el 81,3% calificaron de muy importante (en el momento ideal) a la dimensión ética de la demanda social. Sin embargo, en el momento actual, el 75,0% calificaron de regularmente importante la dimensión ética de la demanda social.

Del 100% de egresados de la carrera profesional de Primaria y Educación Bilingüe Intercultural de la Facultad de Ciencias Sociales, Educación y de la Comunicación, el 100% calificaron de muy importante (en el momento ideal) a la dimensión ética de la demanda social. Así mismo el 62,5% calificaron de regularmente importante en el momento actual a la dimensión ética de la demanda social.

**COMPETENCIAS PROFESIONALES DEL DOCENTE DE PRIMARIA Y
EDUCACIÓN BILINGÜE INTERCULTURAL**

Tabla N° 4

Calificación de la Dimensión Cognitiva según Grupo y Momento de Estudio

		Grupo			
		Egresados		Docentes	
		Momento		Momento	
		A	B	A	B
Competencias Cognitivas	Nada importante	0	0	0	0
		-	-	-	-
	Algo importante	7	0	3	0
		17,5%	-	18,8%	-
	Regularmente importante	20	0	3	0
		50,0%	-	18,8%	-
	Importante	13	7	6	6
		32,5%	17,5%	37,5%	37,5%
	Muy Importante	0	33	4	10
		-	82,5%	25,0%	62,5%
Subtotal	40	40	16	16	
	100%	100%	100%	100%	

Fuente: Encuesta dirigida a los egresados y docentes de la FCSECC, carrera profesional de Primaria y Educación Bilingüe Intercultural

Elaboración: Propia

Del 100% de docentes de la carrera profesional de Primaria y Educación Bilingüe Intercultural de la Facultad de Ciencias Sociales, Educación y de la Comunicación, el 68,8% calificaron muy importante a la competencia cognitiva en el perfil profesional. Sin embargo, en el momento actual, el 87,5% calificaron regularmente importante a la competencia cognitiva desarrolladas en el perfil profesional.

Del 100% de egresados de la carrera profesional de Primaria y Educación Bilingüe Intercultural de la Facultad de Ciencias Sociales, Educación y de la Comunicación, el 72,5% calificaron muy importante en el momento ideal a la competencia cognitiva del perfil profesional. Sin embargo, en el momento actual, el 55,0% calificaron regularmente importante al desarrollo de la competencia cognitiva del perfil profesional.

Tabla N° 5
Calificación de la Dimensión Técnica según Grupo y Momento de Estudio

		Grupo			
		Egresados		Docentes	
		Momento		Momento	
		A	B	A	B
Competencias Técnicas	Nada importante	0	0	0	0
		-	-	-	-
	Algo importante	20	0	0	0
		50,0%	-	-	-
	Regularmente importante	17	0	8	0
		42,5%	-	50,0%	-
	Importante	3	0	8	8
		7,5%	-	50,0%	50,0%
	Muy Importante	0	40	0	8
		-	100%	-	50,0%
	Subtotal	40	40	16	16
		100%	100%	100%	100%

Fuente: Encuesta dirigida a los egresados y docentes de la FCSECC, carrera profesional de Primaria y Educación Bilingüe Intercultural

Elaboración: Propia

Del 100% de docentes de la carrera profesional de Primaria y Educación Bilingüe Intercultural de la Facultad de Ciencias Sociales, Educación y de la Comunicación, el 68,8% calificaron de muy importante en el momento ideal a la competencia técnica del perfil profesional. Sin embargo, en el momento actual, el 87,5% calificaron de regularmente importante a la competencia técnica del perfil profesional.

Del 100% de egresados de la carrera profesional de Primaria y Educación Bilingüe Intercultural de la Facultad de Ciencias Sociales, Educación y de la Comunicación, el 72,5% calificaron de muy importante en el momento ideal a la competencia técnica del perfil profesional. Sin embargo, en el momento actual, el 55,0% calificaron de regularmente importante a la competencia técnica del perfil profesional.

Tabla N° 6
Calificación de la dimensión intrapersonal según grupo y momento de estudio

		Grupo			
		Egresados		Docentes	
		Momento		Momento	
		A	B	A	B
Competencias Intrapersonales	Nada importante	0	0	0	0
		-	-	-	-
	Algo importante	15	0	0	0
		37,5%	-	-	-
	Regularmente importante	18	0	3	0
		45,0%	-	18,8%	-
	Importante	7	0	12	2
		17,5%	-	75,0%	12,5%
	Muy Importante	0	40	1	14
		-	100%	6,3%	87,5%
Subtotal	40	40	16	16	
	100%	100%	100%	100%	

Fuente: Encuesta dirigida a los egresados y docentes de la FCSECC, carrera profesional de Primaria y Educación Bilingüe Intercultural

Elaboración: Propia

Del 100% de docentes de la carrera profesional de Primaria y Educación Bilingüe Intercultural de la Facultad de Ciencias Sociales, Educación y de la Comunicación, el 87,5% calificaron de muy importante en el momento ideal a la competencia intrapersonal del perfil profesional. Sin embargo, en el momento actual, el 75,0% calificaron de importante a la competencia intrapersonal del perfil profesional.

Del 100% de egresados de la carrera profesional de Primaria y Educación Bilingüe Intercultural de la Facultad de Ciencias Sociales, Educación y de la Comunicación, el 100% calificaron de muy importante en el momento ideal a la competencia intrapersonal del perfil profesional. Sin embargo, en el momento actual, el 45,0% calificaron de regularmente importante a la competencia intrapersonal del perfil profesional.

Tabla N° 7

Calificación de la dimensión interpersonal según grupo y momento de estudio

		Grupo			
		Egresados		Docentes	
		Momento		Momento	
		A	B	A	B
Competencias Interpersonales	Nada importante	0	0	0	0
		-	-	-	-
	Algo importante	15	0	0	0
		37,5%	-	-	-
	Regularmente importante	21	0	2	0
		52,5%	-	12,5%	-
	Importante	4	0	13	6
		10,0%	-	81,3%	37,5%
	Muy Importante	0	40	1	10
		-	100%	6,3%	62,5%
	Subtotal	40	40	16	16
		100%	100%	100%	100%

Fuente: Encuesta dirigida a los egresados y docentes de la FCSECC, carrera profesional de Primaria y Educación Bilingüe Intercultural

Elaboración: Propia

Del 100% de docentes de la carrera profesional de Primaria y Educación Bilingüe Intercultural de la Facultad de Ciencias Sociales, Educación y de la Comunicación, el 62,58% calificaron de muy importante en el momento ideal a la competencia interpersonal del perfil profesional. Sin embargo, en el momento actual, el 81,3% calificaron de importante a la competencia interpersonal del perfil profesional.

Del 100% de egresados de la carrera profesional de Primaria y Educación Bilingüe Intercultural de la Facultad de Ciencias Sociales, Educación y de la Comunicación, el 100% calificaron de muy importante en el momento ideal a la competencia interpersonal del perfil profesional. Sin embargo, en el momento actual, el 52,5% calificaron de regularmente importante a la competencia interpersonal del perfil profesional.

CALIFICACIÓN DE LA DEMANDA SOCIAL

Tabla N° 8
Calificación de la demanda social según grupo y momento de estudio

		Grupo							
		Egresados				Docentes			
		Momento				Momento			
		A		B		A		B	
		N	%	N	%	N	%	N	%
Demanda Social	Nada importante	0	-	0	-	0	-	0	-
	Algo importante	4	10,0%	0	-	0	-	0	-
	Regularmente importante	20	50,0%	0	-	14	87,5%	0	-
	Importante	16	40,0%	0	-	2	12,5%	7	43,8%
	Muy Importante	0	-	40	100%	0	-	9	56,3%
	Subtotal	40	100%	40	100%	16	100%	16	100%

Fuente: Encuesta dirigida a los egresados y docentes de la FCSECC, carrera profesional de Primaria y Educación Bilingüe Intercultural

Elaboración: Propia

Del 100% de docentes de la carrera profesional de Primaria y Educación Bilingüe Intercultural de la Facultad de Ciencias Sociales, Educación y de la Comunicación, el 56,3% calificaron de muy importante en el momento ideal a la demanda social. Sin embargo, en el momento actual, el 87,5% calificaron de regularmente importante a la consideración de la demanda social en la formación profesional de los alumnos.

Del 100% de egresados de la carrera profesional de Primaria y Educación Bilingüe Intercultural de la Facultad de Ciencias Sociales, Educación y de la Comunicación, el 100% calificaron de muy importante en el momento ideal a la demanda social. Sin embargo, en el momento actual, el 50,0% calificaron de regularmente importante a la demanda social.

CALIFICACIÓN DEL PERFIL PROFESIONAL

Tabla N° 9

Calificación del perfil profesional según grupo y momento de estudio

		Grupo							
		Egresados				Docentes			
		Momento				Momento			
		A		B		A		B	
		N	%	N	%	N	%	N	%
Perfil Profesional	Nada importante	0	-	0	-	0	-	0	-
	Algo importante	13	32,5%	0	-	0	-	0	-
	Regularmente importante	21	52,5%	0	-	5	31,3%	0	-
	Importante	6	15,0%	0	-	11	68,8%	1	6,3%
	Muy Importante	0	-	40	100%	0	-	15	93,8%
	Subtotal	40	100%	40	100%	16	100%	16	100%

Fuente: Encuesta dirigida a los egresados y docentes de la FCSECC, carrera profesional de Primaria y Educación Bilingüe Intercultural

Elaboración: Propia

Del 100% de docentes de la carrera profesional de Primaria y Educación Bilingüe Intercultural de la Facultad de Ciencias Sociales, Educación y de la Comunicación, el 93,8% calificaron de muy importante en el momento ideal al perfil profesional. Sin embargo, en el momento actual, el 68,8% calificaron de importante al perfil profesional.

Del 100% de egresados de la carrera profesional de Primaria y Educación Bilingüe Intercultural de la Facultad de Ciencias Sociales, Educación y de la Comunicación, el 100% calificaron de muy importante en el momento ideal al perfil profesional. Sin embargo, en el momento actual, el 52,5% calificaron de regularmente importante al perfil profesional.

Tabla N° 10
Calificación de la demanda social según momento de estudio

		Momento											
		A						B					
		Nada importante	Algo importante	Regularmente importante	Importante	Muy Importante	Subtotal	Nada importante	Algo importante	Regularmente importante	Importante	Muy Importante	Subtotal
Dimensión	N	0	7	36	13	0	56	0	0	0	16	40	56
teórica	%	-	12,5%	64,3%	23,2%	-	100%	-	-	-	28,6%	71,4%	100%
Dimensión	N	0	11	36	9	0	56	0	0	0	7	49	56
técnica	%	-	19,6%	64,3%	16,1%	-	100%	-	-	-	12,5%	87,5%	100%
Dimensión	N	0	0	27	29	0	56	0	0	0	3	53	56
ética	%	-	-	48,2%	51,8%	-	100%	-	-	-	5,4%	94,6%	100%

Fuente: Encuesta dirigida a los egresados y docentes de la FCSECC, carrera profesional de Primaria y Educación Bilingüe Intercultural

Elaboración: Propia

Del 100% de docentes y egresados de la carrera profesional de Primaria y Educación Bilingüe Intercultural de la Facultad de Ciencias Sociales, Educación y de la Comunicación, el 64,3% calificaron de regularmente importante en el momento actual a la dimensión teórica de la demanda social. Además el 71,4% calificaron de muy importante a esta dimensión en el momento ideal.

Del 100% de docentes y egresados de la carrera profesional de Primaria y Educación Bilingüe Intercultural de la Facultad de Ciencias Sociales, Educación y de la Comunicación, el 64,3% calificaron de regularmente importante en el momento actual a la dimensión técnica de la demanda social. Además el 87,5% calificaron de muy importante a esta dimensión en el momento ideal.

Del 100% de docentes y egresados de la carrera profesional de Primaria y Educación Bilingüe Intercultural de la Facultad de Ciencias Sociales, Educación y de la Comunicación, el 51,8% calificaron de importante en el momento actual a la dimensión ética de la demanda social. Además el 94,6% calificaron de muy importante a esta dimensión en el momento ideal.

Tabla N° 11
Calificación del perfil profesional según momento de estudio

		Momento											
		A					B						
		Nada importante	Algo importante	Regularmente importante	Importante	Muy Importante	Subtotal	Nada importante	Algo importante	Regularmente importante	Importante	Muy Importante	Subtotal
Competencias	N	0	10	23	19	4	56	0	0	0	13	43	56
Cognitivas	%	-	17,9%	41,1%	33,9%	7,1%	100%	-	-	-	23,2%	76,8%	100%
Competencias	N	0	20	25	11	0	56	0	0	0	8	48	56
Técnicas	%	-	35,7%	44,6%	19,6%	-	100%	-	-	-	14,3%	85,7%	100%
Competencias	N	0	15	21	19	1	56	0	0	0	2	54	56
Intrapersonales	%	-	26,8%	37,5%	33,9%	1,8%	100%	-	-	-	3,6%	96,4%	100%
Competencias	N	0	15	23	17	1	56	0	0	0	6	50	56
Interpersonales	%	-	26,8%	41,1%	30,4%	1,8%	100%	-	-	-	10,7%	89,3%	100%

Fuente: Encuesta dirigida a los egresados y docentes de la FCSECC, carrera profesional de Primaria y Educación Bilingüe Intercultural

Elaboración: Propia

Del 100% de docentes y egresados de la carrera profesional de Primaria y Educación Bilingüe Intercultural de la Facultad de Ciencias Sociales, Educación y de la Comunicación, el 41,1% calificaron de regularmente importante en el momento actual a la competencia cognitiva del perfil profesional. Además el 76,8% calificaron de muy importante a esta dimensión en el momento ideal.

Del 100% de docentes y egresados de la carrera profesional de Primaria y Educación Bilingüe Intercultural de la Facultad de Ciencias Sociales, Educación y de la Comunicación, el 44,6% calificaron de regularmente importante en el momento actual a la competencia técnica del perfil profesional. Además el 85,7% calificaron de muy importante a esta dimensión en el momento ideal.

Del 100% de docentes y egresados de la carrera profesional de Primaria y Educación Bilingüe Intercultural de la Facultad de Ciencias Sociales, Educación y de la Comunicación, el 37,5% calificaron de regularmente importante en el

momento actual a la competencia interpersonal del perfil profesional. Además el 96,4% calificaron de muy importante a esta dimensión en el momento ideal.

Del 100% de docentes y egresados de la carrera profesional de Primaria y Educación Bilingüe Intercultural de la Facultad de Ciencias Sociales, Educación y de la Comunicación, el 41,1% calificaron de regularmente importante en el momento actual a la competencia interpersonal del perfil profesional. Además el 89,3% calificaron de muy importante a esta dimensión en el momento ideal.

4.1. PRUEBA DE HIPÓTESIS

HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN: Existe una relación directa entre la demanda social condicionada por las exigencias teóricas, técnicas y éticas con el perfil profesional en un currículo por competencias de la carrera de Educación Bilingüe Intercultural en la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo.

PROCEDIMIENTO

a) HIPÓTESIS ESTADÍSTICA

H₀: No existe relación directa entre la demanda social condicionada por las exigencias teóricas, técnicas y éticas con el perfil profesional en un currículo por competencias de la carrera de Educación Bilingüe Intercultural en la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo.

H₁: Existe una relación directa entre la demanda social condicionada por las exigencias teóricas, técnicas y éticas con el perfil profesional en un currículo por competencias de la carrera de Educación Bilingüe Intercultural en la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo.

b) NIVEL DE SIGNIFICANCIA

$$\alpha = 0,05$$

c) ESTADISTICO DE PRUEBA

a. Prueba Ji cuadrado:

$$X^2 = \sum_{i=1}^f \sum_{j=1}^c \frac{(o_{ij} - e_{ij})^2}{e_{ij}}$$

Con (f-1)*(c-1) grados de libertad

Donde:

X²: estadístico Chi cuadrado

i: recorrido de las filas

j: recorrido de las columnas

o_{ij} : valores observados

e_{ij} : valores esperados

b. **Coefficiente de correlación de rango de SPEARMAN:** r_s ¹

$$r_s = 1 - \frac{6 * \sum_{i=1}^N d_i^2}{N^3 - N}$$

Donde:

d_i : diferencias de puntajes obtenidos para las variables estrategias de promoción y nivel de ventas.

N: tamaño de la población

d) **REGION CRÍTICA**

Con frecuencia la toma de decisión respecto a la **H₀** se realiza con la probabilidad del **P valor**, asociado al estadístico de prueba, haciendo una comparación con el nivel de significancia que viene a ser **$\alpha = 0,05$** , de la siguiente forma:

- ❖ Si: $P < \alpha$; se rechaza la hipótesis nula (**H₀**)
- ❖ Si: $P = \alpha$; Indecisión respecto a la hipótesis nula (**H₀**)
- ❖ Si: $P > \alpha$; No podemos rechazar la hipótesis nula (**H₀**)

e) **CALCULOS**

¹Es una medida de asociación que requiere que ambas variables sean medidas por lo menos en una escala ordinal, de manera que los objetos de estudio puedan colocarse en dos series ordenadas. Éste coeficiente dará una medida del grado de asociación o correlación entre las dos variables. Los valores del coeficiente de correlación se extienden de -1 a 1. El signo del coeficiente de correlación indica la dirección de la relación (positivo o negativo). El valor absoluto del coeficiente de correlación indica la fuerza, valores absolutos más grandes indican relaciones más fuertes. Si el coeficiente es relativamente cerca a 1, indicará que las variables están positivamente correlacionadas. Sidney y Siegel, "Estadística no Paramétrica". 3era. Edición México: Trillas, 1990 (reimp. 1994) Pag. 233 – 244.

TABLA N° 12
Resumen del estadístico Ji-Cuadrado y coeficiente de correlación de Spearman (r) según las dimensiones de la demanda social con la competencia cognitiva

Variables Independientes	A					B				
	Ji-Cuadrado	G L	P-valor	R	Sig.	Ji-Cuadrado	G L	P-valor	r	Sig.
Dimensión teórica	54,771	6	,000	,672	,000 ^c	9,016	1	,003	,401	,002 ^c
Dimensión técnica	42,170	6	,000	,681	,000 ^c	,129	1	,720	,048	,726 ^c
Dimensión ética	15,255	3	,002	,477	,000 ^c	3,358	1	,067	,245	,069 ^c
Demanda Social	37,743	6	,000	,631	,000 ^c	,048	1	,720	,245	,726 ^c

Fuente: Encuesta dirigida a los egresados y docentes de la FCSE, carrera profesional de Primaria y Educación Bilingüe Intercultural

Elaboración: Propia

En el momento A (actual) las variables que se relacionan significativamente con competencias cognitivas son en orden jerárquico:

- Dimensión teórica
- Dimensión técnica
- Dimensión ética
- Demanda Social

Pues sus estadísticos Ji-cuadrado son en ese orden, por lo que podemos afirmar que efectivamente las variables dimensión teórica, técnica y ética además de la variable demanda social son las que influyen de manera muy significativa (su nivel de significancia, sig., es menor al 5%) en la variable competencias cognitivas con una confianza de 95%.

También el estadístico “r” indica que la relación entre dimensión teórica, técnica, ética y demanda social con competencia cognitiva está directamente relacionado, al 95% de seguridad.

En el momento B (ideal) las variables que se relacionan significativamente con competencias cognitivas son:

- Dimensión teórica

Pues su estadístico Ji-cuadrado es significativo, por lo que afirmamos que efectivamente la variable dimensión teórica, influye de manera muy significativa en la variable competencias cognitivas con una confianza de 95%.

El estadístico “ $r=0,401$, y $sig.=0,002$ ” indica según la relación entre dimensión teórica con competencia cognitiva que está directamente relacionado, al 95% de seguridad.

TABLA N° 13
Resumen del estadístico Ji-Cuadrado y coeficiente de correlación de Spearman (r) según las dimensiones de la demanda social con la competencia técnica

Variables Independientes	A			r	Sig.	B				
	Ji-Cuadrado	GL	P-valor			Ji-Cuadrado	GL	P-valor	r	Sig.
Dimensión teórica	19,825 ^b	4	,001	,514	,000 ^c	2,100 ^c	1	,147	,194	,153 ^c
Dimensión técnica	17,206 ^b	4	,002	,532	,000 ^c	33,333 ^c	1	,000	,772	,000 ^c
Dimensión ética	8,998 ^b	2	,011	,344	,010 ^c	19,019 ^c	1	,000	,886	,000 ^c
Demanda Social	19,262 ^b	4	,001	,498	,000 ^c	33,333 ^c	1	,000	,772	,000 ^c

Fuente: Encuesta dirigida a los egresados y docentes de la FCSE, carrera profesional de Primaria y Educación Bilingüe Intercultural

Elaboración: Propia

En el momento A (actual) las variables que se relacionan significativamente con competencias cognitivas son en orden jerárquico:

- Dimensión teórica
- Dimensión técnica
- Dimensión ética
- Demanda Social

Pues sus estadísticos Ji-cuadrado son en ese orden, por lo que podemos afirmar que efectivamente las variables dimensión teórica, técnica y ética además de la variable demanda social son las que influyen de manera muy significativa (su nivel de significancia, sig., es menor al 5%) en la variable competencias técnicas con una confianza de 95%.

También el estadístico “r” indica que la relación entre dimensión teórica, técnica, ética y demanda social con competencia técnica está directamente relacionado, al 95% de seguridad.

En el momento B (ideal) las variables que se relacionan significativamente con competencias técnicas son:

- Dimensión técnica
- Dimensión ética
- Demanda Social

Pues su estadístico Ji-cuadrado es significativo, por lo que afirmamos que efectivamente la variable dimensión teórica, influye de manera muy significativa en la variable competencias técnicas con una confianza de 95%.

El estadístico “ $r=0,401$, y $\text{sig.}=0,002$ ” indica según la relación entre dimensión teórica con competencia técnica que está directamente relacionado, al 95% de seguridad.

TABLA N° 14
Resumen del estadístico Ji-Cuadrado y coeficiente de correlación de Spearman (r) según las dimensiones de la demanda social con la competencia intrapersonal

Variables	A					B				
	Ji-Cuadrado	GL	P-valor	r	Sig.	Ji-Cuadrado	GL	P-valor	r	Sig.
Independientes										
Dimensión teórica	29,567 ^b	6	,000	,572	,000 ^c	,830 ^c	1	,362	-,122	,372 ^c
Dimensión técnica	33,473 ^b	6	,000	,603	,000 ^c	,296 ^c	1	,586	-,073	,594 ^c
Dimensión ética	26,730 ^b	3	,000	,369	,005 ^c	,117 ^c	1	,732	-,046	,738 ^c
Demanda Social	19,594 ^b	6	,003	,448	,001 ^c	,296 ^c	1	,586	-,073	,594 ^c

Fuente: Encuesta dirigida a los egresados y docentes de la FCSE, carrera profesional de Primaria y Educación Bilingüe Intercultural

Elaboración: Propia

En el momento A (actual) las variables que se relacionan significativamente con competencia intrapersonal son en orden jerárquico:

- Dimensión técnica
- Dimensión teórica
- Dimensión ética
- Demanda Social

Pues sus estadísticos Ji-cuadrado son en ese orden, por lo que podemos afirmar que efectivamente las variables dimensión teórica, técnica y ética además de la variable demanda social son las que influyen de manera muy significativa (su nivel de significancia, sig., es menor al 5%) en la variable competencia intrapersonal con una confianza de 95%.

También el estadístico “r” indica según la relación entre dimensión teórica, técnica, ética y demanda social con competencia intrapersonal que está directamente relacionado, al 95% de seguridad.

En el momento B (ideal) las variables no se relacionan significativamente con competencia intrapersonal.

TABLA N° 15
Resumen del estadístico Ji-Cuadrado y coeficiente de correlación de Spearman (r) según las dimensiones de la demanda social con la competencia interpersonal

Variables Independientes	A					B				
	Ji-Cuadrado	GL	P-valor	r	Sig.	Ji-Cuadrado	GL	P-valor	r	Sig.
Dimensión teórica	25,011 ^b	6	,000	,475	,000 ^c	1,512 ^c	1	,219	,164	,226 ^c
Dimensión técnica	23,866 ^b	6	,001	,543	,000 ^c	18,027 ^c	1	,000	,567	,000 ^c
Dimensión ética	31,724 ^b	3	,000	,274	,041 ^c	10,374 ^c	1	,001	,430	,001 ^c
Demanda Social	20,321 ^b	6	,002	,335	,012 ^c	11,863	1	,001	,567	,000 ^c

Fuente: Encuesta dirigida a los egresados y docentes de la FCSE, carrera profesional de Primaria y Educación Bilingüe Intercultural

Elaboración: Propia

En el momento A (actual) las variables que se relacionan significativamente con competencias interpersonales son en orden jerárquico:

- Dimensión ética
- Dimensión teórica
- Dimensión técnica
- Demanda Social

Pues sus estadísticos Ji-cuadrado son en ese orden, por lo que podemos afirmar que efectivamente las variables dimensión teórica, técnica y ética además de la variable demanda social son las que influyen de manera muy significativa (su nivel de significancia, sig., es menor al 5%) en la variable interpersonal con una confianza de 95%.

También el estadístico “r” indica según la relación entre dimensión teórica, técnica, ética y demanda social con competencia interpersonal que está directamente relacionado, al 95% de seguridad.

En el momento B (ideal) las variables que se relacionan significativamente con competencias interpersonales son:

- Dimensión técnica
- Dimensión ética
- Demanda Social

Pues su estadístico Ji-cuadrado es significativo, por lo que afirmamos que efectivamente las dimensiones técnica, ética y demanda social influyen de manera muy significativa en la variable competencias interpersonales con una confianza de 95%.

El estadístico “r” indica según la relación entre las dimensiones técnica, ética y demanda social con competencias interpersonales que está directamente relacionado, al 95% de seguridad.

TABLA N° 16
Resumen del estadístico Ji-Cuadrado y coeficiente de correlación de Spearman (r) según las dimensiones de la demanda social con perfil profesional

Variables	A					B				
	Ji-Cuadrado	GL	P-valor	r	Sig.	Ji-Cuadrado	GL	P-valor	r	Sig.
Independientes										
Dimensión teórica	32,617 ^b	4	,000	,592	,000 ^c	2,545 ^c	1	,111	,213	,115 ^c
Dimensión técnica	35,418 ^b	4	,000	,661	,000 ^c	7,127 ^c	1	,008	,357	,007 ^c
Dimensión ética	19,021 ^b	2	,000	,374	,004 ^c	17,988 ^c	1	,000	,567	,000 ^c
Demanda Social	19,236 ^b	4	,001	,442	,001 ^c	7,127 ^c	1	,008	,357	,007 ^c

Fuente: Encuesta dirigida a los egresados y docentes de la FCSE, carrera profesional de Primaria y Educación Bilingüe Intercultural

Elaboración: Propia

En el momento A (actual) las variables que se relacionan significativamente con perfil profesional son en orden jerárquico:

- Dimensión técnica
- Dimensión teórica
- Dimensión ética

Pues sus estadísticos Ji-cuadrado son en ese orden, por lo que podemos afirmar que efectivamente las variables dimensión teórica, técnica y ética además de la variable demanda social son las que influyen de manera muy significativa (su nivel de significancia, sig., es menor al 5%) en la variable perfil profesional con una confianza de 95%.

También el estadístico “r” indica según la relación entre dimensión teórica, técnica, ética y demanda social con perfil profesional que está directamente relacionado, al 95% de seguridad.

En el momento B (ideal) las variables que se relacionan significativamente con competencias interpersonales son:

- Dimensión ética
- Dimensión técnica
- Demanda Teórica

Pues su estadístico Ji-cuadrado es significativo, por lo que afirmamos que efectivamente las dimensiones técnica, ética y demanda social influyen de manera muy significativa en la variable perfil profesional con una confianza de 95%.

El estadístico “r” indica según la relación entre las dimensiones técnica, ética y demanda social con perfil profesional que está directamente relacionado, al 95% de seguridad.

f) **Decisión:** Al 95% de seguridad, hay evidencia estadística para concluir que Existe una relación directa entre la demanda social condicionada por las exigencias teóricas, técnicas y éticas con el perfil profesional en un currículo por competencias de la carrera de Educación Bilingüe Intercultural en la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo

Correlaciones de A

		Dimensión teórica	Dimensión técnica	Dimensión ética	Competencias Cognitivas	Competencias Técnicas	Competencias Intrapersonales	Competencias Interpersonales	Demanda Social	Perfil Profesional
Dimensión teórica	Correlación de Pearson	1	,840**	,728**	,548**	,593**	,526**	,519**	,900**	,578**
	Sig. (bilateral)		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	56	56	56	56	56	56	56	56	56
Dimensión técnica	Correlación de Pearson	,840**	1	,885**	,707**	,642**	,604**	,582**	,966**	,663**
	Sig. (bilateral)	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	56	56	56	56	56	56	56	56	56
Dimensión ética	Correlación de Pearson	,728**	,885**	1	,603**	,422**	,380**	,303*	,943**	,448**
	Sig. (bilateral)	,000	,000		,000	,001	,004	,023	,000	,001
	N	56	56	56	56	56	56	56	56	56
Demanda Social	Correlación de Pearson	,900**	,966**	,943**	,651**	,567**	,515**	,474**	1	,580**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000
	N	56	56	56	56	56	56	56	56	56

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Correlaciones de B

		Dimensión teórica	Dimensión técnica	Dimensión ética	Competencias Cognitivas	Competencias Técnicas	Competencias Intrapersonales	Competencias Interpersonales	Demanda Social	Perfil Profesional
Dimensión teórica	Correlación de Pearson	1	,593**	,599**	,804**	,558**	,410**	,414**	,799**	,634**
	Sig. (bilateral)		,000	,000	,000	,000	,002	,002	,000	,000
	N	56	56	56	56	56	56	56	56	56
Dimensión técnica	Correlación de Pearson	,593**	1	,954**	,506**	,869**	,613**	,766**	,952**	,806**
	Sig. (bilateral)	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	56	56	56	56	56	56	56	56	56
Dimensión ética	Correlación de Pearson	,599**	,954**	1	,582**	,934**	,761**	,857**	,948**	,902**
	Sig. (bilateral)	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	56	56	56	56	56	56	56	56	56
Demanda Social	Correlación de Pearson	,799**	,952**	,948**	,686**	,875**	,656**	,755**	1	,863**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000
	N	56	56	56	56	56	56	56	56	56

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

V. DISCUSIÓN

La educación primaria y EBI debe atender las necesidades múltiples de los educandos teniendo en cuenta las demás instituciones y sectores de la población, considerando al maestro como profesional con vocación de servicio, el mismo que tiene a su cargo la conducción del aprendizaje, el manejo pedagógico de las acciones inherentes al desarrollo social del alumno dentro del aula y fuera de ella, reconocido también como el líder de la comunidad, capaz de orientar de acuerdo a su experiencia en múltiples aspectos, afirmaciones que no cubren las expectativas de la demanda social de la región Ancash, ya que en el *Focus Group* se llegó a la conclusión de que los egresados de la carrera de Primaria y EBI no demuestran una calidad e idoneidad que responda a lo requerido por la comunidad de atención, porque se denotan problemas como el escaso manejo de la lengua materna y no solo eso sino el manejo de una programación curricular sin un enfoque EBI, posiblemente porque se cree que es suficiente hablar en quechua, y la verdad es que la educación intercultural debe llegar a demostrar el significado de las cosas dentro de cada lógica y cada subjetividad, es decir la urbana con sus matices coloniales, tecnológicos y científicos, la indígena y otras bases de la organización social como la religión por ejemplo. Como se demuestra en los cuadros y gráficos 1, 2 y 3 de las dimensiones de la Demanda, donde tanto los docentes como los egresados calificaron de regularmente importante a la dimensión teórica, técnica y ética, consideradas desde una visión de currículo por objetivos, mientras que en un momento ideal con un enfoque por competencias la mayoría sostiene que es de suma importancia el desarrollo de estas dimensiones de la demanda.

Se puede afirmar que la carrera de Educación Primaria Intercultural Bilingüe manifiesta defectos por tener características similares a las que hacen deficiente la escuela rural: ineficiencia, ineficacia y no pertinencia.

Ineficiencia, porque son pocos los postulantes que se inscriben e ingresan por la escasa difusión de las bondades de la carrera que va más allá de la práctica docente, así como la participación en planes y programas de interculturalidad y bilingüismo a nivel nacional como internacional y porque la mayor parte de quienes ingresan no es por vocación y no están conscientes de la naturaleza de la carrera elegida, en realidad gran parte no aprueban el grado en el tiempo establecido, como lo demuestran los estudios de admisión en la UNASAM años 2012, 2013 y 2014.

Ineficacia, porque quienes permanecen en la carrera no adquieren los conocimientos que se supone deberían adquirir, o no en la medida suficiente, y que según los resultados del *Focus Group* que señala un desconocimiento en programación curricular con enfoque intercultural, entendiéndose esta como la actitud de asumir positivamente la situación de diversidad cultural en la que nos encontramos. Convirtiéndose así en principio orientador de la vivencia personal en el plano individual y en principio rector de los procesos sociales en el plano axiológico social. Una escasa creatividad e iniciativa, formas inadecuadas y no pertinentes de estructurar el trabajo pedagógico; además se evidencia que no existe un acertado tratamiento de lenguas, como nos dice Julca (2010) que para mantener y desarrollar el sentimiento de que la lengua quechua es un “paisaje natural” del mundo andino y para mantener un mundo plural intercomunicado, es importante e impostergable el ejercicio de los derechos lingüísticos, propugnando el uso funcional del quechua.

No pertinencia, porque lo que se aprende suele ser útil casi exclusivamente para avanzar dentro del propio sistema educativo, camino cerrado de antemano para la

mayoría por razones ajenas al mismo. No logra que alumnos que asisten a ella durante un tiempo, que en algunos casos no alcancen los cinco años, sean útiles a su sociedad como miembros de calidad diferente a la de quienes no pasaron por ella. Concordante con el marco de las conclusiones de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior de la UNESCO (1995), el desafío es el de la pertinencia académica, política y social, en función de la adecuación de lo que la sociedad espera de las universidades y lo que estas efectivamente hacen. Para ello las instituciones de educación superior deben plantearse orientaciones y objetivos a largo plazo a partir de las necesidades de la sociedad, reforzando sus funciones de servicio, contribuyendo al mejor desarrollo del conjunto del sistema educativo y apuntando a crear una nueva sociedad más justa (UNESCO 1995).

Por ello, cuando se trata de educación Intercultural Bilingüe no es suficiente que los temarios escolares se amplíen e incluyan a aspectos de las sociedades indígenas y campesinas, hay que hacer un trabajo más a fondo sobre las identidades, la memoria y las expresiones culturales más fuertes sin dejar de mostrar sus hibridaciones. Esto implica desarrollar por ejemplo, en todas las áreas del currículo el paradigma del mundo andino: la armonía, la integralidad del saber, “kawsay” y la crianza. Así como otras culturas en el mundo han desarrollado saberes con una lógica explicativa basada en creencias y en relaciones extrasensoriales, o los chinos imparten su antropología para el desarrollo de puntos vitales, ¿por qué nosotros “pan-andinos” no damos paso a un desarrollo desde nuestras lógicas? Como lo afirma (Vásquez, 2009, p. 4) ‘hay que ver, además, en la formación profesional un componente del potenciamiento del entorno o, si se prefiere, de la competitividad

social de la comunidad de la que se trate' (López, 2005, p. 4,5). En virtud de ello, con respecto al perfil profesional de nuestra institución debe intensificar algunas líneas de acción y corregir otras, impulsando estrategias de corresponsabilidad hacia la madurez y capacidad para la labor de conjunto, en la planeación, ejecución y evaluación del programa de superación académica que permitan atender con mejor calidad la demanda educativa como sostiene (Giroux, 1990; Soto, 1992:); de este modo la tarea de los expertos, será transformar la demanda latente en demanda real por medio de un producto o servicio eficaz. Por lo tanto, las políticas de formación profesional tienen que generar nuevas competencias y capacidades para lograr apertura de oportunidades en el campo laboral y consolidar un enfoque integrado de la formación profesional basado en los principios de calidad, pertinencia y equidad que no estaría plenamente dimensionada si no se contrasta con un concepto que resume buena parte de las expectativas de la sociedad.

Pero en realidad, una cosa es la aspiración de formar un profesional que reúna ciertas cualidades y, otra muy diferente, pensar que el recién graduado tenga esas cualidades. Por lo que de acuerdo a los resultados de la encuesta a los alumnos quienes manifiestan que hay debilidades muy notorias en el currículo por objetivos sobre todo en el escaso desarrollo de habilidades en la dimensión teórica, técnica y ética que requiere la demanda latente captada a través del *focus group* aplicado a expertos en educación bilingüe intercultural, a pesar de la opinión de los docentes de la FCSECC quienes califican en un mejor grado la formación profesional impartida en la UNASAM.

En cuanto a las esferas de actuación y los campos de acción de los egresados de la carrera de Primaria y EBI, entendiéndose por ellas el dónde se

manifiesta el profesional y se desempeña como tal; según manifiestan son muy escasos quienes se desempeñan como docentes EBI, porque la mayoría laboran en Huaraz como profesores de aula en colegios particulares en un 70%., un 20% no laboran como docentes sino en otras entidades que por tener estudios superiores han sido admitidos, un 08% no trabaja o tiene su propia fuente de ingresos y un 02% de egresados se encuentran en el extranjero desarrollando estudios en su área. Por lo que se deduce que la mayor parte de egresados no se desempeñan como profesores de Primaria y EBI. Por su parte, los campos de acción constituyen aquellos contenidos esenciales de la profesión que aseguran el desempeño profesional del futuro graduado. Constituyen el “qué” y el “cómo” de la carrera. (Horruitiner S., 2006, p. 8)

La formación del profesional, constituye por lo tanto, el proceso en el que los sujetos desarrollan el compromiso social y profesional, la flexibilidad ante la cultura, la trascendencia en su contexto, toda vez que elevan su capacidad para la reflexión divergente y creativa, para la evaluación crítica y autocrítica, para solucionar problemas, tomar decisiones y adaptarse flexiblemente a un mundo cambiante. Estamos asumiendo que alcanzar una integralidad en la formación profesional a nivel universitario implica ante todo formar un profesional comprometido con su profesión y sociedad en que se inserta, flexible y trascendente, independientemente de la especificidad que impone la profesión en mención y sus contextos.

Con respecto al perfil profesional si tenemos en cuenta los resultados de la encuesta en el momento ideal podremos afirmar que los procesos de formación de los profesionales orientados al desarrollo de competencias emergen para hacer de

la educación un servicio más pertinente a las demandas sociales, donde adquiere un significado el ser y saber cómo sobre el saber y hacer qué, capaz de ofrecer a los estudiantes aprendizajes socialmente significativos, que los habiliten para operar con eficacia en el contexto específico de las dificultades y los retos propios de la época y del país por lo que se considera necesaria la dimensión técnica sobre la teórica y que según los resultados de la encuesta docente con respecto a la dimensión teórica en un 69,9% lo califican de muy importante, considerando un currículo por competencias mientras que en la actualidad lo califican en un 87,5% de regularmente importante; mientras que los alumnos consideran en un 72,5% de muy importante en un momento ideal , con una calificación de 55,0% regularmente importante. En cuanto a la dimensión técnica los docentes en un 56,3% lo califican de muy importante, considerando un currículo por competencias mientras que en la actualidad lo califican en un 81,3% de regularmente importante; mientras que los alumnos consideran en un 100,0% de muy importante en un momento ideal , con una calificación de 57,5% regularmente importante, notándose que los docentes consideran en un mayor porcentaje la formación de los alumnos con un mejor grado que los alumnos en el momento actual ; mientras que en el momento ideal los alumnos creen que se deben desarrollar competencias técnicas y así alcanzar los niveles de demanda social; además si tenemos en cuenta el focus group los entrevistados indicaron que una dificultad de los practicantes y también de los egresados recientes era la poca o nula capacidad de trasladar sus conceptos teóricos a la práctica. En ese sentido, pese a disponer de un bagaje teórico, los jóvenes profesionales presentan debilidades significativas para ponerlos en

práctica “pasar del saber al saber hacer, no vale solamente con tener el conocimiento sino que hay que ponerlos en práctica”.

Este problema es una dificultad de muchos años y que la universidad aún no lo está enfrentando. Algunos entrevistados sugirieron que este déficit se debería a la carencia de conocimientos prácticos de los muchos docentes, quienes, al no tener la experiencia en Primaria y EBI, ya que la mayor parte de los docentes en la facultad no suelen tener otro referente que su experiencia de la escuela convencional, no pueden enseñar a partir de ejemplos concretos. Muy de acuerdo con Tejada, (1999) quien manifiesta que se establece una relación entre el interno de la persona y el externo o entorno social en el que se desenvuelve; es decir, debe haber una demostración de capacidades adquiridas por la persona y una aceptación por parte de la sociedad que permita su actuación, la formación en competencias se logra en acciones formales e informales, la demostración del uso de tales competencias constituye una acción práctica, queda implícita la importancia del contexto en la definición, adquisición y realización de la competencia. Es decir, la competencia sólo puede ser expresada a través de prácticas sociales contextualmente definidas y está relacionada con las reglas tácitas y expectativas derivadas del contexto.

Hadji (1992) dice que la educación “se encuentra del lado de la ética, del lado de lo que parece digno de ser alcanzado por la persona. Ella debe proponerse un doble objeto. Facilitar la inserción del individuo como entidad social en el seno del grupo donde él aparentemente está llamado vivir. Favorecer la emergencia de la persona con capacidad de juzgar el ser, y primera mente su ser (su figura actual) frente a los valores cuya universalidad es incontrastable (educación ética). En consecuencia, la educación tiene por

finalidad salvaguardar la llama ética antes que proponer unas respuestas, hacer sentir la necesidad de cuestionarse, creado por sí mismo una actitud de cuestionamiento”. Así tenemos la dimensión ética según la encuesta los docentes en un 81,3% lo califican de muy importante, considerando un currículo por competencias mientras que en la actualidad lo califican en un 75,0% de regularmente importante; mientras que los alumnos consideran en un 100,0% de muy importante en un momento ideal , con una calificación de 62,5% regularmente importante.

En cuanto al perfil profesional de la carrera de Primaria Educación Bilingüe Intercultural con un currículo por objetivos en el que se ha desarrollado la presente investigación se puede afirmar que se detectan muchas debilidades y que no está de acuerdo con la demanda social porque a la fecha, ninguna Universidad que oferta vacantes en la carrera de Primaria EBI ha hecho estudios previos de demanda social y mercado laboral, originando una serie de trastornos sociales en detrimento de la búsqueda de la Calidad Educativa que se podría lograr a través de un currículo por competencias.

Tobón (2008) Villa y Poblete, (2007). Aluden a las competencias con base en los siguientes principios: 1. las competencias se determinan a partir de la identificación de problemas sociales, profesionales y disciplinares, presentes o del futuro. 2. los problemas se asumen como retos que a la vez son la base para orientar la formación. 3. cada competencia se describe como un desempeño íntegro e integral, en torno a un para qué. 4. en cada competencia se determinan criterios con el fin de orientar tanto su formación como evaluación y certificación. 5. los criterios buscan dar cuenta de los diferentes saberes que se integran en la competencia. Es así como se tienen criterios para el saber ser, criterios para el saber conocer y criterios para el saber hacer. Entonces una competencia universitaria es una tarea

profesional de alta complejidad, considerada como clave de la profesión, que demandan en las personas desarrollar conjuntos complejos e interrelacionados de capacidades en diferentes dimensiones y que permiten movilizar todos los recursos, tangibles e intangibles que tiene disponible una persona, a los efectos de enfrentar una determinada situación en un determinado contexto.

Desde esta mirada, los docentes y alumnos saben que el fin del diseño curricular en la universidad es generar un claro liderazgo y trabajo en equipo que gestione con calidad el aprendizaje, con base en un proyecto institucional compartido por toda la comunidad universitaria, con estrategias de impacto que promuevan la formación integral de los estudiantes y dentro de ésta el desarrollo y fortalecimiento del proyecto ético de vida, el compromiso con los retos de la humanidad, la vocación investigadora y la idoneidad profesional mediante competencias genéricas y específicas.

La competencia presupone:

- Un grado de dominio y versatilidad conceptual (explícito o implícito) en Primaria EBI
- La puesta en acción de los conocimientos, reflejada en apropiación de ideas y contenidos de esa rama.
- Un proceso de selección de alternativas de actuación y toma de decisiones.
- La pertinencia de su aplicabilidad en un contexto determinado.

A modo de síntesis, conviene adelantar que entre las competencias más demandadas de acuerdo al focus group se encuentran las habilidades para sostener relaciones interpersonales, trabajar en equipo y orientarse a los sujetos de la educación. Además, las escuelas requieren docentes con mucha

iniciativa, proactividad y orientación a los resultados. También, demandan compromiso, responsabilidad y capacidad para priorizar lo urgente. A ello, se suman pedidos constantes por egresados de la universidad mucha creatividad, habilidad para la innovación y capacidad para adaptarse a los cambios cabe mencionar que de acuerdo a los resultados obtenidos en la encuesta tenemos que los docentes en el momento actual consideran en un 81,3% importante y los alumnos en un 52,5% calificaron de regularmente importante, no dándole el valor que correspondería a un currículo por competencia que en ese caso consideran como un 62,58% de muy importante en cuanto a docentes y los alumnos calificaron con un 100% de muy importante. Ya que el desarrollo de las habilidades interpersonales a través de competencias sociales en los egresados no sólo servirá para conseguir alumnos emocionalmente más preparados, sino que además ayudará al propio profesor a adquirir habilidades de afrontamiento. De este modo, los docentes emocionalmente más inteligentes, es decir, aquellos con una mayor capacidad para percibir, comprender y regular las emociones propias y la de los demás, tendrán los recursos necesarios para afrontar mejor los eventos estresantes de tipo laboral y manejar más adecuadamente las respuestas emocionales negativas que frecuentemente surgen en las interacciones que mantienen con los compañeros de trabajo, los padres y los propios alumnos. Por lo tanto concuerda con las competencias genéricas de la UNASAM (p. 26) 4. Se integra a la comunidad y toma decisiones en forma oportuna y apropiada para la solución de problemas a partir del conocimiento de la realidad con responsabilidad social y ética. 5. Utiliza la lengua materna y

segunda lengua (L1 y L2) para comunicarse en forma eficiente. 6.

Desarrolla actitudes intra e interpersonales sustentados en el fortalecimiento de la inteligencia emocional, con una adecuada práctica de valores morales basados en principios éticos en el ejercicio de la profesión. 7.

Práctica de forma asertiva, demostrando liderazgo y responsabilidad en el trabajo en equipo. 8. Promueve la convivencia en un contexto multicultural, conociendo y respetando la identidad de cada cultura. Constituyéndose en un desafío para nuestra institución que debe llevar a debate el replanteamiento del rol, de las funciones y de nuestra organización en su conjunto pero, muy especialmente, de la educación Primaria y EBI planteándose, de esta forma, desafíos y retos que alcanzar en la FCSEC teniendo en cuenta la propuesta de (Schwartzman 2009; Fernández 2004; OCDE 2012) a nivel pregrado son:

- bajar la tasa de deserción y reprobación
- mejorar la vinculación con el sector público y sector privado
- mejorar la empleabilidad de los egresados
- mejorar la vinculación de la educación universitaria en el aspecto técnico.
- aumentar la eficiencia y eficacia de la formación universitaria
- internacionalizar la oferta académica
- aumentar la flexibilidad, actualización y cambio de los diseños curriculares de la carrera.
- aumentar la calidad, equidad y relevancia de la oferta académica y aplicarla a situaciones y necesidades concretas.

VI. CONCLUSIONES

1. Existe una relación directa entre la demanda social y el perfil profesional de la carrera Primaria y EBI de la UNASAM, ya que de acuerdo a los resultados de la contrastación de hipótesis correlacional, el actual currículo de la carrera de formación docente considera en primer lugar la dimensión técnica $r = ,661$, teórica $r = ,592$ y por último la ética $r = ,374$ en orden jerárquico, determinado por sus resultados poco favorables, por lo que se visualiza una desarticulación de los contenidos y rigidez estructural en el currículo vigente, respeto a la demanda social regional, mientras que en una situación de currículo por competencias se considera la dimensión ética $r = ,567$, técnica $r = ,357$ y teórica $r = ,213$; lo que significa que en un currículo por competencias la demanda social estaría directamente relacionada con el perfil profesional. Entonces al 95% de seguridad, hay evidencia estadística para concluir que Existe una relación directa entre la demanda social condicionada por las exigencias teóricas, técnicas y éticas con el perfil profesional en un currículo por competencias de la carrera de Educación Bilingüe Intercultural en la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo.
2. De acuerdo a los resultados obtenidos en el *Focus Group*, los especialistas en Educación Primaria y EBI, los docentes y los egresados de la carrera de formación docente en un porcentaje aproximado de 78% señalan no estar satisfechos con la formación profesional de la carrera de Primaria EBI, pues se evidencia un desfase entre los conocimientos y habilidades propuestos en el plan de estudios y las necesidades sociales relacionadas con el quehacer educativo del contexto regional.

3. Las competencias en la carrera de Primaria y Educación Bilingüe Intercultural están escasamente definidas en el perfil profesional del momento A (currículo actual) ya que según el gráfico N° 9, los egresados lo consideran en un 52,5% regularmente importante, y en el momento B (necesarias en el perfil EIB, momento ideal), en un 100% muy importante; mientras que los docentes consideran en un 68,8% importante en el momento A y en un 93,8% muy importante en el momento B; lo que no permite describir los rasgos del perfil profesional del graduado de la carrera, acorde con las necesidades de la demanda social.
4. Por lo anteriormente descrito, existe una escasa relación entre el perfil profesional y la demanda requerida por la sociedad, en virtud de las opiniones de los egresados, los especialistas en la materia, directivos y docentes en ejercicio de la carrera de Primaria y Educación Bilingüe Intercultural, ya que se requiere del desarrollo de competencias cognitivas, técnicas, intrapersonales y sociales que el plan de estudios escasamente contempla.
5. La no satisfacción de los egresados, los expertos en la materia, directivos y docentes en ejercicio de la carrera de Primaria y Educación Bilingüe Intercultural, muestra que el perfil profesional vigente se basa en principios teóricos desconectados de los requerimientos de la demanda social. En consecuencia, este resultado permite afirmar que el perfil profesional no responde a la demanda social actual, debido a que, la satisfacción de la demanda social debe tener una relación directa con el perfil profesional.

VII. RECOMENDACIONES

1. Se recomienda evaluar periódicamente el currículo de estudios de la especialidad de Primaria y Educación Intercultural Bilingüe de la UNASAM a fin de actualizarlo para que respondan a las necesidades, demandas e intereses de las poblaciones indígenas y campesinas de la región.
2. Se recomienda a la Universidad tomar en cuenta las exigencias actuales del docente en EIB.
3. Tener en cuenta en la reestructuración Curricular un enfoque basado en competencias donde primen los valores ético-morales, que son factores fundamentales para el profesional de la carrera.
4. Determinen con expertos en diseño curricular y metodológico, en forma colectiva, interdisciplinaria y asegurando la participación de todos los involucrados en el campo, la estructuración del modelo o perfil profesional del docente en Primaria y Educación Bilingüe Intercultural definido por competencias.
5. Se sugiere a la Dirección Regional de Educación, las Unidades de Gestión Educativa Local y las Organizaciones No Gubernamentales realizar acciones conjuntas de provisión de plazas docentes, capacitación y monitoreo a profesores del área educación intercultural bilingüe a fin de mejorar la calidad educativa en las zonas rurales.

6. Vista la necesidad de que la carrera de formación docente en Primaria y Educación Bilingüe Intercultural responda a la demanda se requiere de un nuevo perfil profesional, por lo que se hace necesario que la escuela desarrolle la tarea de replantear su programa en función de las demandas actuales con proyecciones futuras de la profesión, teniendo en cuenta la importancia de promover estos cambios en un entorno democrático, que facilite igualdad de condiciones y oportunidades para todos en el país.

VIII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alvarez, L., & de Salas, J. (2003). *La última filosofía de Ortega y Gasset: en torno a "La idea de principio en Leibniz"*. España: Universidad de Oviedo.
- Alvitres, V. (2000). *Método científico: planificación de la investigación* (2a ed). Chiclayo: Ciencia.
- Andreasen, A. (2006) *Marketing Social Change*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Bar, G. (1999). *Perfil y competencias del docente en el contexto institucional educativo* Recuperado de: <http://educacion.jalisco.gov.mx/consulta/educar/05.html>.
- Braslavsky, C. (1999). *Bases, orientaciones y criterios para el diseño de programas de formación de profesores*. Recuperado de: <http://oei.gov.co.html>
- Bernal, J. (2006). *Diseño curricular en la enseñanza universitaria desde la perspectiva de los ETCS*. España: Universidad de Zaragoza.
- Bertely, M. y González, E. (2004) *Experiencias hacia la interculturalidad de los procesos educativos. Educación En la Diversidad Experiencias y desafíos en la Educación Intercultural Bilingüe* International; Institute for Educational Planning París: Copyright UNESCO
- Blanco, G. (2006). *La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy*. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 4(3).

Brunner, J. y Uribe, D. (2007). *Mercados universitarios: el nuevo escenario de la educación superior*. Santiago-Chile: Universidad Diego Portales.

Bunk, G. (1994) *La transmisión de las competencias en la formación y Perfeccionamientos profesionales de la Resolución de Problemas Profesionales de Forma Autónoma*. Revista Europea de Formación Profesional, 1, 8-14.

Camacaro, O. (2007) *Artículo 100: La Interculturalidad*; recuperado de:

www.Aporrea.org.

Catalano, A., Avolio, S. y Sladogna, M. (2004) *Diseño curricular basado en normas de competencia laboral Conceptos y orientaciones metodológicas*. Argentina: Ed. Buenos Aires: Banco Interamericano de Desarrollo.

Cejas, E. (1999). *La formación por competencias profesionales: una experiencia cubana*. IPLAC, Ciudad de la Habana: Palacio de las Convenciones.

Céspedes, N. (2012) *Diversidad cultural de los maestros peruanos: un potencial para una educación intercultural*. Pontificia Universidad Católica del Perú. La tesis: Recuperado de:

<http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/1164>

CINTERFOR/ OIT (2012)_ *Formación basada en competencias utilizando la estrategia de formación por proyectos, incorporando la utilización de un sistema administrador de la formación profesional*. Colombia: SENA

Coll, C. (1987) *Psicología y currículum*. Barcelona: Paidós,

Comisión central de reestructuración curricular. (2010). *Guía del Proceso de reestructuración curricular*. Huaraz: Universidad Santiago Antúnez de Mayolo.

Cruz, H. (1998). *Los objetivos políticos y socioeconómicos de la educación intercultural bilingüe y los cambios que se necesitan en el currículo, en la enseñanza y en las escuelas indígenas*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. 17 mayo-agosto. Recuperado de: <http://rieoei.org/oeivirt/rie17a02.htm>.

Da Silva, T. (1998) *Cultura y Currículum como prácticas de significación*. En revista de Estudios del Currículum, Pomares Corredor, Barcelona, Vol1, N° 1

Defensoría Del Pueblo (2011) *Aportes para una Política Nacional de Educación Intercultural Bilingüe a favor de los pueblos indígenas del Perú* INFORME DEFENSORIAL N° 152. Programa de Pueblos Indígenas Adjuntía del Medio Ambiente, Servicios Públicos y Pueblos. Indígenas <http://www.defensoria.gob.pe>.

Delors, J. (1996). *Informe a la UNESCO de la Comisión sobre Educación para el siglo XXI. La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana. Ediciones UNESCO.

Del Pueblo, P. D. (2011). *Aportes para una Política Nacional de Educación Intercultural Bilingüe a favor de los pueblos indígenas del Perú*. Informe

Defensorial N° 152. Recuperado de:

<http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/854>

Dietz, G., & Cortés, L. (2011). *Interculturalidad y educación intercultural en México: un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. México: CGEIB-SEP.

DIREA (2007 - 20021) *Proyecto Educativo Regional propuesta básica*. Perú: MINEDU.

Domínguez, G., Hermosilla, J. & Rodríguez, R. (2007). *Los planes de estudio: un reto para la formación en competencias transversales para la empleabilidad de los educadores y educadoras sociales. Tratamiento multidisciplinar de los bloques de competencias*. Sevilla: Universidad Pablo de Olavide.

Echeberría, B. (2002) *Gestión de la competencia de acción profesional*. Revista de Investigación Educativa, Vol.20. Nº1. Universidad de Barcelona.

Eisner, E. (1979) *The educational imagination* EEUU: Collier-Mac Millan.

Encinas, B. (2005): *Currículo intercultural: Algunas aproximaciones*. En: Vílchez, Elsa/Valdez, Silvia/Rosales, María (editoras): 2005: 49-64. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Facultad de Letras y Ciencias Humanas. Instituto de Lingüística Aplicada (CILA).

Essomba, M. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas: equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración* (Vol. 222). España: Graó.

- Esteban E., Naveda K. y Santa Cruz M. (2013) *El acompañamiento pedagógico: una experiencia en la formación de docentes en servicio en contextos de Educación Intercultural Bilingüe (EIB)*. Universidad Nacional Hermilio Valdizán de Huánuco, Perú.
- Fernández, N. (2004) *Hacia la convergencia de los sistemas de educación superior en América Latina*. En: Revista Iberoamericana de Educación, N°35, pp. 39- 71, OEI.
- Filloux, J. (2008). *Epistemología, ética y ciencias de la educación* (Vol. 2). Argentina: Brujas.
- Fornet, R. (2001). “*Supuestos, límites y alcances de la filosofía intercultural*”, *Diálogo filosófico*, 51, pp. 411-426.
- Freire, P. (1983) *Pedagogía del oprimido*, México: Siglo XXI.
- Fuentes, H. (2002). *Concepción Holístico – Configuraciones de la Didáctica de la Educación Superior*. Santiago de Cuba: Universidad del Oriente.
- Galvis, R. (2007) *De un perfil docente tradicional a un perfil docente basado en competencias*. Caracas: Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL).
- Galvis, R., Fernández, B. y Valdivieso, M. (2007) Construcción de perfiles por competencias bajo el enfoque del marco lógico. Taller presentado en el Congreso Internacional de Calidad e Innovación en Educación Superior.
- García, N. (2001) *Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización*. México: Grijalbo.

- Gasché, J. (1999): *Desarrollo rural y pueblos indígenas amazónicos*. Quito: Abya Yala.
- Gimeno, J. (2002): *El currículum: Una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Giroux, H. (1990) *Los profesores como intelectuales*, Barcelona: Paidós.
- Gimeno, J. y Pérez, A. (2002) *Comprender Y Transformar La Enseñanza*, Madrid: Morata.
- Gimeno, J. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Godenzzi, J. (2005) *La Educación Intercultural Bilingüe De los Pueblos Indígenas en el Perú*; parte IV: simposios, 25 de julio, Guatemala.
- Godenzzi, J. (2003). *Equidad en la diversidad. Reflexiones sobre educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonía*. En J. Godenzzi & J. Pérez (eds.), *Multilingüismo y educación bilingüe en América y España*, (pp. 11-21). Cuzco: CBC Ediciones.
- Gómez, I. (2005) *Competencias profesionales: una propuesta de evaluación para las facultades de ciencias administrativas*. Revista Pedagogía universitaria. Educación y educadores. Vol. 8. Colombia: Universidad la Sabana.
- González, J., Wagenaar, R., Beneitone, P. (2005) *Tuning-América Latina: un proyecto de las universidades*. Revista Iberoamericana de Educación - Número 35 OEI: Bruselas.

Gonzales, M. & Gonzalez, R. (2008). *Competencias genéricas y formación profesional: Un análisis desde la docencia universitaria*. Revista Iberoamericana de Educación, 47, 185-209.

González, V. & González, R. (2008). *Competencias genéricas y formación profesional: un análisis desde la docencia universitaria*. Revista iberoamericana de educación, Revista Iberoamericana de Educación. 47, 185-209.

Hawes, G. & Troncoso, K. (2007). *Levantamiento de demanda y necesidades de formación*. Documento. Universidad de Chile. Recuperado de:

[http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/124417/Levantamiento de demandas y necesidades.pdf?sequence=1](http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/124417/Levantamiento_de_demandas_y_necesidades.pdf?sequence=1)

Hadji, Ch. (1992) *L'évaluation des actions éducatives*. París: PUF.

Helberg, H. (2001): *Fundamentación intercultural del conocimiento*. Lima, Programa FORTE-PE.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006) *Metodología de la Investigación*. México McGraw- Hill.

Horrutiner, P. (2006). *El reto de la transformación curricular*. Revista Iberoamericana de Educación, (40/3), 1-13. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/1524Silva.pdf>.

- Ipiña, E. (1997). *Condiciones y perfil del docente de educación intercultural bilingüe*.
Revista Iberoamericana de Educación, 13(1), 99-109.
- Jackson, P. (1991) *La vida en las aulas* Madrid: Morata.
- Julca, F. (2010). *Diversidad cultural y la Educación Superior en Ancash*. Revista_ *ISEES de Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior: Fundación Equitas*, (7), 115-130.
- Julca, F. (2009) "*Situación del quechua en los Andes centrales del Perú*" *Regiones, suplemento de antropología*. 37, abril-mayo-junio, P.23-28.
- Julca, F. (2000) *Uso De Las Lenguas Quechua y Castellano en la Escuela Urbana: Un Estudio De Caso*; (Tesis de Maestría, Universidad Mayor De San Simón, Cochabamba Bolivia); Recuperada de:

http://bvirtual.proeibandes.org/bvirtual/docs/tesis/proeib/Tesis_Felix_Julca.pdf
- Kotler, P. y Roberto, E. (1993) *Mercadotecnia Social. Estrategias para cambiar el comportamiento público*. México: Diana.
- Kotler, P., Lane, K., Cámara, D. y Mollá, A. (2006): *Dirección De Marketing*, 12.^a Ed., Madrid, Prentice Hall.
- Kotler, P. y Zaltman, G. (1971) *Social Marketing: An Approach to Planned Social Change*. Journal of Marketing. Vol. 35, July. Pp. 3-12.
- Knust, R. y Gómez, S. (2009) *La Evaluación con Enfoque por Competencias: ¿Se Implementa Realmente la Evaluación por Competencias? Experiencias en Holanda y Diferentes Países de América Latina*. Revista Electrónica de

Desarrollo de Competencias (REDEC) - N° 3 - Vol. 1. Chile: Universidad de Talca.

Küper, W. y Valiente, T. (2004) *Formación docente en educación bilingüe intercultural en el marco de la modernización de formación docente en el Perú: Visión y realidad de un proceso*. Revista: Cuestiones de lingüística general, hispánica y aplicada, 1, 23-39.

Larraín, A. y González, L. (2006) *Formación universitaria por competencias*. Seminario Internacional CINDA. Currículo Universitario basado en Competencias. Barranquilla, Colombia: Universidad del Norte.

Leiva, J. (2007) *La Formación en Educación Intercultural del Profesorado y la Comunidad Educativa*. Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Málaga, España.

López, J. (2005). *Políticas públicas de formación profesional. Encuentro internacional sobre educación técnico-productiva y superior tecnológica – Formación profesional para una sociedad competitiva, inclusiva y solidaria*. Lima.

López, L. (2006) *Diversidad cultural, multilingüismo y reinención de la Educación Intercultural Bilingüe en América Latina*, Revista de ciencias sociales de la Universidad Politécnica Salesiana. 00 (07). 103- 144
DOI: <http://dx.doi.org/10.17163/uni.n7.2006.05>

- Martín, E. (2001). *Gestión de instituciones educativas inteligentes. Un manual para gestionar cualquier tipo de organización*. Madrid-España: McGraw-Hill Interamericana de España, S.A.U.
- Mejías, C., Tamayo, J., Repilado, F., Hernández, L., Díaz, B., & Rosales, A. (2013). *Acerca de algunos problemas profesionales que enfrenta el ingeniero mecánico*. Revista pedagogía Universitaria, [S.l.], v. 7, n. 1, abr. 2013. ISSN 1609-4808. Recuperado de: <<http://cvi.mes.edu.cu/peduniv/index.php/peduniv/article/view/200/196>>
- Mendive, D. (2008) *Marketing Social. Manual Práctico* - Buenos Aires: De los Cuatro Vientos.
- Mertens, L. (1996) *Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelos* Montevideo: Cinterfor.
- Ministerio de Educación del Perú (2014) *Marco Curricular Nacional. Propuesta para el diálogo*. Lima: MINEDU.
- Ministerio de Educación del Perú (2012) *Diseño Curricular Experimental para la Formación de Docentes en las Carreras de Educación Inicial Intercultural Bilingüe y Educación Primaria Intercultural Bilingüe*. Lima: MINEDU.
- Ministerio de Educación del Perú (2008) *Resultados de la Evaluación Censal de Estudiantes en Lenguas Originarias (ECE)* Unidad de Medición de la Calidad. Lima: MINEDU.
- Ministerio de Educación del Perú (1993) *Modelo Curricular para la Formación y Profesionalización Docente en Educación Bilingüe Intercultural*. RVM

N°0075- 93—ED. Dirección Nacional de Tecnología Educativa- Dirección de Recursos Educativos. Lima: MINEDU.

Ministerio de Educación de Argentina (2009) *Recomendaciones Para La Elaboración De Diseño Curricular Educación Intercultural Bilingüe*. Argentina: Buenos Aires.

Montealegre, A., et al. (2010) *Modelo Pedagógico Referentes conceptuales, lineamientos curriculares y de flexibilidad* Colombia: Universidad de San Buenaventura, sede Bogotá.

OCDE (2012) *Panorama de la Educación, Indicadores de la OCDE*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deportes.

Peraza, B. (2008) *Trayectoria Socioeducativa, Práctica de Aula y Perspectiva ante La EBI de los Docentes De Educación Primaria de Acora-Puno*; Tesis Universidad Mayor de San Simón, Cochabamba.

Peluffo, M., & Knust, R. (2009). *Aproximación a la educación universitaria por competencias en América Latina:¿ Una “fata morgana” o un modelo factible para la realidad latinoamericana*. Chile. Recuperado desde: <http://mt.educarchile.cl/MT/jjbrunner/archives/2010/0,3>.

Pérez, L. (2004) *Marketing social: teoría y práctica*. México: Pearson Educación. P. 18

Raga, J. (1998) *Claros y oscuros en el proceso de evaluación de la calidad en las universidades*. En Experiencias y consecuencias de la evaluación

universitaria. Madrid: Michavila, F (editor) Fundación Universidad-Empresa.

Rodríguez, H. (2007) *El Paradigma de las competencias Hacia la Educación Superior*. Revista de la Facultad de Ciencias Económicas España: Universidad Militar Nueva Granada.

Salas, W. (2005). *Formación por competencias en educación superior. Una aproximación conceptual a propósito del caso Colombiano*. Revista Iberoamericana de Educación. Número 36/9.

Saroli, A. (2011) *Con un pie en dos mundos: Programas de Educación Bilingüe para niños quechua hablantes en el Cusco*. Revista Educación Vol. XX, N° 38, marzo 2011, pp. 63-79 / ISSN 1019-9403

SCANS, (1993). *Teaching de SCANS Competencies*. The Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills. United States: Department of Labor.

Senge, P., Kleiner, A., Roberts, Ch., Ross, R., Roth, G., & Smith, B. (2000) *La danza del cambio: una herramienta de la Quinta Disciplina*. Bogotá-Colombia: Norma S.A.

Sladogna M., Catalano M. y Avolio S. (2004) *Diseño Curricular Basado en normas de Competencia Laboral* ed. Buenos Aires: Banco Interamericano de Desarrollo

Soto, R. (1992). *Propuesta para un modelo curricular flexible*. USA: Universidad Autónoma de Baja California. California.

- Stenhouse, L. (1984) *Investigación y desarrollo del currículo*. Madrid: Morata.
- Stenhouse, L. (1999) *Investigación y desarrollo del curriculum*, Madrid: Morata, pp. 194-221.
- Stoner, S. (1995). *Administración*. México: Prentice Hall.
- Soto, R, (1992) *Propuesta para un Modelo Curricular Flexible*, ANUIES. Recuperado de:
- http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista85_S2A4ES.pdf.
- Suarez, B. (2005). *La formación en competencias: Un desafío para la educación superior del futuro*. Barcelona: Universidad Politécnica de Cataluña.
- Tejada, J. (1999). *Acerca de las competencias profesionales*. Revista Herramientas, 57, 8-14.
- Tobón, S. (2008) *La formación basada en competencias en la Educación Superior: el enfoque complejo*. Guadalajara: Iglu.
- Tobón, S. (2006). *Aspectos básicos de la formación basada en competencias*. Talca: Proyecto Mesesup. Bogotá.
- Trapnell, L. y Neira, E. (2006): *La EIB en el Perú*. En: López, Luís Enrique/Rojas, Carlos (eds.): *La EIB en América Latina bajo examen*. La Paz: Banco Mundial. Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit, GTZ, GmbH. Plural editores, pp. 253-366.
- UNESCO, (1995). *Documento de política para el cambio y el desarrollo en educación superior*, París, Francia: UNESCO,

Universidad Católica de Temuco (UCT) (2009) *Sobre reformas, integración – inclusión y exclusión educativa: Reflexiones a partir de la experiencia española*. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva Escuela de Educación Diferencial Facultad de Ciencias de la Educación

Valiente, T. (2008) *La Educación Intercultural Bilingüe en la encrucijada global*. Ediciones Alteridad; Noviembre, p 25.

Valiente, T. (2010): *Educación Intercultural Bilingüe en Latinoamérica. Visión y realidad de un proceso en la región andina*. En: Ströbele-Gregor, Juliana; Kaltmeier, Olaf; Giebeler, Cornelia (Hrsg.): *Construyendo Interculturalidad: Pueblos Indígenas, Educación y Políticas de Identidad en América Latina*, 2010:25-30. Departamento Países Andinos y Paraguay. Unidad Coordinadora Pueblos Indígenas en América Latina y El Caribe, KIWLAK, Cooperación Alemana al Desarrollo, GTZ

Vásquez, J. (2009). *Enfoque intercultural para una educación básica regular intercultural y bilingüe*. PUCP – RIDEI. 202 (04). Recuperado de: http://interculturalidad.org/numero04/docs/0202-Enfoque_Intercultural-Vásquez, Jose.pdf.

Vásquez, J. (2009) *Consideraciones para implementar una educación intercultural en contextos urbanos*. *Construyendo Nuestra Interculturalidad*. Revista cultural electrónica N°5. Año 5. Vol. 4: 1-11 recuperado de: www.interculturalidad.org

Vázquez, S. (2004): *La EBI en el Perú. Pueblos indígenas en busca de sus culturas*. Informe sobre la Educación Bilingüe Shipibo- Castellano. Lima: MINEDU.

- Vera, F. (2010) *La investigación de mercado: una herramienta para las instituciones educativas inteligentes*. Artículo recuperado de: [http://trabajosfernandovera.blgs.com/200/02/ la investigación de mercado una 26.html](http://trabajosfernandovera.blgs.com/200/02/la_investigaci3n_de_mercado_una_26.html)
- Vezub, F. (2006) Proyecto “*Los profesorados de formación docente. Características de los formadores y de las instituciones*”, Facultad de Filosofía, Universidad de Buenos Aires. Universidad de San Andrés. Consultora del IIFE / UNESCO, Buenos Aires E-mail: leavezub@ciudad.com.ar
- Vigil, N. (2004) *El Uso Asistemático de las Lenguas en las Mal Llamadas Escuelas EBI del Perú*. Artículo publicado en TAREA Revista de Educación y Cultura, núm. 59, Lima: Tarea.
- Villa, A. y Poblete, M. (2007) *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*, España: Universidad de Deusto.
- Viteri, C. (2005) *Tierra y Territorio como Derechos*, Especial Dossier EN Revista Pueblos, Madrid,
- Walsh, C. (2001). *La interculturalidad en la educación*. Lima: Ministerio de Educación, Programa FORTE-PE.
- Zayas, P. (2002). *Concepción teórico metodológica sobre la selección de personal*. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Sociales. Universidad de La Habana. 136 pp.

Zimmermann, K. (2009). *La construcción discursiva del diccionario en la Lingüística Misionera: interculturalidad, glotocentrismo e hibridez en diccionarios náhuatl y hñähñu-otomí de los siglos XVI y XVII* (Alonso de Molina, Alonso Urbano y autor anónimo 1640). *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana*, 7(1 (13), 161-186.

Zúñiga, M, (2008) *La Educación Intercultural Bilingüe: El caso peruano. Foro Latinoamericano de Políticas Educativas*. Buenos Aires: FLAPE.

Zúñiga, M., Cano, L. y Gálvez, M. (2003), *Construcción de políticas regionales: lenguas, culturas y educación*, Ayacucho, IER Arguedas. Ministerio de Educación (med) (2003), Ley N° 28.044, Ley General de Educación. Lima

Zúñiga, M. y Ansión, J. (1997) *Interculturalidad y Educación en el Perú*. Cap. I, pp. 9 – 20, Lima: Foro Educativo.

ANEXOS

ENCUESTA DIRIGIDA A LOS EGRESADOS DE LA FCSEC CARRERA PRIMARIA
Y EDUCACIÓN BILINGÜE INTERCULTURAL

Estimado ex alumno el presente cuestionario, anónimo y confidencial, tiene como objetivo recabar información sobre la relación entre demanda social y el perfil profesional de la carrera de Primaria y Educación Bilingüe Intercultural. De la UNASAM, por lo que agradecemos anticipadamente su colaboración desinteresada que contribuirá a realizar mejoras en el futuro en el Currículo respectivo de la Facultad de Ciencias Sociales, Educación y de la Comunicación.

ESTUDIOS UNIVERSITARIOS

1. ¿Cuánto tiempo tardó en conseguir el título universitario y cuál es la duración establecida para esos estudios?

a. Realmente estudié Años
Meses

b. Duración establecida Años
Meses

2. ¿Cuántas horas por semana dedicó en promedio a cada una de las siguientes actividades en el período de vacaciones?

1. Asistencia a clases vacacionales, academias estudio por propia cuenta etc.
2. Otras actividades de estudio (incluido estudio en casa o biblioteca)
3. Trabajo (excluir trabajo realizado por prácticas)
4. Otros (especifique) -----

3. Si trabajó durante sus estudios de su carrera ¿Qué relación existía entre su trabajo y el contenido de sus estudios? (si tuvo varios solo el más relevante)

No aplicable sin Experiencia laboral 0	Nada en absoluto 1	Escasamente Relacionado 2	Regularmente Relacionado 3	Bastante Relacionado 4	Muy Relacionado 5
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

4. Reflexionando sobre la carrera en que se graduó ¿Cuáles de los siguientes aspectos y modos de enseñanza eran los más resaltados por la UNASAM y por sus profesores?

	Nada 1	Poco 2	Reg ular 3	Bast ante 4	Muc hísi mo 5
1. Conocimientos de tipo instrumental					
2. Teorías y conceptos					
3. Actitudes sociales					
4. Habilidades de comunicación					
5. Aprendizaje independiente					

6. Asistencia regular a clases					
7. Profesor como principal fuente de información y comprensión					
8. Libertad para escoger los cursos y áreas de especialización					
9. Aprendizaje basado en problemas prácticos y proyectos					
10. Adquisición directa de experiencia laboral (Práctica pre profesional)					
11. Comunicación fuera de clase entre los estudiantes y los profesores					
12. Escribir una tesis o proyecto de fin de carrera					
13. Evaluación regular del progreso académico					
14. Pensamiento crítico					

5. ¿Cómo valora la oferta educativa y las condiciones de estudio que tuvo durante la carrera en que se graduó?

	Muy mal 1	En algo 2	Regularmente 3	bien 4	Muy bien 5
1. Asesoramiento académico en general					
2. Ayudas/consejos para exámenes finales					
3. Contenido básico de la carrera					
4. Variedad de asignatura ofrecidas					
5. Diseño de plan de estudios					
6. Sistema de exámenes					
7. Oportunidad de elección de cursos y áreas de especialización					
8. Énfasis en la enseñanza práctica					
9. Calidad de la docencia					
10. Oportunidades de participar en proyectos de inversión y desarrollo					
11. Énfasis en investigación dentro del proceso de enseñanza					
12. Oferta de trabajo en prácticas y otras experiencias laborales					
13. Oportunidad de contactar fuera de clase con el profesorado					
14. Contactos con compañeros de estudio					
15. Oportunidad de los estudiantes de influir en las políticas universitarias					
16. Equipamiento y número de libros en la biblioteca					
17. Disponibilidad de material adecuado para la enseñanza					

18. Calidad de equipamiento técnico (ordenadores, instrumentos de laboratorio))					
19. Calidad de las instalaciones (aulas, servicios, etc.)					

6. ¿Qué conocimientos sobre informática poseía en el momento que se graduó y hoy día?

ANTES DE EGRESAR						ACTUALMENTE				
Ninguno 1	Algo 2	Regularmente 3	Bueno 4	Muy bueno 5		Ninguno 1	Algo 2	Regularmente 3	Bueno 4	Muy bueno 5
					1. Procesador de textos					
					2. Software especializado en bilingüe intercultural					
					3. Hoja de cálculo					
					4. Base de datos					
					5. Lenguaje de programación					

7. ¿Qué conocimientos sobre idiomas tenía en el año que se graduó?

	Nivel de conocimiento							
	A. Capaz de <u>escribir</u> textos profesionales	B. Capaz de <u>hablar</u> en un contexto profesional	C. Capaz de <u>leer</u> en un contexto profesional	D. Escasamente		E. No		
				escribía	hablaba	leía	escribía	hablaba
1. Castellano								
2. Quechua								
3. Inglés								
4. Otro idioma <input type="text"/>								

HISTORIAL DE ACTIVIDADES PROFESIONALES

Las siguientes preguntas se refieren al período después de la graduación

8. Desde que acabó su carrera ¿ha buscado trabajo alguna vez?

1. Si IR A
2. No, monté mi propio negocio IR A
3. No, continué con el trabajo que tenía antes de graduarme IR A
4. No, continué estudiando IR A
5. No, me ofrecieron trabajo sin buscarlo IR A
6. No, por otros motivos (especifique)
IR A

9. ¿ha buscado trabajo alguna vez? (Excluya trabajos esporádicos)

1. Antes de la graduación meses antes
2. En el momento de la graduación
3. Después de la graduación meses después.

10. ¿Después de la graduación buscaba Ud. Alguno de los siguientes tipos de trabajo?

1. Empleo fuera de la zona en que vive

2. Auto-empleo (negocio propio, etc.)
 3. Trabajo en el extranjero
 4. Empleo solo en la zona en que vive mi pareja/padres.
 5. Ninguna de las anteriores.
11. ¿Cómo intentó obtener el primer trabajo después de la graduación?
1. Me presenté a un concurso en la UGEL
 2. Contacté con directores sin saber previamente que tuvieran vacantes.
 3. Me llamó un director.
 4. Inscripción en bolsas de trabajo ofrecidas por la universidad
 5. Contactos establecidos en el trabajo que realizaba durante mis estudios
 6. Otro:
-
-
- (especifique)

12. ¿Cuántos meses en conjunto ha estado buscando su primer empleo? *Excluya trabajos esporádicos.*

Meses de búsqueda.

13. Bajo su punto de vista ¿Cómo fueron valorados por su primer empleador después de graduarse los aspectos que a continuación se detallan:

	Nad a impo rtant e 1	Algo 2	Reg ular ment e 3	Imp ortan te 4	Muy impo rtant e 5
1. Área o campo de estudio					
2. Titulación específica					
3. Expediente académico					
4. Experiencia laboral/práctica adquirida <u>antes de la carrera</u>					
5. Experiencia laboral/práctica adquirida <u>durante de la carrera</u>					
6. Reputación de la institución en la que estudió					
7. Experiencia en otros campos además de la carrera de Primaria y EBI					
8. Conocimiento del idioma quechua					
9. Conocimientos de Informática					
10. Recomendaciones/referencias de terceras personas					
11. Personalidad.					
Otros:	<input style="width: 100px;" type="text"/> <i>especifique</i>				

14. ¿Qué otras actividades le han ocupado la mayor parte de su tiempo desde que se graduó? *Le es posible una contestación múltiple*

1. La mayoría del tiempo tuve un trabajo regular
2. Tuve varios trabajos temporales
3. Tuve más de un trabajo al mismo tiempo
4. He estado la mayoría del tiempo desempleado
5. Empecé estudios adicionales/perfeccionamiento profesional (doctorado, masters ...)
6. Estaba predominantemente comprometido en el cuidado de los hijos, otros familiares
7. Otros

.....

15. Por favor, especifique el tipo de empleador/institución actual:

1. Organismo público (administración pública, organismos autónomos, universidades, etc.)
2. Organización sin ánimo de lucro
3. Empresa privada
4. Autoempleo
5. Otro

.....(especifique)

COMPETENCIAS PROFESIONALES Y SU APLICACIÓN:

16. Por favor, díganos hasta qué punto poseía los siguientes aspectos en el momento de su graduación y cuáles de ellas son necesarias para su actual trabajo. *Si no está trabajando, por favor, solo conteste la columna A*

A En el momento de su graduación					DIMENSIONES DE DEMANDA SOCIAL	B Requisitos del trabajo				
Nada 1	algo 2	Reg ular men te 3	Si de acue rdo 4	En un grado muy alto 5		Nada 1	algo 2	Reg ular ment e 3	Si de acue rdo 4	En un grado muy alto 5
					(Dimensión teórica)					
					1. Amplia cultura general					
					2. Conocimientos respecto a planificación curricular					
					3. Conocimiento teórico a cerca de EBI					
					4. Conocimiento de métodos y técnicas a utilizar en la EBI					
					5. Conocimiento de la lengua materna.					
					6. Conocimiento de la segunda lengua					
					7. Conocimiento de enfoques en investigación científica					
					8. Conocimiento de informática					
					9. Comprensión de sistemas sociales organizativos y técnicos de carácter complejo					
					10. Conocimientos de planificación y Gestión educativa					
					11. Conocimientos de normas legales respecto a la EBI					
					12. Conocimientos de constructivismo pedagógico					

					13. Conocimientos de Filosofía y ética					
					14. Conocimientos acerca de tutoría					
					(Dimensión técnica)					
					15. Aplicación de planificación curricular					
					16. Capacidad para tener en consideración los aspectos culturales.					
					17. Capacidad para tener en consideración los aspectos culturales económicos del entorno.					
					18. Aplicar estrategias y métodos en el salón de clases					
					19. Utilizar Software especializado en bilingüe intercultural					
					20. Dominio de la metodología de la investigación científica					
					21. Creatividad					
					22. Trabajar bajo presión					
					23. Capacidad de liderazgo					
					24. Habilidad en comunicación oral y escrita					
					25. Gestiona acciones en Instituciones educativas					
					26. Habilidades manuales					
					27. Administración del tiempo					
					28. Desarrolla proyectos comunitarios					
					(Dimensión ética)					
					29. Proactividad					
					30. Asertividad					
					31. Adaptabilidad					
					32. Firmeza					
					33. Resolución					
					34. Persistencia					
					35. Empatía					
					36. Pensamiento crítico					
					37. Tolerancia, capacidad de apreciar lo diferente.					
					38. Asumir responsabilidades					
					39. Toma de decisiones					
					40. Lealtad, honestidad					
					41. Poder de concentración					
					42. Trabajar en equipo					
					43. Trabajar independientemente					
					44. Promotor de la paz					

17. ¿Hasta qué punto los estudios desarrollados en la EBI le han sido útiles?

	Nada 1	algo 2	Reg ular ment e 3	Si de acue rdo 4	En un grado muy alto 5
1. Preparándole para el trabajo en su área					
2. Preparándole para desempeñarse en otros tipos de trabajos					

18. ¿Qué importancia le da a los siguientes aspectos para el desempeño de su trabajo?

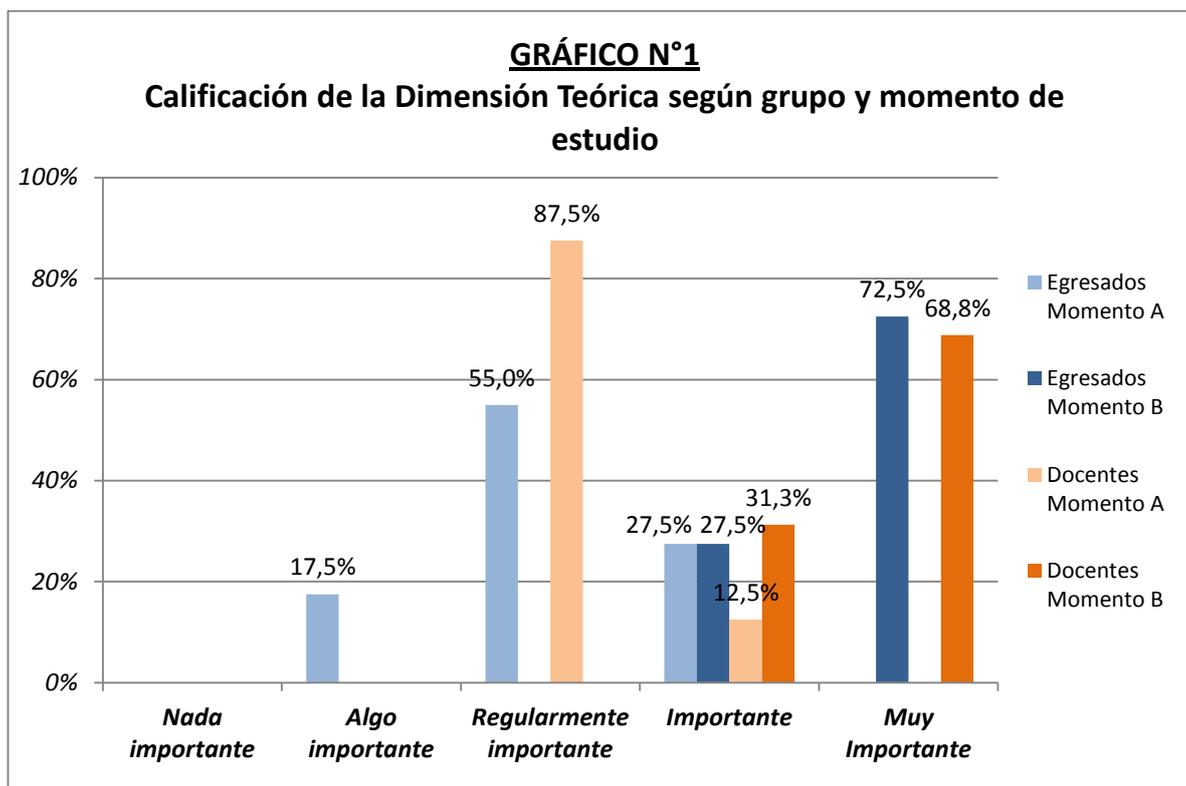
	Nada importante 1	Algo importante 2	Regularmente importante 3	Importante 4	Muy importante 5
1. Conocimiento profesional de diversidad					
2. Conocimiento, entendimiento y valoración de grupos culturales, sociales, modos de comportamiento, estilos de vida, etc.					
3. Trabajar con personas de diferentes grupos culturales.					
4. Comunicarse en lengua materna					

19. Por favor, díganos hasta qué punto desarrolló en la universidad las siguientes competencias y cuáles de ellas serían necesarias para mejorar el perfil del docente de Primaria y Educación bilingüe Intercultural (B).

Desarrolladas en la Universidad A					E n u n g r a d o m u y a l t o 5	Necesarias en el perfil EBI B				
Nada 1	algo 2	Regularmente 3	Si de acuerdo 4	Nada 1		algo 2	Regularmente 3	Si de acuerdo 4	En un grado muy alto 5	
COMPETENCIAS PROFESIONALES DEL DOCENTE DE PRIMARIA Y EDUCACIÓN BILINGÜE INTERCULTURAL										
COMPETENCIAS COGNITIVAS (SABER)										
					1. Domina conceptos y teorías actualizadas sobre Pedagogía.					
					2. Domina conceptos y teorías actualizadas sobre EBI.					
					3. Posee una cultura general propia de la educación superior.					
					4. Posee una cultura general de las TIC.					
					5. Maneja conceptos y teorías actualizadas sobre investigación educativa.					
					6. Maneja técnicas de recolección de información.					
					7. Posee conocimientos sobre aspectos socio-culturales de la comunidad.					
					8. Posee conocimientos sobre aspectos económico-políticos de la comunidad.					
					9. Conoce los fundamentos lingüísticos, psicolingüísticos, sociolingüísticos y didácticos del aprendizaje de las lenguas.					
					10. Evalúa el desarrollo del aprendizaje de las lenguas y competencia comunicativa.					
					11. Maneja estrategias para enseñar la segunda lengua de manera adecuada					
					12. Fortalece capacidades cognitivas y comprensión lectora al enseñar la segunda lengua.					
					13. Domina las estrategias metodológicas para desarrollar el pensamiento lógico desde el punto de vista cultural.					
					14. Posee conocimientos sobre sistemas sociales organizativos y técnicos de carácter complejo					
COMPETENCIAS TÉCNICAS (HACER)										
					15. Diversifica el currículo en función a las necesidades y posibilidades.					

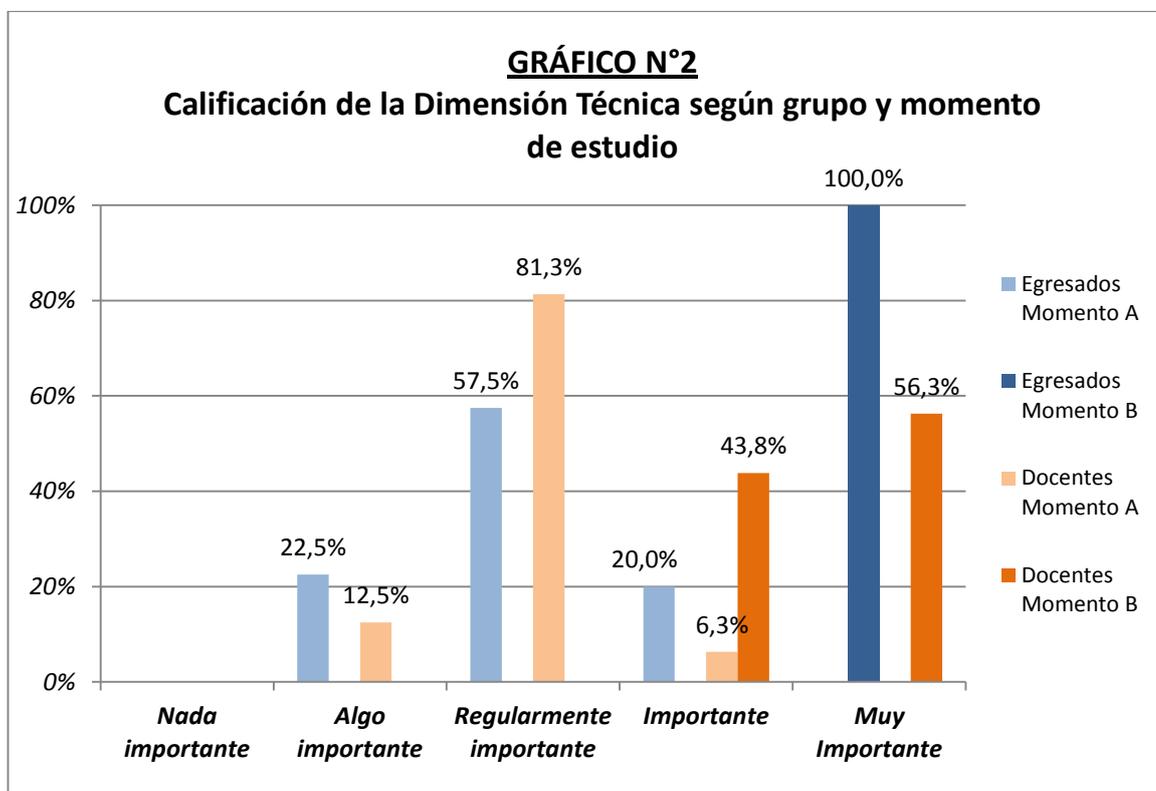
				47. Establece relaciones de dialogo a nivel interpersonal e interinstitucional.					
				48. Genera respuestas adecuadas para el bienestar colectivo.					
				49. Respeta el pensamiento divergente.					
				50. Analiza e interpreta en equipos interdisciplinarios, la realidad compleja, para plantear soluciones.					
				51. Reconoce, practica y divulga la defensa de la salud.					
				52. Reconoce, practica y divulga los derechos humanos.					
				53. Reconoce, practica y divulga la paz.					
				54. Practica y fomenta la responsabilidad solidaria, la participación y la equidad.					
				55. Se compromete con los problemas y aspiraciones de la comunidad.					
				56. Es capaz de desarrollar los hábitos de respeto a las normas de convivencia en sus alumnos.					

GRÁFICOS



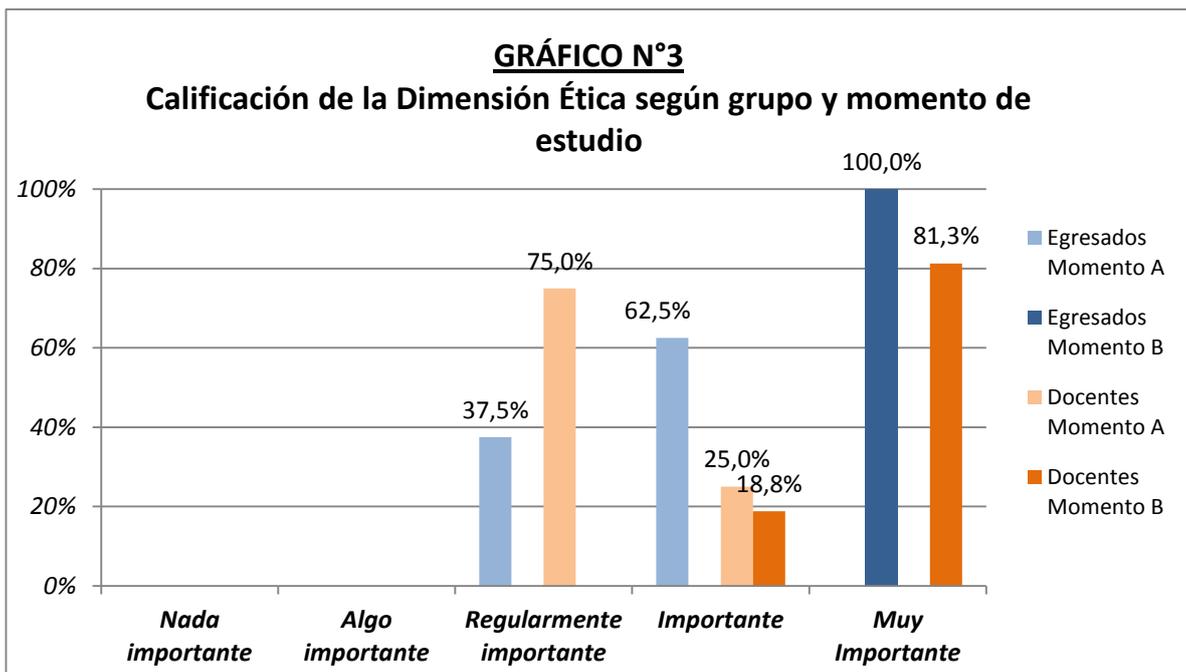
Muestra: 56 participantes (40 egresados y 16 docentes)

Elaboración: Propia



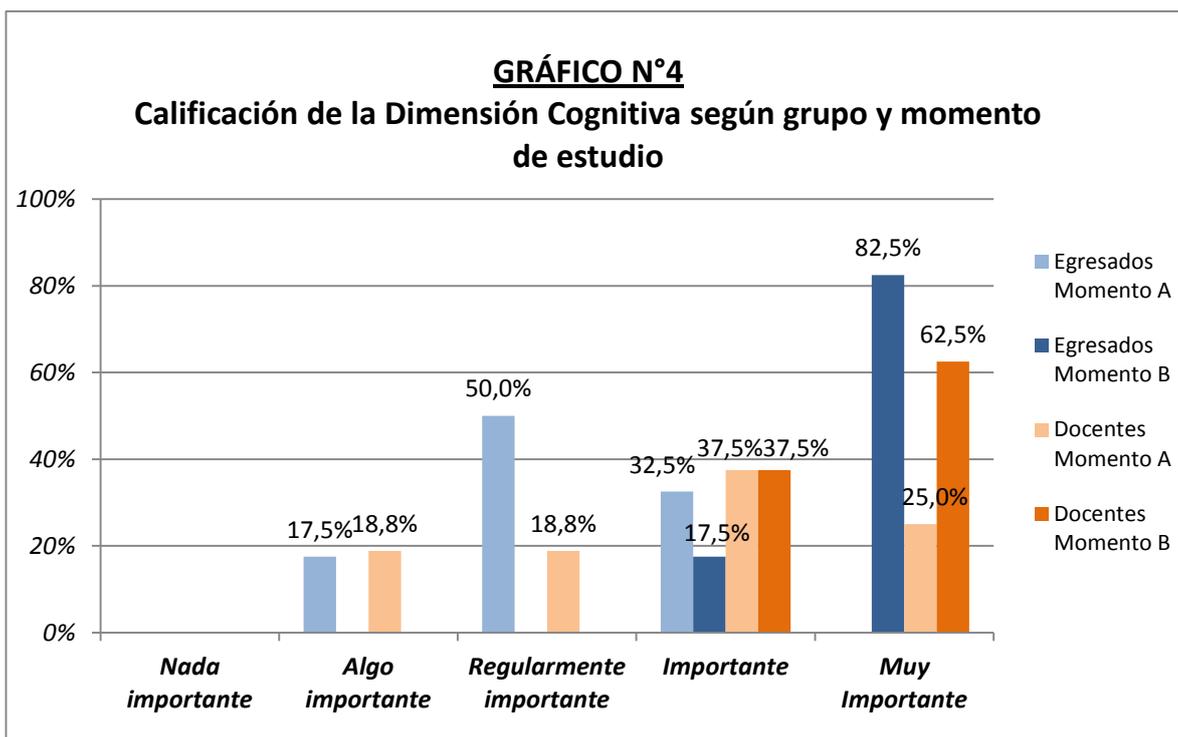
Muestra: 56 participantes (40 egresados y 16 docentes)

Elaboración: Propia



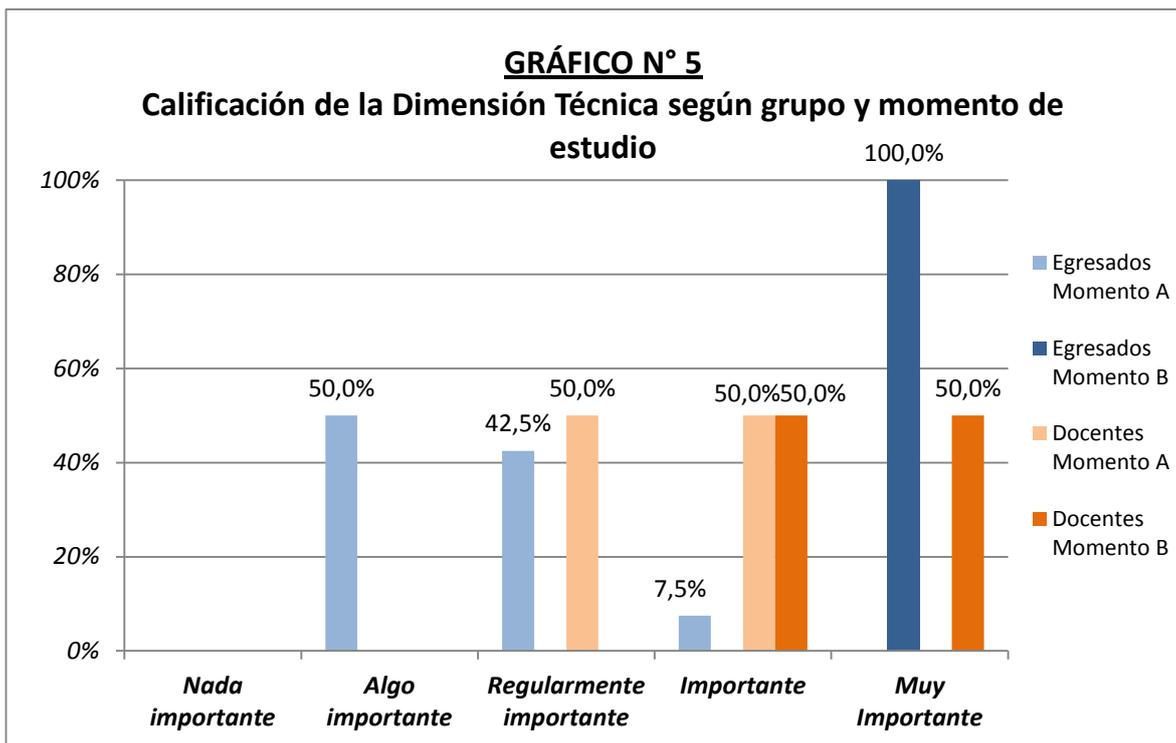
Muestra: 56 participantes (40 egresados y 16 docentes)

Elaboración: Propia



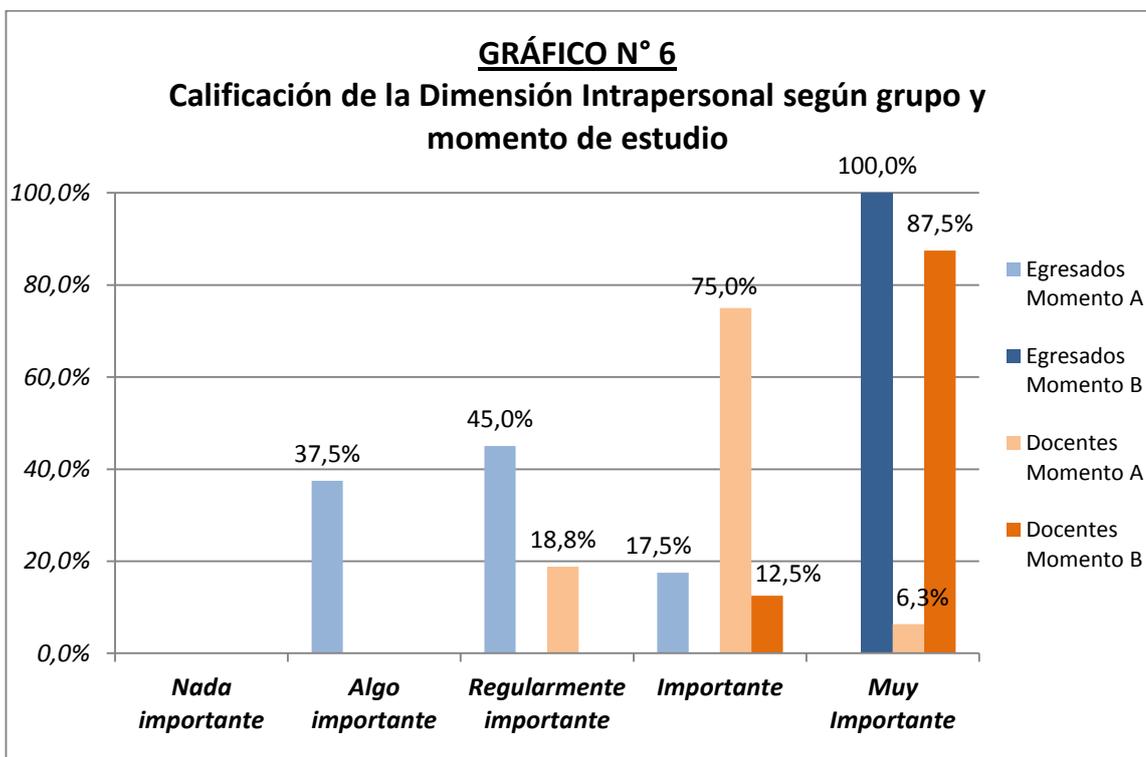
Muestra: 56 participantes (40 egresados y 16 docentes)

Elaboración: Propia



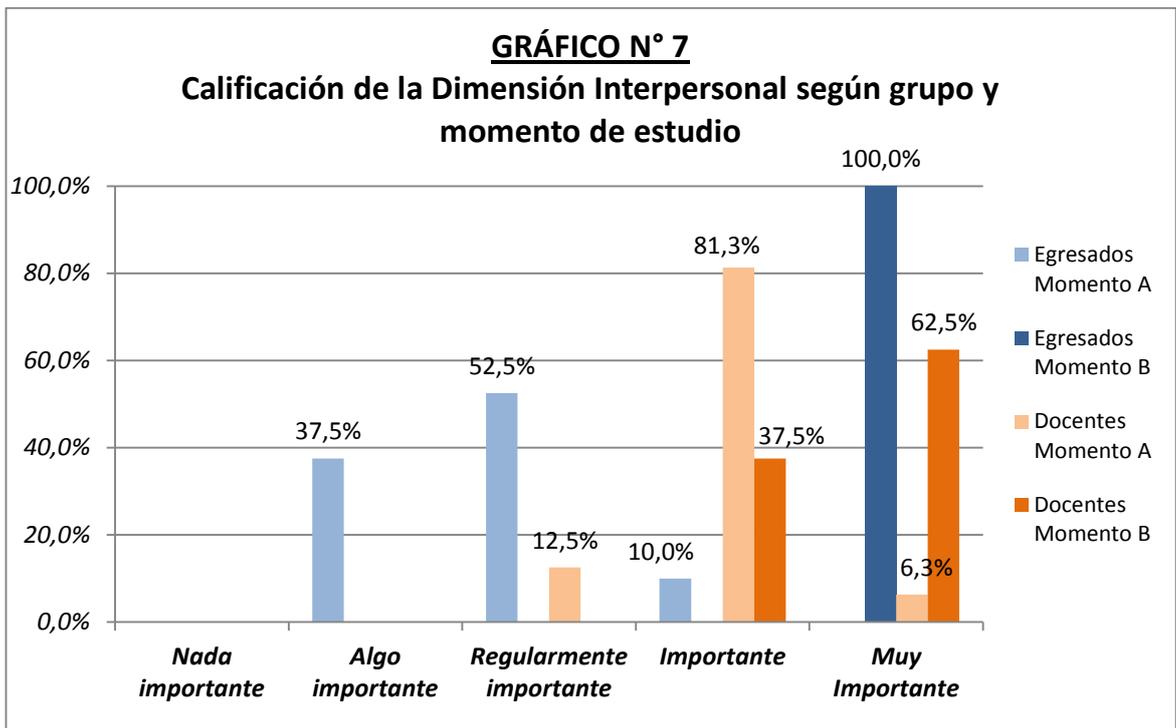
Muestra: 56 participantes (40 egresados y 16 docentes)

Elaboración: Propia



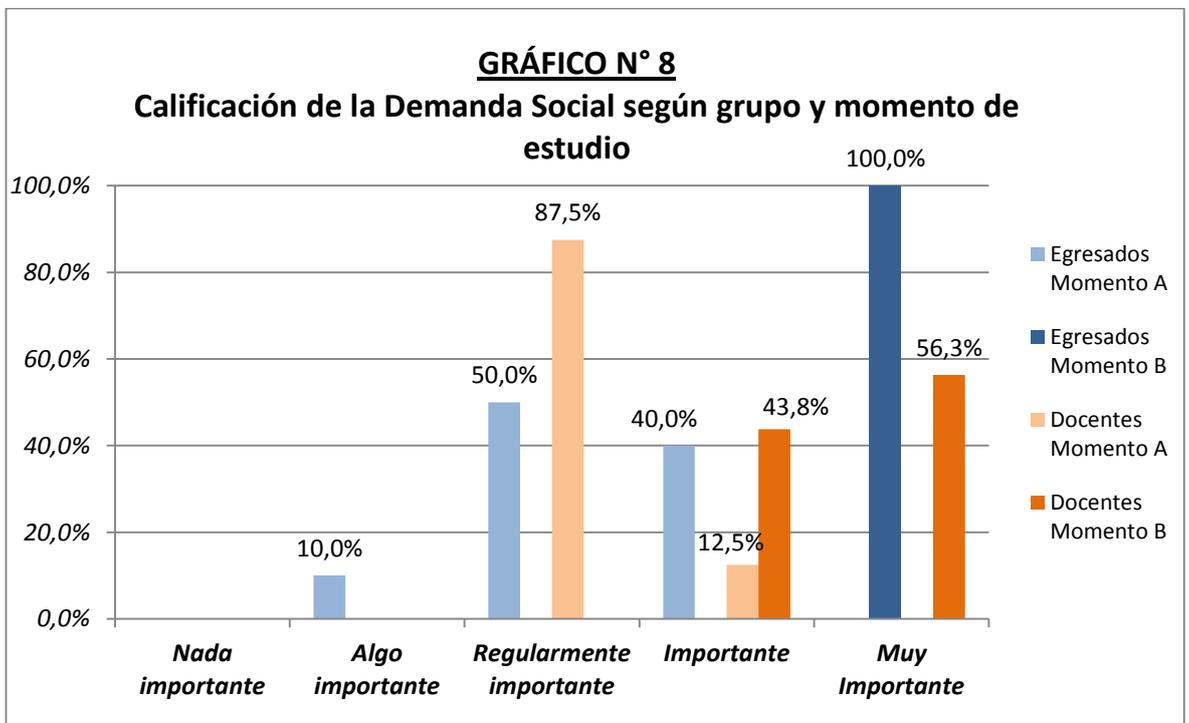
Muestra: 56 participantes (40 egresados y 16 docentes)

Elaboración: Propia



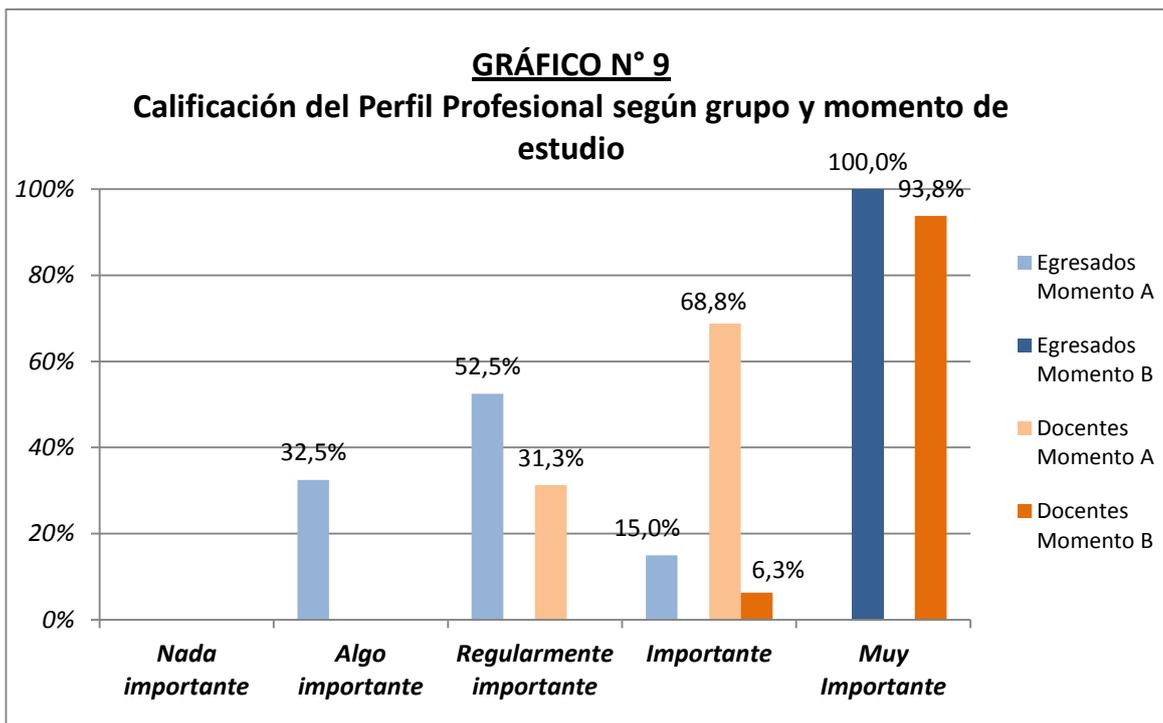
Muestra: 56 participantes (40 egresados y 16 docentes)

Elaboración: Propia



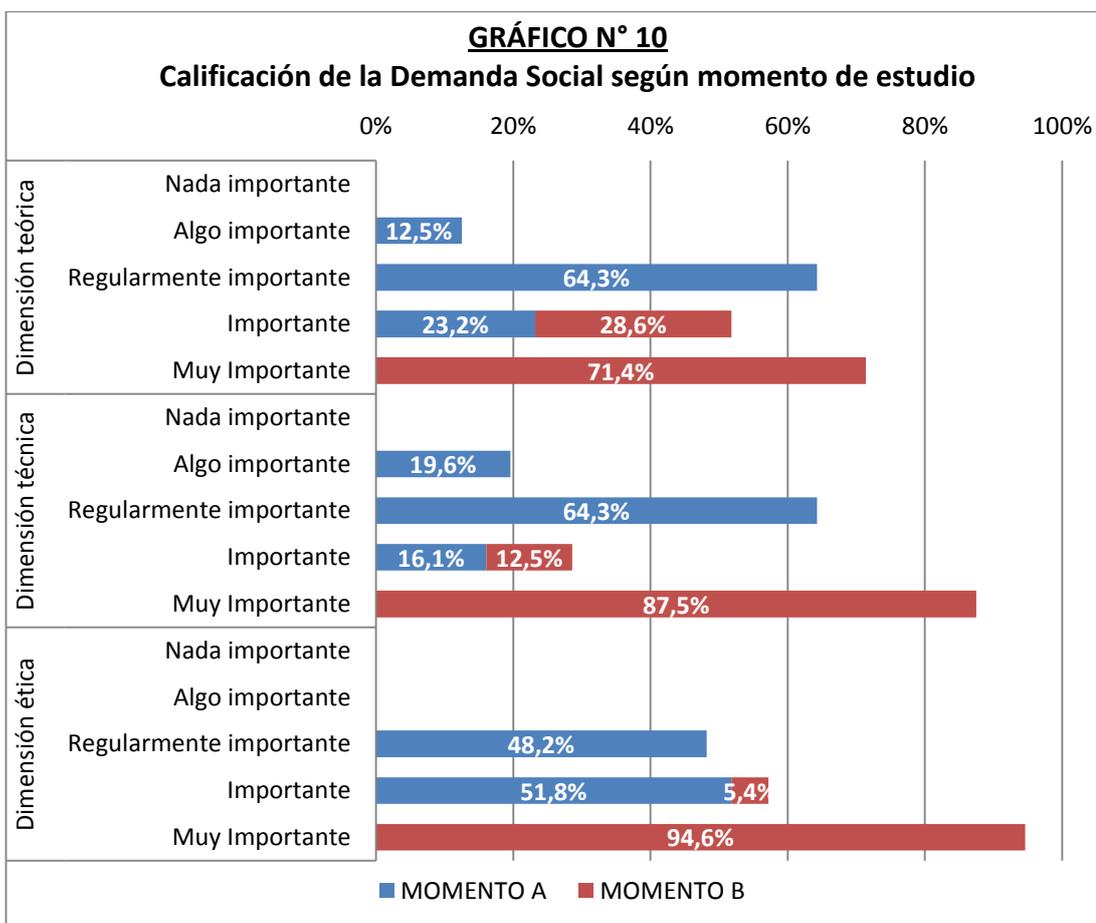
Muestra: 56 participantes (40 egresados y 16 docentes)

Elaboración: Propia



Muestra: 56 participantes (40 egresados y 16 docentes)

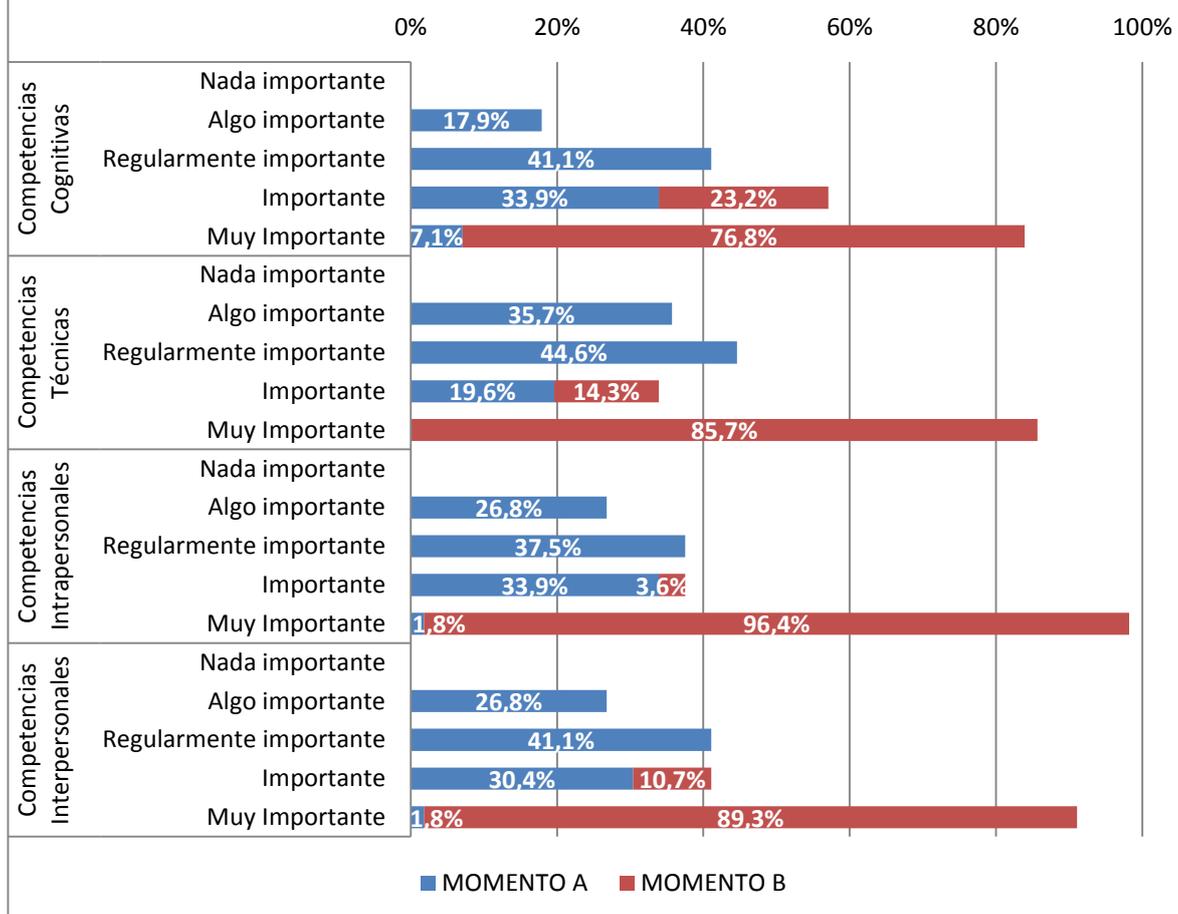
Elaboración: Propia



Muestra: 56 participantes (40 egresados y 16 docentes)

Elaboración: Propia

GRÁFICO N° 11
Calificación del Perfil Profesional según momento de estudio



Muestra: 56 participantes (40 egresados y 16 docentes)

Elaboración: Propia