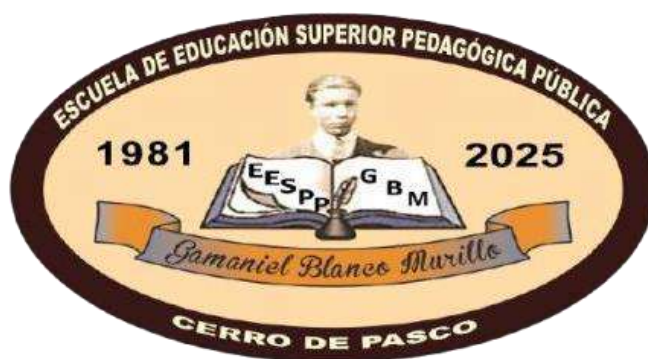


MINISTERIO DE EDUCACIÓN
DIRECCIÓN DE FORMACIÓN INICIAL DOCENTE
ESCUELA DE EDUCACIÓN SUPERIOR PEDAGÓGICA PÚBLICA
“GAMANIEL BLANCO MURILLO” PASCO
PROGRAMA DE ESTUDIOS EDUCACION PRIMARIA
INTERCULTURAL BILINGUE



TESIS

Estrategia maha práctica ancestral de la cultura Yaru para fortalecer el trabajo en equipo en los estudiantes de la I.E. N° 34173 de "Gorgorin" del distrito de Chacayan, provincia Daniel Alcides Carrion y región Pasco.

**Para optar el Título Profesional de Licenciado en Educación
Primaria Intercultural Bilingüe**

Autores Bach:

- ❖ CHAVEZ GONZALES, Indira Jhomira
- ❖ FAUSTINO ALMERCOS, Roberto Carlos
- ❖ VIVAR LORENZO, Angélica María

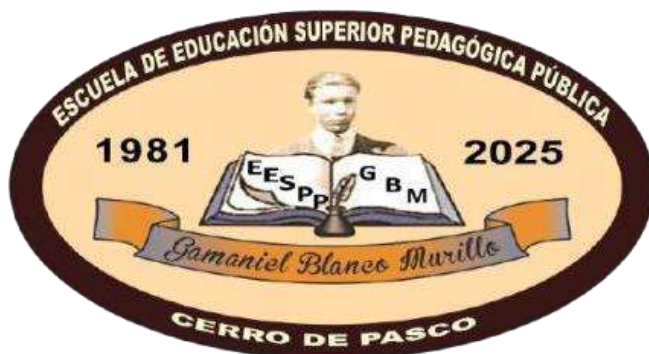
Asesora:

Lic. Rosa Noemi JACO HUAYLLACAYAN

Cerro de Pasco – Perú

2025

MINISTERIO DE EDUCACIÓN
DIRECCIÓN DE FORMACIÓN INICIAL DOCENTE
ESCUELA DE EDUCACIÓN SUPERIOR PEDAGÓGICA PÚBLICA
“GAMANIEL BLANCO MURILLO” PASCO
PROGRAMA DE ESTUDIOS EDUCACION PRIMARIA
INTERCULTURAL BILINGUE



Alli ruray maha nishqanwan cultura Yaru chumaq rurapakushqampita kamatsinampaq yachakuq wamrakuna tsay yachay wasi 34173 yupaynin "gorgorin" hutinsi q del distrito de chacayan, provincia Daniel Alcides Carrion y region Pasco markapita 2023 watachaw.

ALLI MUSYAY YACHAKUYKUNATA KAMATSINAPAQ TSAY TÍTULO
PROFESIONAL DE LICENCIADO NISHQANTA
TSARAANAPAQ, TSAY EDUCACIÓN PRIMARIA INTERCULTURAL BILINGÜE
NISHQANCHAW

KAMATSIQ:

- ❖ CHAVEZ GONZALES, INDIRA JHOMIRA
- ❖ FAUSTINO ALMERCOS, ROBERTO CARLOS
- ❖ VIVAR LORENZO, ANGELICA MARIA

ALLI YARPAYTA KAMATSIQ:

Lic. Rosa Noemi JACO HUAYLLACAYAN

Cerro de Pasco Marka PERÚ suyu 2025 wata.

DEDICATORIA:

A Dios por ser la guía y fortaleza de conducir nuestros caminos hacia el éxito para lograr nuestro propósito y sueños anhelados.

A nuestros padres, hermanos por ser el pilar fundamental que nos apoyó durante toda esta travesía en nuestra formación profesional.

AGRADECIMIENTO

Por ello, en primer lugar, debo agradecer infinitamente a nuestros padres por ser el motor de nuestras fuerzas y porque siempre nos ayudó ante las complicaciones y adversidades durante nuestro trayecto de formación. Esta investigación es la mejor manera de retribuirles por todo el amor que nos dieron.

A los docentes de la Escuela de Educación Superior “Gamaniel Blanco Murillo” por volcar sus amplios conocimientos y ser guía motivándonos hacernos mejores cada día para desenvolvemos en nuestro ejercicio de formación inicial docente.

A los niños, niñas, docentes, padres y madres de familia y sabios(as) de la I.E. N° 34173 de Gorgorin en donde se realizaron las investigaciones, por sus aportes y disponibilidad de tiempo que nos brindaron para el desarrollo del estudio.

RESUMEN

El presente trabajo de investigación tuvo como objetivo analizar cómo la introducción de la estrategia maha, como práctica ancestral de la cultura Yaru, contribuyó al fortalecimiento del trabajo en equipo en los estudiantes de la I.E. N.º 34173 de “Gorgorín”, ubicada en el distrito de Chacayán, provincia Daniel Alcides Carrión, región Pasco, 2025. El objetivo del estudio comprendió, desde una perspectiva intercultural, las transformaciones generadas en las dinámicas de interacción, cooperación, corresponsabilidad y participación estudiantil a partir de la incorporación de una estrategia pedagógica contextualizada. La metodología que se aplicó fue en el enfoque cualitativo, con un diseño etnográfico e investigación–acción participativa, lo que permitió aproximarse a la realidad educativa desde la experiencia directa y reflexiva de los actores involucrados. La población estuvo conformada por estudiantes de la institución educativa mencionada, seleccionados mediante un muestreo intencional propio de los estudios cualitativos. Para la recolección de datos se utilizaron como instrumentos una guía de entrevista estructurada y registros de observación participante, los cuales permitieron recoger información sobre las percepciones y prácticas relacionadas con el trabajo en equipo. Los resultados y hallazgos clave evidenciaron que, antes de la intervención, el trabajo en equipo se manifestaba de manera incipiente; sin embargo, tras la implementación de la estrategia maha, se observaron avances progresivos en la interacción respetuosa, el apoyo mutuo, la asunción compartida de responsabilidades y la participación activa de los estudiantes. Los resultados también mostraron que la estrategia maha favoreció la revalorización de los

saberes ancestrales y el fortalecimiento de la relación entre aprendizaje escolar y comunidad. En conclusión, los resultados indicaron que la estrategia maha constituyó una alternativa pedagógica pertinente para fortalecer el trabajo en equipo en contextos educativos interculturales, siempre que su aplicación sea contextualizada, reflexiva y sostenida, aportando así al desarrollo de prácticas colaborativas significativas y a la innovación pedagógica.

Palabras clave: estrategia MAHA; trabajo en equipo; educación intercultural; prácticas ancestrales.

ICHIK RIMAYPA TIKRATSININ

Kay tukuy yarpayniikunapa llamkaynin allí miraatsinapaq yachakuykunachaw tsay intercultural bilingüe nishqanchaw, kaypita patsay rimarkarishaq allí kashqanta takyatsipaakunapaq allí yachakuyta llapan unay yacahaqkunapita rimanakurir tinkinapaq hapa yachaykunata nuqantsikaqkunawan, tsaymi yarpaynikunachaw yatsinakurir kamatsipaakushqaa tsay maha imaninanmi tsay kaykan Yaru markakunapita tsay yachakuqkunachaw yachaywasi N° 34173 yupayniyuq Gorgorin chaupimar Chacayan, hatun marca Daniel Alcides Carrión, Pasco nishqanchaw, tsaytam rurakashqa investigación cualitativa, metodología investigación acción participativa nishqanchaw, tsaytami tupukashqa llapampa musyaynikunachaw, tsaypitam yatsinakurir kamatsikashqa kimsa yachaykunawan, tsayta musyarkur yarpayniikuna musyaynikuna allipan rurakashqa imanimpa tsay maha yachaywan allí kawanta tarinapaq ulqkunawampis warmikunawampis llapam tsayla kapakunampaq mana hamurpaanakur. Tsay yachaywan ishkampis tsayniraqlam yachapakunman, musyapakunman, rurapakunman mana hamurpanakuylapa, tsay maqanakuyta ashutsishwanmi, ulqutukuqta alliman tikratsishwanmi. Tsaymi kanman kay allí yachatsikuy kuy nuypa kamatsir mushuq yachaykunawan nirkurpis allí rimanakuywan tsaynimpam chumaq mushuq yachayta llapampaq, tsaytaq tarikanmammi tsay educación intercultural nishqanpita chumaq kamatsir tukuy yarpaywan allí takyatsinapaq.

ICHIKIK RIMAYPA ALLI KAYNIN

Maha ninan, tsay niraqla, tukuyniraq yachakuywan

INTRODUCCIÓN

En los últimos años, el reconocimiento y la valoración de la diversidad cultural y lingüística se torna en una tendencia global. En el campo educativo, se viene valorando la educación multilingüe como clave para un aprendizaje inclusivo y de calidad, puesto que a través de la lengua se transmite experiencias, tradiciones, costumbre, creencias, saberes y conocimientos; además se fortalece la identidad cultural y local; asimismo se promueve la paz, el diálogo intercultural y el desarrollo sostenible

La importancia del principio maha en la cosmovisión andina yaru para el desarrollo del enfoque transversal de igualdad de género en los estudiantes de la I.E. N° 34173 de "Gorgorin" del distrito de Chacayan, Provincia Daniel Alcides Carrión y Región Pasco, con la finalidad de optar el grado de bachiller en Educación Primaria Intercultural Bilingüe, en el marco de la nueva Ley y Reglamento de Educación Superior, y la reforma de la formación docente que ha emprendido evaluar las condiciones básicas de calidad y acceder a ser instituciones licenciadas, en cumplimiento de las normas vigentes y el Licenciamiento logrado por nuestra Escuela de Educación Superior Pedagógico Público "Gamaniel Blanco Murillo" y a su vez nuestro programa de estudios de Educación Primaria Intercultural Bilingüe alcanzó ser Licenciada, como consecuencia de ello tenemos el derechos de acceder al grado de bachiller y posteriormente obtener el título profesional de licenciados; a su vez, presentamos el presente informe de nuestra investigación enmarcado en la normatividad institucional expresados en su visión, misión y sus objetivos estratégicos para el desarrollo como Escuela Superior Pedagógica Pública.

En el marco de los retos planteados por el sistema educativo de la nueva educación planteadas a través del modelo de servicio EIB en la EBR (educación básica regular), a fin de atender la diversidad pluricultural y multilingüe de nuestro país y nuestras regiones que han sido marginados por muchos siglos, donde se han impuesto el modelo educativo monocultural y homogenizante con una sola opción cultural, teniendo una riqueza de la sabiduría ancestral de nuestros pueblos originarios que hasta hoy resisten y son vivenciados fuera del sistema y lejos de las escuelas, las escuela y los docentes muchas veces hemos negado el saber y el hacer ancestral como riqueza para nuestro desarrollo, por lo que, la reforma de la formación docente ha implementado en la formación inicial y continua el programa de estudios de Educación Primaria Intercultural Bilingüe para articular las demandas de la EIB en EBR, con docentes formados para dichos modelos de servicio con las dos dimensiones a desarrollar EIT (educación intercultural para todos) y EIB para contextos de comunidades donde aun resisten nuestros idiomas originarias como es nuestro caso el kichwa Yaru o quechua Central.

En dicho contexto de nuestra formación docente como expresión del resultado de nuestra práctica e investigación internada en la IE. N° 34173 de "Gorgorin" del distrito de Chacayan, Provincia Daniel Alcides Carrión y Región Pasco, en la que hemos vivenciado diversidad de problemas, necesidades y demandas, que hoy presentamos como informe de nuestra investigación centrado en un tema actual que afecta en el contexto global, nacional y local, que es la discriminación y exclusión de las mujeres en comparación con los varones, a su vez, el predominio de una sociedad machista que está llevando a la confrontación de género, hoy expresado en el extremo con los feminicidios, como respuesta surge el movimiento feminista con extremos de confrontación a los varones. Ante estos acontecimientos hemos tomado la decisión de gran trascendencia para la sociedad y la educación, rescatar y llevar a la escuela los principios andinos para responder como alternativa a los diversos problemas que vive la humanidad y la sociedad, por ello planteamos investigar la importancia del principio maha en la cosmovisión andina yaru para

el desarrollo del enfoque transversal de igualdad de género en los estudiantes, que ha sido muy significativo en el proceso y resultado obtenido.

El estudio investigativo sobre el principio maha en la cultura andina Yaru, es muy relevante por la dimensión que le daban nuestros ancestros a la vida desde la paridad complementaria recíproca con armonía desde el valor superior del ser, estar y convivir espiritualmente, era algo que la vida comunitaria colectiva cuidaban para el buen vivir que ellos planteaban, esta concepción llevada al aula para fortalecer el enfoque transversal de igual de género en los estudiantes ha sido muy significativo, el saber o la sabiduría de la cultura Yaru con el principio de la maha, habían superado el trato y oportunidad igualitaria, equitativa, complementaria con reciprocidad en armonía las mujeres y varones, nos ha sido muy fascinante nuestra investigación que desarrollamos en los diferentes capítulos que presentamos en el presente informe.

El capítulo I que se refiere al Problema de Investigación, consta del Planteamiento del problema, la Formulación del problema que se expresan a través del problema general y los problemas específicos, Justificación de la investigación, Objetivos de la investigación desarrollado en el Objetivo general y los Objetivos específicos.

El CAPÍTULO II que consiste el Marco Teórico Conceptual, en la que desarrollamos los Antecedentes de estudio, las Bases teóricas de la variable y la Definición de términos básicos.

El CAPÍTULO III en ella se desarrolla la Metodología de Investigación, que consta del tratamiento del Tipo de investigación, Método, Población y muestra, Técnicas e instrumentos de recolección de datos y el Análisis de datos.

El CAPÍTULO IV que asume el Marco Práctico, se presenta el Diagnóstico del Contexto, Sistematización de la información con el proceso de Presentación, Análisis e Interpretación de Resultados, Evaluación de los resultados con la Discusión de Resultados

Finalmente presentamos las conclusiones, recomendaciones, referencias bibliográficas y los anexos respectivos.

Los autores.

INDICE

DEDICATORIA:	iv
AGRADECIMIENTO	v
RESUMEN.....	vi
ICHIK RIMAYPA TIKRATSININ	viii
INTRODUCCIÓN.....	ix
INDICE	xii
CAPITULO I.....	1
PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	1
1.1. Planteamiento del Problema	1
1.2. Delimitación de la Investigación	7
1.3. Formulación del Problema	8
1.3.1. Problema General.....	8
1.3.2. Problemas Específicos.....	8
1.4. Formulación de Objetivos	9
1.4.1. Objetivo General.....	9
1.4.2. Objetivos Específicos.....	9
1.5. Justificación de la Investigación	10
1.5.1. Justificación Teórica.....	10
1.5.2. Justificación Práctica.....	10
1.5.3. Justificación Pedagógica.....	11
1.6. Limitaciones de la Investigación.....	12
CAPITULO II.....	14
MARCO TEÓRICO	14
2.1. Antecedentes de Estudio	14
2.1.1. Antecedentes Internacionales	14
2.1.2. Antecedentes Nacionales	15
2.1.3. Antecedente Local	16
2.2. Bases teóricas científicas- sustento teórico	17
2.2.1. Teorías Sociocultural del Aprendizaje	17
2.2.2. Teoría del aprendizaje situado (Jean Lave y Etienne Wenger)	18
2.2.3. Variable Independiente: Estrategia Maha.....	19
2.2.3.1. Cosmovisión andina Yaru: bases filosóficas y culturales.....	19
2.2.3.2. El principio MAHA como categoría cultural viva	20
2.2.3.3. Significados culturales del principio MAHA en la comunidad andina	20
2.2.3.4. Prácticas comunitarias asociadas al MAHA en la vida cotidiana	23
2.2.3.5. Concepción de la Cosmovisión Andina Yaru del Maha	23
2.2.3.6. Cosmovisión Andina	25
2.2.3.7. Cosmovisión y Sabiduría Andina.....	27
2.2.3.8. Origen de la Cultura Yaru y su Cosmovisión	30
2.2.3.9. Principios y Paradigmas de la Cultura Yaru	31

2.2.3.10. Concepción del Principio y Paradigma de Maha en la Cultura Yaru	35
2.2.4. Variable Dependiente: Fortalecimiento del trabajo en equipo.....	37
2.2.4.1. Dimensión interacción en el trabajo en equipo	37
2.2.4.2. Dimensión cooperación en el trabajo en equipo.....	37
2.2.4.3. Dimensión corresponsabilidad en el trabajo en equipo	38
2.2.4.4. Dimensión participación en el trabajo en equipo	39
2.2.4.5. Articulación entre la estrategia maha y el trabajo en equipo.....	40
2.2.4.6. Relación entre la dimensión cultural y la interacción grupal	40
2.2.4.7. Relación entre la dimensión pedagógica y la cooperación estudiantil	41
2.2.4.8. Relación entre la dimensión comunitaria y la corresponsabilidad colectiva	41
2.2.4.9. Relación entre la dimensión reflexiva y la participación activa	42
2.3. Marco Conceptual.....	43
2.3.1. Conceptos fundamentales de la variable independiente: Estrategia Maha.....	44
2.3.1.2. Estratégica Maha	42
2.3.1.3. Educación Intercultural.....	47
2.3.2. Conceptos fundamentales de la variable independiente: Trabajo en equipo	50
2.4. Identificación de Variables: Definición Operacional de Variables e Indicadores	54
2.4.1. Variable Independiente	54
Estrategia MAHA	54
2.4.2. Variable Dependiente.....	54
2.4.3. Variable Interviniente	54
2.5. Definición de términos conceptuales.....	56
2.5.1. Complementariedad.....	56
2.5.2. Reciprocidad.....	56
2.5.3. Cultura y Cosmovisión Andina	57
2.5.4. Cultura Yaru.....	57
2.5.5. Principio y Paradigma del Maha en la Cultura Yaru	58
2.5.6. Pedagogía Intercultural	59
2.5.7. Estrategia Intercultural	59
2.5.8. Interacción	60
2.5.9. Cooperación	60
2.5.10. Corresponsabilidad	61
2.5.11. Participación	61
CAPITULO III.....	62
METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	62
3.1. Tipos de Investigación.	62
3.2. Diseño de la Investigación	63
3.3. Población Muestra	63
3.3.1. Población	63
3.3.2. Muestra.....	63
3.4. Métodos: Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos.	63
3.5. Técnicas de Análisis de Datos	65
3.5.1. Observación participante	66
3.5.2. Entrevista Estructurada.....	66
3.6. Tratamiento de la Información.....	67
CAPITULO IV	69
RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	69
4.1. Presentación, análisis e interpretación de resultados.....	69
4.2. Sistematización de la Información.....	71
4.2.1. Validación de la información de resultados	71
4.2.1.1. triangulación de la operativización y comprensión conceptual de la acción investigativa	71

4.2.1.2. Triangulación del instrumento de investigación:	73
4.2.1.3. Resultados obtenidos de la observación a los niños y niñas del III y IV Ciclo, de la I.E. N° 34173 de “Gorgorin” del Distrito de Chacayan, Provincia de Daniel Alcides Carrión, Región Pasco, 2025.....	79
4.3. Evaluación de Resultados.....	94
4.4. Propuesta vinculada a la práctica e innovación pedagógica comunidad, producción, producción de conocimientos.....	95
CONCLUSIONES	
RECOMENDACIONES	
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS	

INDICE DE TABLAS

Tabla 1: Cuadro del concepto del enfoque de igualdad de género. ¡Error! Marcador no definido.	55
Tabla 2 Operacionalización de las variables e indicadores.....	79
Tabla 3 Variable Independiente: Estrategia Maha.....	81
Tabla 4 Variable Independiente: Importancia del Principio Maha en la Cosmovisión Andina. Dimensión: Prácticas Comunitarias Asociadas al Maha.....	83
Tabla 5 Variable Independiente: Importancia del Principio Maha en la Cosmovisión Andina Dimensión: Presencia del Maha en el Contexto Educativo.	85
Tabla 6 Trabajo en equipo- cooperacion.....	87
Tabla 7 Trabajo en equipo- corresponsabilidad	90
Tabla 8 Variable Dependiente: Desarrollo del enfoque transversal de igualdad de género.	92

CAPITULO I

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1. Planteamiento del Problema

En los últimos años, en ámbito educativo han incorporado con mayor importancia sobre el tema del enfoque transversal de igualdad de género como un principio orientador para la formación integral de los estudiantes. Así mismo en contextos rurales e interculturales, dicho enfoque suele implementarse desde marcos normativos generales, sin un diálogo profundo con las cosmovisiones locales y los saberes culturales vivos dentro de la vida comunitaria. En el principio MAHA, propio de la cosmovisión andina Yaru y relacionando a valores de equilibrio, complementariedad y reciprocidad, constituye un hito cultural importante que podría contribuir significativamente al fortalecimiento del enfoque de igualdad de género en la educación primaria EIB.

Así mismo en la práctica educativa diaria se observa una débil relación entre los saberes ancestrales andinos y las estrategias pedagógicas orientadas a la igualdad de género, lo que genera tensiones entre la escuela y la cultura local, así como limitaciones en la práctica significativa de dicho enfoque por parte de los estudiantes. Esta situación plantea la necesidad de valorar cómo el principio MAHA es interpretado y utilizado en el contexto educativo, y de qué manera puede convertirse en un eje pedagógico intercultural que fortalezca relaciones igualitarias desde una visión cultural pertinente al contexto educativo.

En el mundo, diversos estudios han analizado que las políticas de igualdad de género en educación enfrentan problemas cuando se aplican en contextos culturales sin aplicar la contextualización intercultural. La UNESCO (2020) menciona, la igualdad de género es un objetivo global prioritario, su implementación efectiva requiere reconocer y dialogar con los sistemas de valores y saberes locales, especialmente en comunidades indígenas y rurales. Por ello, la falta de integración de cosmovisiones originarias en el currículo escolar limita la pertinencia cultural de las acciones educativas.

Los estudios en ámbito de la educación intercultural crítica destacan que en los enfoques de género que no consideran las epistemologías indígenas, estos suelen a reproducir estilos occidentales homogéneos, generando resistencias y escasa apropiación comunitaria (Walsh, 2020). Del mismo modo, diversos estudios comparativos en contextos latinoamericanos y africanos señalan que los principios culturales de complementariedad y equilibrio, presentes en muchas cosmovisiones indígenas, pueden aportar marcos alternativos para comprender la igualdad de género desde lógicas no jerárquicas (UNESCO, 2021).

En América Latina, el problema adquiere una complejidad particular debido a la presencia de sistemas educativos homogéneos junto con sociedades profundamente pluriculturales. En el caso de Ecuador, los estudios sobre educación intercultural informan que, a pesar de que existe un marco legal que reconoce el conocimiento ancestral, dicho conocimiento a menudo se relegará al plano simbólico o declarativo sin ser traducido en prácticas pedagógicas concretas dirigidas al fortalecimiento del trabajo en equipo y la cohesión social. (Walsh, 2020). Esta situación crea una brecha entre el discurso intercultural y la experiencia cotidiana del aula, donde el aprendizaje colaborativo ocurre de manera limitada y fuera de contexto dentro de la cosmovisión comunitaria.

En Bolivia, la investigación etnográfica revela que la falta de metodologías participativas arraigadas en el enfoque comunitario andino obstaculiza la auténtica práctica colaborativa en el entorno escolar. Choque y Quispe (2021) demuestra que cuando la enseñanza no incorpora principios como la reciprocidad, la ayuda mutua y la responsabilidad colectiva, los estudiantes tienden a reproducir esquemas individualistas que entran en conflicto con las prácticas comunales de su entorno. De la misma manera, los estudios sobre educación rural e intercultural en Colombia señalan que la ausencia de integración de las prácticas culturales locales en la escuela debilita la participación estudiantil y restringe el trabajo en equipo como experiencia formativa. (Rojas & Martínez, 2023). El conjunto de estudios coincide en el diagnóstico internacional de que las escuelas aún no logran aprovechar el trabajo colaborativo en el ámbito intercultural que, de manera práctica, puede derivarse de las culturas ancestrales.

La situación mencionada se hace presente con particular intensidad dentro del ámbito educativo de las zonas rurales y andinas del país. El Ministerio de Educación del Perú señala que, a pesar de que el currículo nacional integra una visión intercultural y fomenta valores de convivencia democrática y de trabajo colaborativo, las condiciones para su implementación en el ejercicio de la práctica pedagógica son limitadas. (MINEDU, 2022). Estas limitaciones están relacionadas con la persistencia de métodos de enseñanza tradicionales, la falta de contextualización cultural de las metodologías utilizadas y la formación inadecuada de los docentes en prácticas interculturales participativas.

La investigación realizada en universidades peruanas, publicada en Scielo, señala que el trabajo en equipo a menudo se trata como una actividad ocasional, en lugar de como una práctica formativa consistente, lo que disminuye su impacto en el desarrollo de habilidades sociales y comunitarias. (Huamán & Vargas, 2021). También, investigaciones recientes resaltan que la investigación-acción participativa, cuando se articula con el conocimiento cultural local, potencia el fortalecimiento del

trabajo colaborativo y transforma a los estudiantes en protagonistas de su propio aprendizaje.(Quispe et al., 2023). Sin embargo, estos enfoques aún solo están encontrando un lugar limitado dentro del sistema educativo nacional, revelando una brecha entre las directrices normativas y las prácticas reales en el aula.

En la región de Pasco, las instituciones educativas a nivel primario operan mientras que la cosmovisión andina y la transmisión intergeneracional del conocimiento cultural siguen presentes. Sin embargo, los estudios que conectan la cosmovisión andina y Yaru con la perspectiva de equidad de género en el entorno escolar son aún escasos.

Del mismo modo se han realizado estudios en la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión que muestran que los docentes valoran la interculturalidad, pero expresan tener problemas para incluirla de forma sistemática en la práctica pedagógica, sobre todo, en la articulación con enfoques transversales como el de género.(UNDAC, 2021).

En la Institución Educativa N.º 34173 de Gorgorin, se observa que el desarrollo del enfoque transversal de igualdad de género se practica con escasa contextualización cultural. Esto repercute una desigualdad entre las enseñanzas de los estudiantes sobre la igualdad de género y las prácticas culturales, quienes se forman en la escuela y en el ámbito comunal. Producto de ello, los estudiantes pueden experimentar dificultades para entender sobre el enfoque de igualdad de género como un valor propio y significativo, percibiéndolo, en algunos casos, como ajeno a su identidad cultural.

Los docentes y actores educativos reconocen la interculturalidad como un valor positivo, pero existen limitaciones para combinar pedagógicamente los saberes ancestrales, como el conocimiento del maha, y el enfoque transversal en igualdad de género. La ausencia de conocimiento y aplicación en los contextos educativos se manifiestan en prácticas que no cuantifican la cosmovisión andina Yaru en su potencial

formativo, para impulsar relaciones de igualdad entre las niñas y los niños, desde los saberes culturales de la comunidad.

La escuela mantiene una perspectiva pedagógica tradicional, centrada en el individuo y el rendimiento, desde donde se refuerza la competencia en lugar de la cooperación. Los Lizarazo y Huamán (2021) registran la reproducción que hacen los docentes de modelos de enseñanza verticales y transmisivos, que además de la reproducción del aprendizaje, el enfoque vertical borraría por completo el aprendizaje colaborativo y el desarrollo de la sociabilidad. Aquí no se impulsan estrategias de labor donde se pueda promover los valores de complementariedad, reciprocidad, y equilibrio, de la cultura Yaru. La falta de una didáctica intercultural activa frustra en los estudiantes la experiencia de aprendizaje colaborativo y solidario.

La descripción de la actitud de los estudiantes muestra una negativa casi absoluta para aceptar la cooperación y corresponsabilidad del grupo. Este fenómeno está relacionado con la consolidación de un paradigma educativo en lo global que privilegia la competencia y el logro individual. La individualización del ámbito escolar, para Bravo y Cárdenas (2020), es generada a partir de una evaluación fundamentada en el desmejoramiento del desempeño, que inhibe la empatía, la comunicación y la colaboración. En el caso de la I.E, N° 34173 de Gorgorín, esta actitud se traduce en intervenciones muy superficiales en las actividades grupales, escasa iniciativa y un casi completo ausentismo a la corresponsabilidad.

La consecuencia es que los estudiantes desarrollan una comprensión limitada y superficial del enfoque transversal de igualdad de género, al no relacionar con sus experiencias culturales y comunitarias. Investigaciones internacionales evidencian que los aprendizajes sobre género son más significativos cuando se construyen desde contextos culturales cercanos al estudiante (UNESCO, 2020).

La escasa o ausencia de estrategias colaborativas y contextualizadas culturalmente desde un enfoque pedagógico, ha provocado un aprendizaje fragmentado y descontextualizado. Los estudiantes asumen el proceso educativo

como una actividad individual centrada en la memorización y en el cumplimiento de tareas, y no como una experiencia en la que se construye colectivamente el conocimiento. Siguiendo a Pinedo (2023), los modelos de enseñanza que se centran en el rendimiento individual, limitan el desarrollo de algunas competencias transversales fundamentales como la comunicación, la comprensión, y la colaboración. Esta situación se traduce en un deficiente abordaje de las competencias sociales, y un aprendizaje que no es significativo, dado que el conocimiento no se asocia a la experiencia colectiva y los valores de la comunidad que la cultura del entorno contempla.

La investigación contribuye a revalorar el principio MAHA como un conocimiento cultural viva, reconociéndolo no solo como un saber ancestral, sino como un marco interpretativo válido para comprender y fortalecer la igualdad de género desde la cosmovisión andina. Este aporte permite ampliar la comprensión del enfoque de igualdad de género más allá de los conocimientos occidentales tradicionales, incorporando prácticas de sabidurías andinas de equilibrio, complementariedad y reciprocidad, en coherencia con la interculturalidad crítica (Walsh, 2020; Tubino, 2021).

La sinergia construida entre la educación intercultural y el aprendizaje de la estrategia Maha se presenta como una práctica significativa en el escenario de la educación intercultural en la sierra peruana. Maha es una práctica de la cultura Yaru, y el presente estudio se orienta a rescatar la Maha como una herramienta facilitadora en el fortalecimiento de la cohesión y el trabajo en equipo entre estudiantes de los niveles educativos iniciales del arco andino. Al establecer la interrelación entre los saberes ancestrales y los contemporáneos en la Yaru, Maha, y en el sistema educativo peruano, se abre el espacio y la oportunidad de rescatar y valorar la herencia cultural peruana en el contexto de la actual modernidad. En este sentido, el estudio busca la revalorización de la cosmovisión Yaru, dotando implícitamente a la Maha, en contextos y entornos escolares para las personas y comunidades donde la convivencia,

colaboración y corresponsabilidad de los niños y la comunidad escolar son los pilares del aprendizaje colaborativo.

1.2. Delimitación de la Investigación

El fortalecimiento del trabajo en equipo sigue siendo un reto en el sector educativo peruano, y en las instituciones educativas rurales de la sierra andina, se hace aún más complicado, a pesar de los currículos escolares que promueven el trabajo democrático, la participación y el aprendizaje en conjunto. Diferentes investigaciones han mostrado que las prácticas pedagógicas en estas instituciones aún se desarrollan, en gran parte, de forma tradicional y se centran en el trabajo individual y en el frenesí de la transmisión de los saberes. Esto, en consecuencia, dilata el desarrollo de las habilidades sociales y comunitarias de los estudiantes de estas instituciones educativas (MINEDU, 2022). Esta problemática, se incrementa en las escuelas que se encuentran en situaciones interculturales, en donde la enseñanza suele no articularse con los saberes ancestrales y las formas comunitarias de organización que son característicos de los pueblos originarios.

Los estudios realizados en Perú señalan que la falta de integración de las prácticas culturales locales en el proceso educativo resulta en un aprendizaje menos significativo y debilita la construcción de una práctica social sostenida como y el trabajo en equipo (Huamán y Vargas, 2021). Algunos estudios también indican que, cuando las estrategias pedagógicas desatienden el contexto sociocultural de los estudiantes, hay una cooperación limitada, baja y poca responsabilidad compartida entre los miembros del grupo (Quispe et al., 2023). Así, la estrategia MAHA, como práctica ancestral de la cultura Yaru, es una manera relevante de superar este problema de manera intercultural y situada.

La delimitación del problema refleja la realidad educativa de las instituciones rurales andinas, donde existen brechas entre las pautas curriculares y las acciones pedagógicas efectivas. Las causas identificadas están relacionadas con el problema central, ya que la falta de estrategia, de metodologías interculturales contextualizadas

y participativas, afecta directamente la escasa consolidación del trabajo en equipo. Además, las consecuencias planteadas son reales y verificables a través de técnicas cualitativas como la observación participante, las entrevistas y la sistematización de experiencias, propias del diseño etnográfico y la investigación-acción participativa.

En esta línea, el problema de investigación se ubica espacialmente en la I.E. N° 34173 de "Gorgorín", en el distrito de Chacayán, provincia Daniel Alcides Carrión, región Pasco; conceptualmente, se centra en el análisis de la contribución de la estrategia maha, como práctica ancestral de la cultura Yaru, al fortalecimiento del trabajo colaborativo entre los estudiantes. Esta delimitación contribuye a que el estudio se aborde de manera particular, contextual y en coherencia con el enfoque cualitativo, lo que asegura la relevancia y la factibilidad de la investigación.

1.3. Formulación del Problema

1.3.1. Problema General

¿Cómo la introducción de la estrategia MAHA, como práctica ancestral de la cultura Yaru, contribuye al fortalecimiento del trabajo en equipo en los estudiantes de la I.E. N.° 34173 de "Gorgorín", del distrito de Chacayán, provincia Daniel Alcides Carrión, región Pasco, 2025?

1.3.2. Problemas Específicos

1. ¿Cómo se manifiestan las formas actuales de trabajo en equipo antes de la introducción de la estrategia MAHA, en los estudiantes de la I.E. N.° 34173 de "Gorgorín", del distrito de Chacayán, 2025?
2. ¿Qué características culturales y pedagógicas de la estrategia MAHA, como práctica ancestral de la cultura Yaru, pueden ser integradas al área de Personal Social para promover el trabajo en equipo en los estudiantes de la I.E. N.° 34173 de "Gorgorín", del distrito de Chacayán, 2025?
3. ¿Qué percepciones y significados construyen respecto al trabajo en equipo a partir de la implementación de la estrategia maha en los estudiantes de la I.E. N.° 34173 de "Gorgorín", del distrito de Chacayán, 2025?

4. ¿Qué transformaciones se evidencian en las dinámicas de interacción, cooperación y corresponsabilidad estudiantil tras la aplicación de la estrategia MAHA como intervención pedagógica intercultural en el aula, en los estudiantes de la I.E. N.º 34173 de "Gorgorín" del distrito de Chacayán, 2025?

1.4. Formulación de Objetivos

1.4.1. Objetivo General

Analizar cómo la introducción de la estrategia MAHA, como práctica ancestral de la cultura Yaru, contribuye al fortalecimiento del trabajo en equipo en los estudiantes de la I.E. N.º 34173 de "Gorgorín", del distrito de Chacayán, provincia Daniel Alcides Carrión, región Pasco, 2025.

1.4.2. Objetivos Específicos

1. Describir las formas de interacción y trabajo en equipo que se manifiestan antes de la introducción de la estrategia MAHA, en los estudiantes de la I.E. N.º 34173 de "Gorgorín" del distrito de Chacayán, provincia Daniel Alcides Carrión, región Pasco 2025.
2. Identificar los elementos culturales, pedagógicos y comunitarios de la estrategia MAHA, como práctica ancestral de la cultura Yaru, susceptibles de ser incorporados al área de Personal Social para fortalecer el trabajo en equipo en los estudiantes de la I.E. N.º 34173 de "Gorgorín" del distrito de Chacayán, provincia Daniel Alcides Carrión, región Pasco 2025.
3. Interpretar las percepciones, significados y valoraciones que construyen los estudiantes respecto al trabajo en equipo a partir de la implementación de la estrategia MAHA, en los estudiantes de la I.E. N.º 34173 de "Gorgorín" del distrito de Chacayán, provincia Daniel Alcides Carrión, región Pasco 2025.
4. Reflexionar sobre las transformaciones observadas en las dinámicas de cooperación, corresponsabilidad y participación estudiantil tras la aplicación

de la estrategia MAHA como intervención pedagógica intercultural en el aula en los estudiantes de la I.E. N.º 34173 de "Gorgorín" del distrito de Chacayán, provincia Daniel Alcides Carrión, región Pasco 2025.

1.5. Justificación de la Investigación

1.5.1. Justificación Teórica

La justificación teórica se sustenta en los aportes de la interculturalidad crítica, los enfoques decoloniales de la educación y las teorías socioculturales del género, las cuales permiten analizar la educación no solo como un proceso de transmisión de contenidos, sino como un espacio de producción significativa, cultural y relacional. Desde este punto de vista, la cosmovisión andina Yaru y, en particular, el principio MAHA, se comprenden como categorías culturales vivas que construyen formas de relación basadas en el equilibrio, la complementariedad y la reciprocidad.

Autores iberoamericanos muestran que los enfoques educativos contemporáneos, como el de igualdad de género, requieren ser reinterpretados desde los contextos culturales locales para evitar procesos de imposición epistemológica y garantizar su pertinencia sociocultural (Walsh, 2020; Tubino, 2021). En este sentido, la investigación aporta al debate teórico al proponer un diálogo epistemológico entre el enfoque transversal de igualdad de género y los principios de la cosmovisión andina.

1.5.2. Justificación Práctica

Desde un enfoque práctico, esta investigación está orientada en contribuir al desarrollo de prácticas pedagógicas en la I.E. N.º 34173 de "Gorgorín", así como en otras instituciones educativas con iguales características socioculturales. En la Ibero América, la incorporación de estrategias pedagógicas que consideren el saber local, contribuyen al desarrollo de la cooperación, la convivencia democrática, y el desarrollo de la participación activa de los y las estudiantes (Quispe et al., 2023; López y García, 2021). En

este marco, la implementación de la estrategia MAHA, se presenta como una alternativa para las limitaciones que se han podido constatar en el desarrollo de trabajos, en el área de Personal Social a fortalecer relaciones equitativas entre los estudiantes de la institución educativa.

Así mismo considero que la investigación-acción participativa permite que estudiantes y docentes sean protagonistas del cambio educativo, fortaleciendo la reflexión conjunta sobre cómo seguir mejorando la práctica pedagógica. En este sentido, la investigación no solo busca entender un problema, sino realizar cambios pedagógicos, construyendo valores comunitarios como la solidaridad, la corresponsabilidad y el respeto. Así, el resultado de la investigación podrá ser un referente para el diseño de estrategias interculturales que sean replicables en otros contextos educativos rurales del país y de la región andina.

1.5.3. Justificación Pedagógica

La presente investigación se ampara en el fortalecimiento de líneas de investigación en educación intercultural, pedagogía comunitaria y el trabajo colaborativo en contexto rural. Autores iberoamericanos evidencian que se hace necesario el trabajo de investigación situado que permita el conocimiento de los fenómenos educativos a partir de la realidad, reduciendo la tendencia a la generalización que invisibiliza la diferencia y la diversidad cultural (Tubino, 2022; Herrera y Medina, 2020). En ese sentido, la investigación ofrece una aportación empírica de considerable relevancia a partir de un contexto en la región de Pasco, la cual contribuye a abarcar el campo de conocimientos en torno a la educación y prácticas ancestrales.

Por un lado, la investigación se desarrolla desde la crítica, la reflexión y la ética, que son características del enfoque cualitativo, y constituye un reconocimiento y una valoración a los saberes de la cultura Yaru como fuentes de conocimiento. Se podrán socializar los resultados en espacios académicos de la universidad y en repositorios institucionales, lo que sirve para propiciar el

diálogo académico y la formación de los futuros profesores en una educación intercultural pertinente y contextualizada. Así, la investigación no solamente da respuesta a una demanda académica de la formación de grado, sino que también se constituye en un aporte a lo que es la educación en su nivel más universitario.

1.6. Limitaciones de la Investigación

Para comenzar, las restricciones en la metodología se relacionan especialmente con el enfoque cualitativo y el diseño etnográfico de acción participativa (IAP) vinculados en la investigación. Este enfoque abarca la realidad cultural y educativa desde los prismas de las experiencias y significados forjados por los propios actores, pero, en consonancia, conlleva la disminución de la posibilidad de generalizar los resultados en contextos distintos al estudiado. Los resultados mostrarán la especificidad de la cultura Yaru, de la I.E. N.º 34173 de Gorgorín, lo que otorga un carácter contextual y no universal a las conclusiones. Por otro lado, la investigación interpretativa del enfoque demanda un significativo nivel de sensibilidad cultural, empatía y reflexión crítica por parte del investigador, dado que los resultados dependen en gran medida de la interacción con los participantes y del nivel del análisis hermenéutico.

Esta vez, considero factores relacionados con la dependencia hacia la colaboración activa de las autoridades, los docentes y los padres de la I. E. N.º 34173. El ajuste de los factores de tiempo y de los procesos de la estrategia de acuerdo con la programación escolar y las actividades curriculares del Ministerio de Educación son limitantes. También, la escasez de recursos económicos destinados a la ejecución del proyecto, proveniente de la autogestión del propio investigador, seguramente limitará la elaboración de algunos materiales didácticos y de actividades complementarias que considera el plan de intervención.

La percepción sobre el valor del conocimiento ancestral y su ámbito educativo muestran diferencias marcadas que correlacionan con el ciclo de vida de los individuos

y las culturas que estos representan. Algunos de los docentes, las y los padres, o las y los estudiantes, influenciados por los modelos educativos que han estado en las grandes ciudades o en la globalización, podrán mostrar oposición o incredulidad hacia el uso de la «Maha» como parte de la enseñanza formal. Como mencionan Walsh (2020) y Santos (2022), este tipo de tensiones son parte de los desafíos que la educación intercultural propone, ya que los procesos de decolonización de la experiencia y el conocimiento requieren, entre otras cosas, una apertura al diálogo y el reconocimiento de los saberes originarios como recursos legítimos para la educación. De ahí que la investigación deba plantearse con una ética y una participación que aseguren el reconocimiento y la valoración del componente cultural y educativo que la propuesta lleva.

En efecto, las restricciones descritas metodológicas, temporales, geográficas, institucionales y socioculturales son condiciones propias de estudios de tipo cualitativo e intervención intercultural. Sin embargo, el uso de estrategias de minimización, un adecuado y riguroso plan de trabajo de campo, y el compromiso del investigador desde su ética, permitirá reducir los efectos de estas posturas. Identificar estas restricciones constituye un ejercicio que aporta a la transparencia, la validez interna y la credibilidad de la investigación, y facilita que sus resultados sean comprendidos en el contexto de la comunidad Yaru y los objetivos planteados.

CAPITULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes de Estudio

2.1.1. Antecedentes Internacionales

Según Bustamante, Álvarez, Pineda y Quisbert (2023), en su artículo “Cosmovisión andina: principios éticos en aculturados, endoculturados y transculturalizados” desarrollado en Bolivia, que analizan los principios éticos de la cosmovisión andina en poblaciones con diferentes niveles de aculturación. El objetivo de la investigación fue identificar cómo los valores ancestrales andinos se mantienen, transforman o debilitan en contextos rurales y urbanos, y de qué manera influyen en las relaciones sociales. La metodología empleada fue de enfoque mixto con un componente etnográfico y comparativo, aplicando instrumentos a 399 participantes. Los resultados evidenciaron que en los contextos rurales persiste con mayor fuerza la lógica de la complementariedad y la reciprocidad como principios reguladores de la convivencia, los cuales orientan relaciones sociales más equilibradas entre hombres y mujeres. La investigación concluye que estos principios éticos poseen un alto potencial para enriquecer enfoques contemporáneos de equidad y convivencia, lo que resulta pertinente para su incorporación en procesos educativos con enfoque intercultural y de género.

Por su parte, Carrasco (2020), según su artículo científico publicado “Representaciones del cuerpo, sexo y género entre los aymara del norte de Chile”, evidencia un estudio conceptual clave para comprender las representaciones culturales del género en contextos andinos. El estudio alcanzó el objetivo de analizar las concepciones del cuerpo, el sexo y el género en comunidades andinas desde una visión antropológica. Se aplicó una metodología cualitativa basada en el análisis etnográfico y documental, la autora resaltó que las nociones andinas sobre lo femenino y lo masculino se construyen desde marcos simbólicos y relacionales que no responden a categorías rígidas occidentales. Los resultados mostraron interpretaciones más flexibles y complementarias de los roles de género, ligadas a prácticas culturales y rituales. La conclusión de esta investigación destaca la necesidad de comprender las concepciones culturales del género para diseñar propuestas educativas y sociales que se comuniquen con las cosmovisiones locales, evitando enfoques homogéneos que desconozcan la diversidad cultural.

2.1.2. Antecedentes Nacionales

Según Reyes y Santos (2024) en su tesis “Trabajo en equipo para el desarrollo del aprendizaje colaborativo en estudiantes de educación primaria” de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán en el grado de Licenciatura en Educación Primaria, cuyo objetivo está basado en la investigación orientada a determinar la influencia del trabajo en equipo en el desarrollo del aprendizaje colaborativo en estudiantes de educación primaria. La metodología del estudio se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, de tipo aplicado, nivel experimental y diseño cuasi experimental con grupo control y grupo experimental. La población estuvo conformada por 335 estudiantes, de los cuales se seleccionó una muestra no probabilística de 51 estudiantes del quinto grado de primaria. La técnica empleada fue la observación sistemática, utilizando una guía de observación validada por juicio de expertos y con confiabilidad determinada mediante el coeficiente alfa de

Cronbach. Los resultados mostraron diferencias estadísticamente significativas entre el pretest y el posttest del grupo experimental, evidenciando que la aplicación de estrategias de trabajo en equipo permitió que la totalidad de los estudiantes alcanzara niveles de logro destacado en el aprendizaje colaborativo. En consecuencia, los autores concluyen que el trabajo en equipo influye de manera positiva y significativa en el desarrollo de aprendizajes colaborativos en el nivel primario.

Por otra parte, Castillo y Leyva (2025) en su tesis titulado “Trabajo cooperativo como estrategia didáctica en el desarrollo de competencias sociales de los estudiantes de la I.E.E. N.º 20334 “Generalísimo Don José de San Martín”, de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión, con el grado de Licenciatura en Educación Primaria. En cuyo objetivo desarrollaron una investigación centrada en el trabajo cooperativo como estrategia didáctica para el desarrollo de competencias sociales en estudiantes de educación primaria de una institución educativa pública. En la metodología se adoptó un enfoque cualitativo, de tipo básico, nivel descriptivo y diseño no experimental de corte transversal. La población y muestra estuvieron conformadas por 50 estudiantes del cuarto grado de primaria. Como técnica de recolección de datos se empleó la encuesta, mediante un instrumento estructurado de 15 ítems organizados en dimensiones relacionadas con el trabajo cooperativo. Los resultados permitieron comprobar la existencia de una relación directa entre el trabajo cooperativo y el desarrollo de competencias sociales, tales como la interacción, la convivencia escolar y la colaboración entre pares. Las autoras concluyen que el trabajo cooperativo constituye una estrategia pedagógica eficaz para fortalecer las habilidades sociales y favorecer procesos de aprendizaje más significativos y participativos.

2.1.3. Antecedente Local

Hurtado y Colca (2024), en su tesis titulada “Trabajo en equipo y desarrollo de competencias del área de comunicación de los estudiantes del V ciclo del nivel

Primaria de la Institución Educativa N.º 34678 Señor de los Milagros – Yanahuanca – Pasco – 2023”, para optar el título profesional de Licenciado en Educación en la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión. El estudio tuvo como objetivo general determinar la relación existente entre el trabajo en equipo y el desarrollo de las competencias del área de comunicación en estudiantes del V ciclo del nivel primaria, en un contexto educativo rural de la región Pasco. Desde el punto de vista metodológico, la investigación se desarrolló bajo un enfoque cualicuantitativo, con un tipo de estudio correlacional y un diseño descriptivo correlacional, sin manipulación de variables. La población estuvo conformada por 74 estudiantes de educación primaria, de los cuales se seleccionó una muestra de 41 estudiantes del sexto grado (23 varones y 18 mujeres), atendiendo a criterios de inclusión y exclusión establecidos por los investigadores. Para la recolección de datos se empleó la técnica de la encuesta, utilizando como instrumento un cuestionario estructurado, previamente validado mediante juicio de expertos y sometido a pruebas de confiabilidad estadística, obteniéndose coeficientes adecuados que respaldan la consistencia interna del instrumento. Los resultados obtenidos evidenciaron una relación significativa positiva muy alta entre el trabajo en equipo y el desarrollo de las competencias del área de comunicación. El análisis estadístico, realizado mediante el coeficiente Rho de Spearman, arrojó un valor de 0,994, con un nivel de significancia de $p = 0,000$, inferior al umbral establecido ($p \leq 0,01$). Estos hallazgos permitieron rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis general de investigación, confirmando que el trabajo en equipo se relaciona de manera directa y significativa con el desarrollo de las competencias comunicativas en los estudiantes evaluados.

2.2. Bases teóricas científicas- sustento teórico

2.2.1. Teorías Sociocultural del Aprendizaje

El estudio se relaciona con la teoría sociocultural del aprendizaje que promueve el desarrollo cognitivo y social del estudiante, esto se produce a

través de la interacción con otros sujetos y con la cultura en la que está inmerso. El conocimiento no se construye de manera individual ni aislada, sino que se genera mediante la mediación social, el lenguaje, los símbolos y las prácticas culturales compartidas (Lev Vygotsky).

La fundamentación de este estudio de investigación tiene una relación cercana con la teoría sociocultural del aprendizaje, esto se basa en el conocimiento que se plantea a partir de la práctica social y de la mediación cultural que se produce en el contexto de la institución educativa. Así mismo está relacionada por los valores, símbolos, lenguajes y prácticas culturales que conforman el entorno del estudiante. En la presente investigación, el principio MAHA representa un saber ancestral compartido por la comunidad andina Yaru, el cual orienta las relaciones humanas desde la complementariedad, el equilibrio y el respeto mutuo. Al relacionarse este principio en el proceso educativo, los estudiantes construyen significados relacionados con la igualdad de género a partir de interacciones sociales que reconocen su propia identidad cultural.

2.2.2. Teoría del aprendizaje situado (Jean Lave y Etienne Wenger)

Por su parte, la teoría del aprendizaje situado plantea que el aprendizaje ocurre en contextos reales de práctica y que el conocimiento adquiere sentido cuando se construye en situaciones auténticas y culturalmente importantes. Desde esta práctica, aprender implica participar en prácticas sociales significativas dentro de una comunidad (Jean Lave y Etienne Wenger).

Esta teoría se relaciona con la presente investigación, ya que el principio MAHA no es un conocimiento descontextualizado, sino un conocimiento vivo que se manifiesta en la vida diaria del entorno de la comunidad de Gorgorin.

Al relacionar el aprendizaje del enfoque de igualdad de género en las prácticas culturales propias de la cosmovisión andina Yaru, la escuela se convierte en un espacio donde los saberes comunitarios y los enfoques curriculares dialogan de manera coherente. Las estrategias pedagógicas basadas en el principio MAHA permiten que los estudiantes aprendan a partir de experiencias concretas de convivencia, observando y participando en relaciones equitativas entre mujeres y varones. De esta manera, el aprendizaje se construye desde la experiencia situada, fortaleciendo su pertinencia y significado.

Desde la teoría del aprendizaje situado, el enfoque transversal de igualdad de género se consolida cuando los estudiantes participan en comunidades de práctica que promueven valores de respeto, reciprocidad y complementariedad. Esto ayuda conseguir una apropiación auténtica y sostenida de los aprendizajes relacionados con la equidad de género.

2.2.3.Variable Independiente: Estrategia Maha

2.2.3.1 Cosmovisión andina Yaru: bases filosóficas y culturales

La cosmovisión andina abarca desde un pensamiento integral que abarca dimensiones espirituales, sociales, éticas y ecológicas, orientando la vida comunitaria desde principios de equilibrio y armonía. En los pueblos andinos del del Perú, como la cultura Yaru, esta cosmovisión se manifiesta en prácticas culturales, normas de convivencia y saberes ancestrales heredados intergeneracionalmente. La cosmovisión andina no concibe al ser humano como un ente alejado, sino como parte de una red relacional que integra a la comunidad, la naturaleza y el mundo espiritual (Estermann, 2015; Apffel-Marglin, 2019).

Desde esta práctica, los valores culturales no se presentan como conceptos abstractos, sino como principios vividos que regulan las relaciones sociales. En el ámbito educativo, reconocer la cosmovisión

andina Yaru implica valorar los saberes locales como fuentes reales de conocimiento, promoviendo una educación intercultural que dialogue con el currículo nacional y fortalezca la identidad cultural de los estudiantes (MINEDU, 2020).

2.2.3.2. El principio MAHA como categoría cultural viva

El principio MAHA se promueve como una categoría cultural viva que expresa normas éticas y relacionales propias de la cosmovisión andina Yaru. Aunque no siempre sistematizado en textos académicos formales, el MAHA se manifiesta en prácticas de respeto mutuo, complementariedad y reciprocidad entre los miembros de la comunidad. Como principio cultural, orienta la convivencia social y regula las relaciones entre mujeres y varones desde una lógica de equilibrio y corresponsabilidad.

Las categorías culturales vivas, según la antropología educativa, son aquellas que permanecen activas en la vida cotidiana y mantienen vigencia simbólica y práctica en la comunidad (Quijano, 2014; Walsh, 2020). En este sentido, el MAHA no constituye un vestigio del pasado, sino un principio dinámico que puede ser resignificado pedagógicamente para responder a problemáticas contemporáneas como la desigualdad de género.

2.2.3.3. Significados culturales del principio MAHA en la comunidad andina

Los significados culturales del principio MAHA se elaboran colectivamente y se transmiten mediante el lenguaje, las prácticas comunitarias y los rituales cotidianos. Desde una mirada sociocultural, estos significados funcionan como marcos interpretativos que orientan las acciones individuales y colectivas (Vygotsky, 1978). En la comunidad andina, el MAHA se asocia a valores como el respeto, la complementariedad entre roles y la convivencia armónica.

En la comunidad andina, el MAHA puede comprenderse como una práctica cultural que expresa y regula formas de relación social orientadas al bien colectivo. Su sentido no se limita a una técnica de trabajo, sino que se vincula con una ética comunitaria que organiza la convivencia y la cooperación cotidiana. Desde esta lectura intercultural, afirmar que el MAHA se asocia a respeto, armonía, complementariedad de roles y convivencia armónica implica precisar cómo estos valores se traducen en conductas observables y en reglas sociales compartidas.

En primer lugar, el respeto en el marco del MAHA se entiende como reconocimiento de la dignidad del otro y de su lugar dentro del colectivo. En la práctica, se expresa en la escucha, el uso cuidadoso de la palabra, el reconocimiento del aporte ajeno y la aceptación de diferencias sin descalificación. No se trata únicamente de “ser amable”, sino de sostener una relación social donde nadie es reducido o invisibilizado, y donde el vínculo se preserva aun cuando existan desacuerdos. En el aula, este componente se puede operacionalizar cuando los estudiantes mantienen turnos de intervención, cuidan el tono en el diálogo y validan el derecho de participación de sus compañeros.

En segundo lugar, la armonía se refiere a la búsqueda de equilibrio relacional para sostener la vida comunitaria. En contextos andinos, la armonía suele entenderse como una condición que se construye, se cuida y se repara, porque permite que el grupo funcione con cohesión. Bajo el MAHA, la armonía se evidencia cuando el grupo privilegia la resolución de tensiones mediante acuerdos, evita la confrontación destructiva y orienta las acciones hacia el logro compartido. En el ámbito educativo, la armonía se traduce en prácticas de mediación y negociación: dialogar para llegar a consensos, corregir

conductas sin humillación y restablecer el vínculo cuando emerge el conflicto.

En tercer lugar, la complementariedad entre roles alude a que el trabajo colectivo se organiza a partir de funciones diferenciadas que se necesitan mutuamente. No implica jerarquías rígidas, sino una lógica de corresponsabilidad: cada rol aporta algo indispensable para el resultado común. En el MAHA, la complementariedad se observa cuando las tareas se distribuyen según capacidades o acuerdos, se reconocen los aportes específicos y se evita que una sola persona concentre todo el trabajo. En la escuela, este principio puede concretarse al asignar roles rotativos (coordinación, registro, vocería, control de tiempo, apoyo), promoviendo que todos experimenten responsabilidades distintas y comprendan que el éxito del equipo depende del cumplimiento articulado de cada función.

Finalmente, la convivencia armónica integra los tres elementos anteriores y se refiere a la capacidad del grupo para sostener relaciones cooperativas en el tiempo. No es solo “llevarse bien”; es construir un clima social donde se practican normas compartidas, se cuidan los vínculos y se prioriza el bienestar colectivo. En clave educativa, la convivencia armónica asociada al MAHA se manifiesta en prácticas de inclusión (nadie queda fuera), solidaridad (se acompaña al que tiene dificultad), corresponsabilidad (se asume el resultado como colectivo) y participación activa (todas las voces cuentan).

En resumen, el MAHA, entendido desde la comunidad andina, puede describirse como una práctica que educa el vínculo social: enseña a trabajar con otros desde el respeto, organizarse con complementariedad, resolver tensiones sin fracturar el grupo y sostener una convivencia orientada al bien común. Esta comprensión permite justificar su incorporación pedagógica como estrategia intercultural para

fortalecer el trabajo en equipo, porque conecta la cooperación escolar con valores comunitarios que ya poseen legitimidad cultural en el contexto.

Estos significados adquieren especial importancia en contextos educativos rurales, donde los estudiantes poseen conocimientos previos relacionados a su experiencia comunitaria. La educación intercultural reconoce que dichos significados culturales pueden constituirse en puntos de partida para aprendizajes significativos, favoreciendo la apropiación de valores como la igualdad y el respeto entre géneros desde referentes propios (Ausubel, 2002; Tubino, 2016).

2.2.3.4. Prácticas comunitarias asociadas al MAHA en la vida cotidiana

Las prácticas comunitarias asociadas al MAHA se manifiestan en la organización del trabajo comunal, la crianza de los hijos, la resolución de conflictos y la participación colectiva en actividades rituales y productivas. Estas prácticas evidencian relaciones de complementariedad entre mujeres y varones, donde ambos cumplen funciones diferenciadas, pero igualmente valoradas.

Desde el enfoque del aprendizaje situado, estas prácticas constituyen escenarios auténticos de aprendizaje, en los que los valores culturales se vivencian y reproducen socialmente (Lave & Wenger, 1991). Su incorporación al ámbito escolar permite que la educación dialogue con la realidad comunitaria, fortaleciendo la pertinencia cultural del proceso educativo.

2.2.3.5 Concepción de la Cosmovisión Andina Yaru del Maha

Concepto de Concepción: El significado de "concepción" varía según el contexto, como desde el inicio de la vida biológica, desde la filosofía como fuente de origen de las ideas o cómo interpreta el mundo, por lo

que, se puede abordar desde diversos ámbitos el arte, religión, proyectos, etc.

Pero para nuestro caso abordaremos desde la concepción filosófica o cosmovisión cómo concibe o interpreta el mundo.

Las concepciones desde la filosófica y la cosmovisión son conceptos relacionados a la manera o forma en que las personas interpretan y comprenden el mundo. Los más significativos enfoque o tipos de concepciones filosóficas y cosmovisiones podemos referir los siguiente:

El materialismo: que sostiene que la realidad fundamental es material o física, y que todo puede explicarse en términos de la interacción de los hechos, actos y bienes concretos o materiales. Por tanto, la cosmovisión materialista, concibe el universo es un compuesto principalmente de materia y energía, y se tiende a dar explicaciones naturalistas a los fenómenos.

El Idealismo: asume que la realidad es fundamentalmente mental o conceptual. La mente o la conciencia son consideradas como la base de la realidad. Por lo que, la cosmovisión idealista, dá importancia a las ideas, a la mente y a la conciencia como elementos fundamentales para entender la existencia. Todo resumen en la existencia de un ser superior o supremo todo poderoso que determina la vida y la existencia.

El agnóstico: se basa en la idea de que ciertas cuestiones trascendentales están más allá del alcance del conocimiento humano, por tanto, puede ser idealista, pero también interpreta lo naturalista los fenómenos, hechos materiales, por tanto, también puede ser materialista, por lo que, la cosmovisión agnóstica implica una actitud de respeto hacia la diversidad de creencias y una apreciación de la experiencia humana tangible. No se define cerrado es abierto, pero ambivalente.

El andino: La filosofía o cosmovisión andina es la concepción del mundo de los pueblos originarios de la región de los Andes en América del Sur. La concepción andina difiere o es distinta muy significativamente a las concepciones occidentales. La concepción filosófica o cosmovisión andina resiste a pesar de haber sufrido exterminios y destierros con los procesos de la colonización, cristianización, la extirpación de idolatrías, la santa inquisición, genocidios y discriminación, por lo que, sus resistencia es a través de relatos orales a través de mitos, leyendas, cuentos y sus prácticas rituales o filosóficas.

2.2.3.6. Cosmovisión Andina

Desde los andes centrales del Perú entretretemos la visión de los pueblos andinos, a decir de nuestra expresión pasqueña puchkaremos la concepción andina que es el marco teórico que engalana nuestra investigación, por tanto, podemos definirlo como la apreciación del contexto y del cosmos de las personas, tras su contemplación revelan su entorno natural, cultural y cósmico, formando la forma de entendimiento que es el producto de un proceso de evolución del pensamiento del poblador andino. A refieren que, la cosmovisión andina se manifiesta en las creencias y los valores y aún en algunos mitos cosmogónicos generados por el poblador andino. (Moya y Vil a, 2006).

Debemos precisar que cuando nos referimos a lo andino y la cultura andina, se asume de los pueblos originarios en los andes, en la costa ancestral y la selva amazónica que guarda una reserva cultural milenaria, a ellas muchos autores referirán, que se estima que las primeras culturas andinas surgieron alrededor del período paleolítico, en las cordilleras de los andes entre los años 5.000 y 9.000 a. C., alrededor de ella los hallazgo arqueológico impulsa una reconfiguración y

reinterpretación de la historia de los antiguos pueblos andinos, por lo que, en dicho contexto podemos identificar tres teorías respecto al origen de las culturas andinas, como son:

La teoría difusionista de Max Uhle (1856-1944), que los orígenes de esta civilización estuvieron en la costa y luego se extendieron hacia la montaña.

Según esta visión, existió algún tipo de influencia ancestral mesoamericana que facilitó la organización de los pescadores primitivos en la región del Perú.

La teoría autoctonista de Julio C. Tello (1880-1947), que Propuso que esta cultura tenía su origen en la selva amazónica peruana, y Chavín propuso que era una cultura original que luego se extendió a regiones vecinas.

La teoría aloctonista de Federico Kauffman Doig (1928), que propuso la costa de Ecuador (Valdivia) como el origen más probable de la cultura andina.

Ruth Shady Solis y otros, refieren el origen de la gran cultura andina se dio desde la Civilización Caral, una de las más antiguas del planeta, ubicación geográfica estratégica, sustentada en una economía complementaria pesquera-agrícola y en una compleja esfera de interacción, que integró a poblaciones de costa, sierra y selva andina. Ruth Shady, nos refiere que, “en Caral han producido conocimiento científico”. Observaban el espacio sideral y tenían en cuenta el movimiento de los astros, se han hallado un observatorio astronómico. Diciembre es un mes muy importante, porque se da el solsticio, que es cuando podían predecir cómo será el próximo año.

Pero en resumen debemos concebir que la cultura andina es la herencia de la gran sabiduría que nos heredaron nuestras culturas originarias, tal como es en nuestra región Pasco, la gran cultura Yaru.

Muchos referirán que nuestra cosmovisión andina y concepción del mundo es panteísta. Es decir, el sol, la luna, la tierra, los cerros, las plantas, los animales, el cosmos y todo lo que nos rodea son seres divinos que tienen vida.

2.2.3.7. Cosmovisión y Sabiduría Andina

La cosmovisión y la sabiduría debemos entender como un proceso histórico, natural y cultural de la interpretación humana de su contexto o la visión cósmica de sus orígenes, desarrollo y proceso de la vida de todos los entes que lo rodea, edificada en principios, paradigmas y modelos de sociedad, persona y cultura.

Nuestra cosmovisión y sabiduría no es un simplismo mito, leyenda o relatos que los pensadores desde el enfoque occidental nos presentan, sino se han construido por sofisticada capacidad de nuestros ancestros de observar, interpretar y transformar su quehacer diario a través de miles de años, las cuales han transmitido de generación en generación, por ello la inmensa riqueza de la sabiduría andina ancestral aún se vienen interpretando y teorizando.

La racionalidad holística andina, desde el pensamiento, es producto de un milenario desarrollo cultural, expresado en principios, paradigmas y modelos de desarrollo integral civilizatorio, que supera a las limitadas visiones racionalistas de la filosofía occidental como “pienso y luego existo”, sino marcamos el nivel superior de su desarrollo con el periodo inka, que implemento el buen vivir, buen orden y gobierno, que trasciende el sumaq kausay, en quechua Yaru el ali kaway que permitió principios de la complementariedad, dualidad y paridad (maha en la

cultura Yaru), unidad entre pacha y patsa (cultura Yaru espacio y tiempo), desarrollo cíclico en espiral, comunitario y colectivo, reciprocidad, relacionalidad y correspondencia, la pacha kima o chrusku (tawa), naturalista, cósmico, dialéctico y holístico, equilibrio, armonía y el pensamiento,

Este desarrollo ancestral milenario fue interrumpido por la invasión europea, que nos trajo la época de oscuridad y sometimiento, colonialismo salvaje que quisieron desaparecernos, con la extirpación de idolatrías, la santa inquisición y otras formas de genocidios a nuestros pueblos originarios. Pero como todo mal tiene su fin, estamos en el proceso del pachakutik, el retorno del tiempo y espacio, otros dirán el cataclismo, para otros la revolución, pero es la concepción dialéctica de desarrollo cíclico al buen vivir o al ali kaway.

Presentamos algunos Principios y Paradigmas de la concepción andina:

Cosmovisión Holística: considerando la interconexión y la interdependencia entre todos los elementos en la naturaleza con los seres humanos, los animales, las plantas y el cosmos. El Hanan, Kay y el Urin pacha o patsa (kichuwa Yaru).

Cosmovisión espiritual y la Naturaleza: se percibe una conexión espiritual y sagrada con la naturaleza. Las montañas, los ríos, los animales y otros elementos naturales son vistos como seres sagrados con los que los humanos están interrelacionados.

Cosmovisión Animista: lo más sagrado es que todo lo que existe tiene vida o ciclo de vida. Cada elemento natural, social y cósmico es considerado portador de vida y energía.

Cosmovisión de la Relación o Convivencia con lo Sagrado y lo Espiritual: la vida en proceso como persona y ente comunitario en sus

hechos o actos, en su pensamiento, sentimiento y palabra aborda lo sagrado y lo espiritual de manera integral. Lo espiritual va más allá de la religiosidad, asume que la guía, protección y justiciero en sus espíritus ancestrales y las fuerzas de la naturaleza y cósmicos que se consideran guías y protectores de la vida.

La Dualidades, Paridad y Complementariedad: asume que la existencia es a través de dualidad y paridad, no hay nada impar, todo es par, sino es malo, desgracia, enfermedad o muerte, en ella entiende como el día y la noche, el sol y la luna, plantas frescas y cálidas, varón y mujer, hembra y macho y se valora la armonía entre estas dualidades, se dá a través de la complementariedad se armoniza y dan la continuidad del ciclo de la vida.

Concepción del tiempo y espacio: es el encuentro del pacha como tiempo y espacio, pero para los Yarus es más claro la concepción del tiempo es Patsa y del espacio Pacha, que ambos están en desarrollo cíclico donde tu presente es pasado y futuro, continúa la cíclica así no puedes desligarte de tu pasado y tu futuro, sino vives entre lazado con el presente permanente.

Reciprocidad y Equilibrio: es un principio fundamental en la filosofía andina es la reciprocidad, que implica un intercambio equitativo y armonioso entre los seres humanos, la naturaleza y el compromiso espiritual. La búsqueda del equilibrio es esencial para la armonía en la vida, la armonización como base del buen vivir en forma integral y holística.

Lo comunitario y colectivo: se centra en la responsabilidad hacia la comunidad con sentido espiritual a la naturaleza y el cosmos para el buen vivir colectivista valorando el cuidado de la tierra y la vida con un fuerte énfasis en el bienestar colectivo.

Estos principios y paradigmas de la concepción filosófica y cosmovisión andina se transmiten de forma oral de generación en generación, que se hace necesario registrar de forma virtual y escrita.

2.2.3.8. Origen de la Cultura Yaru y su Cosmovisión

La existencia de la cultura Yaru, ha sido muy discutida y muchos ha querido minimizar su existencia, pero por las evidencias arqueológicas y parajes se puede evidenciar su gran aporte en las culturas preincas e inca. A su vez, con el apoyo de las fuentes documentales como crónicas, visitas y relaciones de los siglos XVI y XVII se confirma la existencia de la cultura Yaru (Yaro). El cronista indio Felipe Guamán Poma de Ayala, quien se considera ser descendiente de los antiguos Yaros (Yarus) o Yarowilkas.

Por lo referido en el párrafo anterior y reiterando los estudios arqueológicos y la referencia de los documentos coloniales, nuestros estudios de formación docente nos vislumbran la presencia de la gran cultura Yaro o Yaru, que tuvo una corta presencia entre 1300 a 1400 d.c., Tras un breve periodo de desarrollo, por motivos aún desconocidos, comienza a desintegrarse. El espacio territorial que abarco fue la sierra central (Huánuco, Pasco, Junín, Huancavelica, Ayacucho, Lima y Ancash, muchos afirman que se expandió al sur al norte del Perú).

Cultura Yaru guarda en su riqueza aún no explorada en la arqueología, textilería, ganadería, agricultura, los procesos tecnológicos productivos alimenticios como el charki, tokosh, chuño, gawi, etc., medicina, alimentación y nutrición, estudios cósmicos, etc.

Su riqueza lingüística nos vislumbra con términos propios del idioma Yaru, con tsa, chra y otros, que el ministerio de educación minimiza, pero tienen gran relevancia en la comprensión de la cosmovisión andina Yaru como: Patsa a tiempo, pacha a espacio, atska,

achrkay, chrusku, chraki, tsaki, chaki, etc., necesitamos organizar un verdadero diccionario del idioma Yaru.

Según los arqueólogos Cobo, Pierre Duviols, los Yaros fueron llamados de manera despectiva llacuaces habrían derruido desde los cimientos al primer imperio andino: Wari, es decir a través de la estrategia del warinchaypa, desestabilizar sus bases y transformar la realidad.

Al mermar el poder de sus gobernantes Yaros, generando por consiguiente su caída y desintegración, nosotros diríamos su principio democrático comunitario dio origen a la aparición de las culturas regionales o locales, gracias a la visión Yaru, surgieron las culturas regionales y locales como: Los Tayacaja y Asto (Huancavelica), los Chinjaicaicocha, Tarama y Huanca (Junín), los Yacha y Chupacho (Huánuco), los Yauyos (Lima) y otros.

La cultura Yaru o Yaro fue una de las tantas nacionalidades que formó partes de la sociedad andina, evolucionó en cientos de años y aportó eventos culturales propios a la cultura incaica, con quienes hizo una alianza estratégica que muchos denominan confederación Inka – Yaru, por lo que, su presencia, aporte y convivencia todavía se refleja en nuestros días en muchos centros arqueológicos.

2.2.3.9. Principios y Paradigmas de la Cultura Yaru

La cultura Yaru, que se desarrolló sobre la base de la cultura Wari en el proceso histórico y dio origen a las culturas regionales, luego de un proceso altamente comunitaria y espiritualidad colectivista de respeto a los pueblos locales y su gente “alta democracia” pero con un sentido de cumplimiento rígido de Principios y Paradigmas de la concepción cultural Yaru, que es lo siguiente:

El Tayta – Mamakunas y Ayllu: Todas las personas mayores representan el Tayta o el Padre para todos para el desarrollo comunitario y de las personas y ayllus, por ello a todos los mayores de la comunidad son Taytas o las Mamakunas, y la consideración al resto como los tios y tías, son con alto respeto y veneración, el gesto, la expresión oral y tu actitud era evaluado o valorado, por lo cual, todos de la comunidad son el ayllu o la familia, es principio andino Yaru que en muchas comunidades resisten y se vienen practicando. Los Taytas y Mamakunas sabios asumían ser autoridades o capac o zaire / Tsayra.

El Runa y Ali kaway: Un principio básico de la cultura andina y Yaru era inculcar en las familias y los padres que sus hijos o hijas sean personas de bien, asumiendo los valores del buen convivir (axiología – moral – ética) y productivos comunitarios (ama qella, ama sua y ama llulla, ama awha, la washka, el ñaupaq, etc...). El ali kaway relacionado ali yarpay, ali tantiay, ali munay, ali ruray, ali hapay y ali lapanchi, todo orientado a la vida armoniosa del buen vivir de forma reciproco, complementaria y buenas energías para los demás y la comunidad.

Tsurapakuy, Pitsapakuy y maylakuy: otro principio y cosmovisión básico de todos era ordenar las cosas a nivel personal, familiar y comunal, por ello el qapñan o el camino comunal era conservado por todos, si se encontraba con una piedra en el camino la obligación era a su lugar de donde salió o ubicar el el lugar adecuado, sino lo hacia los taytas o mamakunas lo castagarian, con trabajos más rudos y avergonzados en la familia y en la comunidad. El otro principio obligatorio era pitsapakuy, que refiere hacer la limpieza o mantener limpio los espacios personales, familiares, comunales y espirituales que llevaban al buen vivir, para completar era valorado el maylakuy nadie podía salir sin hacerse su aseo personal y bien paynados o trenzados

sino eran castigados con la vergüenza comunitaria y la llamada de atención a sus padres o familiares directos.

El anyapakuy y ushanan hampi: Un principio y paradigma de vida de la cultura Yaru, fue la responsabilidad de los mayores y adultos era la observación permanente de las nuevas generaciones cumplan los roles y las normas del buen vivir, sino lo cumplían llaman la atención a los padres y a la persona ya sea varón o mujer, sino se corregían utilizaban la expulsión de los pueblos y organizaban mitmas para otros espacios lejos de su comunidad y ayllu. En el extremo su cosmovisión hacia que se aplique el relato de Enrique López Albújar el “ushanan hanpi”, la muerte comunitaria espiritual hasta la muerte.

Cosmovisión de la Unidad de Vida Holística: tan igual que la cultura andina global y los Yaru asumió la unidad de vida de todos de para / en / por la vida holística, considerando la interconexión y la interdependencia entre todos los elementos en la naturaleza con los seres humanos, los animales, las plantas y el cosmos. El Hanan, Kay y el Urin pacha o patsa (kichuwa Yaru).

Cosmovisión espiritual con la Naturaleza y el Cosmos: Como en toda la cultura andina, también los Yaru asume y percibe una conexión espiritual y sagrada con la naturaleza y el cosmos. Las montañas, los ríos, los animales y otros elementos naturales son vistos como seres sagrados con los que los humanos están interrelacionados.

Cosmovisión Animista y Sincrético: lo más sagrado es que todo lo que existe tiene vida o ciclo de vida. Cada elemento natural, social y cósmico es considerado portador de vida y energía.

Cosmovisión de la Relación o Convivencia con lo Sagrado y lo Espiritual: la vida en proceso como persona y ente comunitario en sus hechos o actos, en su pensamiento, sentimiento y palabra aborda lo

sagrado y lo espiritual de manera integral. Lo espiritual va más allá de la religiosidad, asume que la guía, protección y justiciero en sus espíritus ancestrales y las fuerzas de la naturaleza y cósmicos que se consideran guías y protectores de la vida.

La Dualidades, Paridad y Complementariedad: asume que la existencia es a través de dualidad y paridad, no hay nada impar, todo es par, sino es malo, desgracia, enfermedad o muerte, en ella entiende como el día y la noche, el sol y la luna, plantas frescas y cálidas, varón y mujer, hembra y macho y se valora la armonía entre estas dualidades, se da a través de la complementariedad se armoniza y dan la continuidad del ciclo de la vida.

Concepción del tiempo y espacio: es el encuentro de la pacha como tiempo y espacio, pero para los Yarus es más claro la concepción del tiempo es Patsa y del espacio Pacha, que ambos están en desarrollo cíclico donde tu presente es pasado y futuro, continúa la cíclica así no puedes desligarte de tu pasado y tu futuro, sino vives entre lazado con el presente permanente.

Reciprocidad y Equilibrio: es un principio fundamental en la filosofía andina es la reciprocidad, que implica un intercambio equitativo y armonioso entre los seres humanos, la naturaleza y el compromiso espiritual. La búsqueda del equilibrio es esencial para la armonía en la vida, la armonización como base del buen vivir en forma integral y holística.

Lo comunitario y colectivo: se centra en la responsabilidad hacia la comunidad con sentido espiritual a la naturaleza y el cosmos para el buen vivir colectivista valorando el cuidado de la tierra y la vida con un fuerte énfasis en el bienestar colectivo.

Lo Maha y ali takiay: Para fines de nuestra investigación recogimos uno de los principios básicos de la vida comunitaria y del ayllu es la concepción y cosmovisión de la maha centrado en la paridad, complementariedad y reciprocidad en pares o pareja, especialmente entre el varón y mujer que asumían una responsabilidad personal en la vida en pareja armoniosa de colaboración o apoyo mutuo con funciones compartidas que se articulan mutuamente, para ello tienes que construir aliman takikuy, constituyen una buena pareja que dependía de ambos y con responsabilidad sinérgica y propositiva de ambos.

Estos principios y paradigmas de la concepción filosófica y cosmovisión andina y Yaru se transmiten de forma oral de generación en generación, que se hace necesario registrar de forma virtual y escrita.

2.2.3.10. Concepción del Principio y Paradigma de Maha en la Cultura Yaru

Como venimos describiendo la cultura Yaru aportó un vasto de conocimientos o sabidurías, principios y paradigmas a la sociedad y la vida de las personas en armonía, equilibrio y complementariedad con la naturaleza, la sociedad y el cosmos. Muestra de ello es la armonización de los seres a través del principio y paradigma del Maha (que es paridad, dualidad en complementariedad armónica con equilibrio holístico).

Desde la cultura de nuestros hermanos y hermanas Aymaras se conoce como la categoría Yanantin que expresa todo aquello que va en pareja, como unidad fortalecida. También señala el carácter relacional de todo lo que existe, ya que siempre se necesita de la solidaridad del mundo para existir.

Por tanto, el Yanantin que se expresa en la cosmovisión Aymara, también se concibe como tal en la sabiduría Yaru, como una categoría que expresa todo aquello que va en parejas, sea hembra y macho, varón

y mujer, porque entre ellos se concretizan los siguientes principios del mundo andino:

- ✓ Relacionalidad: todo debe estar vinculado, nada debe andar suelto.
- ✓ Complementariedad: lo impar es lo incompleto y débil, por ello necesita de su otro par para fortalecerse, que complementa entre los opuesto (varón y mujer).
- ✓ Reciprocidad: los elementos que se encuentran (tinkuy) deben dar y recibir, entre ellos circulan fuerzas y sentimientos, nadie acapara el esfuerzo porque su realización es compartir (Estermann 123-148).

Así como se conceptua el yanantin, que en suma es la complementariedad, paridad y reciprocidad armoniosa entre lo día y la noche, la blanca y la negra que ello asumían, pero blanca es la vida y negro es la muerte. En la cultura andina se consevia el principio con la concepción y cosmovisión del maha, como un acto de par o pareja en la vida comunitaria del buen vivir.

El Maha, está relacionado a la filosofía de la existencia vital de las personas y la sociedad se da en parejas varón y mujer con complementariedad, reciprocidad y paridad del buen vivir con alta misión espiritual, como modelo y ejemplo de vida en la familia y en la comunidad. Esta concepción llevada al aula como acto pedagógico en que hacer educativo contribuye a la integración o relación armoniosa con equidad e igual de género entre los estudiantes varones y mujeres, sin los tabus de la visión occidentalista, que han llevado al extremo machismo y confrontación feminista.

Por tanto, el principio maha o de paridad con complementariedad, reciprocidad armoniosa del buen vivir como práctica e investigación pedagógica seria de gran trascendencia en el propósito

para el desarrollo de los enfoques transversales con la igualdad y equidad de género.

2.2.4. Variable Dependiente: Fortalecimiento del trabajo en equipo

2.2.4.1. Dimensión interacción en el trabajo en equipo

La dimensión interacción dentro del trabajo en equipo se articula a los procesos de comunicación, diálogo, y vínculo que se van generando entre los miembros de un colectivo, en el marco de la realización de actividades educativas. Tal dimensión se traduce en la habilidad de los discentes para escuchar, comunicar e intercambiar posturas, y a la vez, construir acuerdos colectivos.

En los elementos educacionales interculturales, las interacciones poseen una particularidad, dado que estas se ven mediadas por la diversidad de lenguas, culturas y experiencias que generan diversas maneras de comprender la realidad. La interacción efectiva ayuda a la construcción de aprendizajes compartidos, que se basan en el reconocimiento y la diferencia de todos y en la apreciación de la cultura de cada individuo. (Walsh, 2020).

Desde una perspectiva cualitativa, la interacción se entiende como una práctica social, situada y observable en la dinámica diaria del aula. Su análisis ayuda a descifrar las relaciones entre los estudiantes, la distribución del habla y las formas en que se construye el diálogo para fomentar la colaboración y la cohesión grupal.

2.2.4.2. Dimensión cooperación en el trabajo en equipo

La colaboración en un equipo de trabajo se refiere a la actitud de los estudiantes que están dispuestos a ayudar a sus compañeros en el cumplimiento de una actividad en la que se tienen que integrar los

esfuerzos, el conocimiento y la habilidad de cada uno para la consecución de metas grupales. A diferencia de la simple colaboración instrumental, la cooperación con los demás tiene un sentido de solidaridad en el bien del grupo.

Dentro de la educación intercultural, la colaboración se basa en formas comunitarias de varias culturas, en las que el aprendizaje y el trabajo se entienden como procesos colectivos. Estudios recientes apuntan a que la colaboración no solo potencia el desempeño académico, sino que también contribuye al desarrollo de actitudes prosociales y al sentido de pertenencia al grupo. (Zavala & Cárdenas, 2022).

Desde la perspectiva de la investigación–acción participativa, la cooperación se configura como un proceso dinámico, construida por y desde la experiencia y la reflexión. Analizar esta dimensión ayuda a entender de qué manera los alumnos se enseñan unos a otros, identifican y valoran los puntos fuertes de sus colegas y asumen la colaboración como una responsabilidad colectiva.

2.2.4.3. Dimensión corresponsabilidad en el trabajo en equipo

La corresponsabilidad en el trabajo en equipo es el compromiso de los integrantes hacia el mismo objetivo, que en este caso son las tareas del grupo y las decisiones que deben tomarse en conjunto. Esto implica que debe haber un reparto de responsabilidades, que no se puede delegar, y que no se puede depender de algunos miembros para el bienestar y el éxito del grupo.

En entornos educativos interculturales, la noción de corresponsabilidad está estrechamente relacionada con los principios de la comunidad de equilibrio y complementariedad, donde cada uno da su contribución desde su rol y desde sus habilidades. Investigaciones

recientes indican que fomentar la co-responsabilidad en el aula ayuda al desarrollo de la autonomía de los estudiantes, el razonamiento ético y el compromiso social. (López & Pérez, 2021).

Atendiendo a la práctica cualitativa, la corresponsabilidad se analiza desde la observación de las prácticas y los discursos de los estudiantes, lo cual hace posible identificar la distribución de las tareas, la asunción de los acuerdos y la construcción de la responsabilidad colectiva de la cual se sirve el conjunto del equipo.

2.2.4.4. Dimensión participación en el trabajo en equipo

El nivel de participación en la dimensión trabajo en equipo se describe como el nivel de involucramiento activo y equitativo de los y las estudiantes en el trabajo grupal y en los procesos de diálogo, decisión y reflexión conjunta. La participación implica más que estar presente, y se refiere a la disposición de los estudiantes a involucrarse en el aprendizaje que se aporta de manera colectiva.

Dentro de un contexto educativo intercultural, la participación adquiere una naturaleza emancipatoria, ya que brinda a los estudiantes la oportunidad de articular sus voces, conocimientos y experiencias impregnadas de cultura en el aula. La literatura reciente enfatiza que la participación activa promueve la inclusión, el empoderamiento de los estudiantes y la construcción de un aprendizaje significativo, particularmente en contextos históricamente excluidos. (Freire & Araújo, 2021).

Desde el enfoque de la investigación–acción participativa, la participación es un aspecto fundamental, donde los estudiantes no son meramente informantes, sino que son protagonistas del proceso educativo. Reconocer esta dimensión permite apreciar de qué manera la estrategia MAHA propicia espacios de participación genuina, así

como el fortalecimiento de la colaboración desde una perspectiva intercultural.

2.2.4.5. Articulación entre la estrategia maha y el trabajo en equipo

La estrategia MAHA desde una interculturalidad crítica articula el saber comunitario y el saber escolar, y permite reconfigurar el concepto de trabajo colaborativo como un proceso culturalmente significativo. En este sentido, la interacción, el trabajo en colaboración, la corresponsabilidad, y la participación dejan de considerarse como meras competencias sociales, sino como prácticas educativas situadas, relacionadas con la identidad, la memoria y la vida de la comunidad cultural (Tubino, 2020; Walsh, 2020). Por este motivo, estudiar la relación entre estos dos componentes, es comprender cómo cada aspecto de la estrategia MAHA impacta en las dinámicas de trabajo colaborativo.

2.2.4.6. Relación entre la dimensión cultural y la interacción grupal

La dimensión cultural de la estrategia maha y la interacción grupal, en la forma en que los estudiantes configuran procesos comunicativos y de relación, se basa en el respeto, la escucha y el reconocimiento. La dimensión cultural entrelaza valores, signos y prácticas que han perdurado en la cultura Yaru, y que caracterizan la interacción desde una lógica comunitaria, en la que la palabra y el pensamiento se densifican en un sentido colectivizador.

La interacción grupal se ve fortalecida cuando los estudiantes comprenden que sus maneras de comunicarse están asociadas a prácticas culturales que comparten, lo que también favorece la confianza y cohesión del grupo. La literatura indica que la interacción pedagógica que se sitúa en la cultura favorece el establecimiento de relaciones desde una horizontalidad y el reconocimiento de la

diversidad cultural, que son esenciales para el trabajo cooperativo en situaciones interactivas multiculturales (UNESCO, 2021). De este modo, la dimensión cultural de la estrategia maha ayuda a la interacción grupal a ser un espacio de diálogo significativo y de respeto.

2.2.4.7. Relación entre la dimensión pedagógica y la cooperación estudiantil

Además, la organización y dirección de las actividades de aprendizaje en la consecución de metas colectivas, configura la dimensión pedagógica de la estrategia maha y de la cooperación estudiantil. La dimensión pedagógica integra los principios ancestrales de la estrategia maha en el contexto escolar, organización experiencias educativas que estimulen el trabajo en conjunto, la colaboración y el aprendizaje en conjunto.

Desde este punto de vista, la colaboración estudiantil va más allá de la simple realización de actividades en conjunto, ya que también se refiere a la creación de conocimientos a partir de la interacción y el apoyo mutuo. La literatura más reciente indica que las intervenciones didácticas, desde los enfoques interculturales, resaltan la construcción de la colaboración, pues valoran las diferencias individuales como contribuciones positivas al grupo (Zavala & Cárdenas, 2022). De este modo, la dimensión pedagógica de la estrategia MAHA se presenta como un posible mediador que dirige la colaboración hacia la integración de prácticas de solidaridad y de sentido en el aula.

2.2.4.8. Relación entre la dimensión comunitaria y la corresponsabilidad colectiva

La relación entre la dimensión comunitaria de la estrategia maha y la responsabilidad colectiva está anclada en el compromiso y la responsabilidad de la comunidad Yaru. Esta dimensión construye una

manera de considerar el trabajo en equipo en la que cada participante juega un papel activo y responsable, de tal forma que el éxito del grupo se sostiene en la participación comprometida de cada uno.

La corresponsabilidad colectiva, en el ámbito de la educación, se hace más robusta cuando los alumnos aprenden y practican valores de la comunidad, en específico, la complementariedad y el equilibrio en la distribución de las tareas. En el ámbito de la educación intercultural, se ha documentado que el desarrollo de la responsabilidad social y éticamente, desde el aula, se ha visto potenciado cuando integra prácticas comunitarias (López & Pérez, 2021). Así, la dimensión comunitaria de la estrategia maha, en efecto, enriquece la corresponsabilidad comunitaria, que se sitúa más allá de lo individual.

2.2.4.9. Relación entre la dimensión reflexiva y la participación activa

El análisis y la participación activa se vinculan en la dimensión reflexiva de la estrategia en los espacios de análisis, diálogo y valoración crítica que se producen en el proceso educativo. En este sentido, la dimensión reflexiva facilita que los estudiantes analicen sus acciones, valoren el trabajo desarrollado y reconozcan el aprendizaje del grupo. En este sentido, se destaca la construcción de una participación activa.

En el ámbito de la investigación–acción participativa, la reflexión transforma la práctica educativa. Los estudiantes, como protagonistas del proceso, opinan, proponen, y deciden sobre su aprendizaje. La literatura señala que, al empoderar a los estudiantes y a reconocerlos como destinatarios activos del conocimiento, los procesos reflexivos promueven la participación auténtica (Freire & Araújo, 2021). Así, la dimensión reflexiva de la estrategia maha promueve la participación activa como práctica educativa emancipadora y contextualizada.

2.2.4.10. Aplicación de la Variable Independiente: Estrategia MAHA y su implementación para lograr la Variable Dependiente: Fortalecimiento del trabajo en equipo.

La presente propuesta parte del supuesto central del estudio: la estrategia MAHA, entendida como práctica ancestral de la cultura Yaru, constituye un dispositivo pedagógico capaz de fortalecer el trabajo en equipo cuando se aplica de manera planificada, reflexiva y contextualizada.

Mientras la variable independiente (Estrategia MAHA) integra dimensiones cultural, pedagógica, comunitaria y reflexiva, la variable dependiente (Trabajo en equipo) se expresa en las dimensiones de interacción, cooperación, corresponsabilidad y participación. La propuesta establece un puente operativo entre ambas variables, mostrando cómo cada componente del MAHA incide directamente en el desarrollo de habilidades colaborativas.

Esta propuesta no introduce una técnica externa al contexto, sino que revaloriza una práctica cultural local como herramienta pedagógica. Su innovación radica en:

- Integrar cultura y currículo.
- Transformar el aula en comunidad de aprendizaje.
- Convertir la producción en medio de cohesión social.
- Vincular saber ancestral con desarrollo de competencias colaborativas.

2.3. Marco Conceptual

El marco conceptual es la construcción de la base semántica y base explicativa del proyecto de investigación. Su función es determinar, especificar y articular los conceptos centrales de las variables del estudio, asegurando la coherencia suficiente

entre la formulación del problema, entre la formulación del problema, de los objetivos y de la metodología.

En el presente estudio, el marco conceptual se elabora sobre los cimientos de la pedagogía intercultural crítica, el pensamiento andino y la pedagogía comunitaria, uniendo la sabiduría ancestral de la cultura Yaru y las teorías contemporáneas de aprendizaje colaborativo.

2.3.1 Conceptos fundamentales de la variable independiente: Estrategia Maha

2.3.1.2. Estratégica Maha

Dentro de la estrategia pedagógica intercultural de bases ancestrales, la estrategia maha se basa en los principios de complementariedad y paridad de la cosmovisión andina y, en particular, de la yaru. Maha entiende el proceso de educación como un espacio inequívocamente igual e interdependiente, donde las partes acumulan y, en un proceso armónico, se desarrollan las capacidades diferenciadas, versátiles y relacionales, diferentes, y en niveles de almas constructivas y positivas.

El principio de complementariedad en la estrategia maha reconoce que diferentes miembros del grupo tienen diversos conocimientos diferenciados y diversos, hacia un objetivo colectivo. En educación, este principio se percibe en términos de trabajo colaborativo, donde los estudiantes trabajan individualmente desde diferentes niveles de conocimiento para enriquecer o mejorar el conocimiento colectivo del grupo. El trabajo colaborativo es una expresión muy concreta de la complementariedad. Es el resultado del trabajo y conocimiento colectivo, y también, de los miembros del grupo que son iguales, interdependientes y diferenciados.

En el contexto del planteamiento del sistema educativo en su gestión pedagógica asume el marco curricular con el enfoque de

competencias y capacidades que desarrolla conocimientos actitudes y valores, en nuestro caso en el modelo de servicio educativo EIB, que asume la nueva pedagogía situada y auténtica desde la diversidad socioculturales y lingüísticas de los estudiantes, de la comunidad y del país que es expresión pluricultural y multilingüe, donde se promuevan el uso de la lengua originaria y el castellano en los procesos pedagógicos a través de estrategias que desarrollen prácticas pedagógicas pertinentes contextuales que contribuyan a la formación de ciudadanos interculturales capaces de contribuir a la construcción de una sociedad más democrática y justa.

En dicho contexto, nuestra propuesta pedagógica y estrategia intercultural parte desde el Aprender a vivir juntos y el aprender a ser, que asuma el desarrollo del pensamiento o del sentipienso como eje o pilares de la educación y la pedagogía para construir una sociedad del siglo XXI con ciudadanía intercultural activa desde la diversidad. En el marco de dicho planteamiento el principio Maha operado como estrategia pedagógica es pertinente y relevante para la pedagogía, la estrategia que desarrolle el interaprendizaje desde la espiritualidad que fundamente y de sostén al proceso de aprender a aprender o reaprender desde la acción en equipo o comunitario, ello se fundamenta a los planteamientos de Vigotsky, que refiere el proceso del aprendizaje desde lo social a lo individual, con la mediación del adulto o el docente para potenciar su aprendizaje y desarrollo de los estudiantes de forma diferenciada, a su vez, asumimos los planteamientos del gran pensador Paulo Freire, que nos dice “que nadie aprende solo, sino en comunidad, en equipo o interacción social y contextual”.

Asumiendo los planteamientos de una educación y pedagogía intercultural, planteamos las estrategias interculturales desde el saber y

hacer contextual como es el principio de Maha para fortalecer el desarrollo del enfoque transversal de igualdad de género en el aula y la institución educativa. Aquí reiteramos la clave de todo proceso de estrategia intercultural debe iniciar reconociendo que todos somos entes sociales o comunitarios con los mismos deberes y derechos tanto varones y mujeres, que, bajo el principio de la Maha, debe entender que la vida es complementaria, recíproca en paridad armoniosa entre el varón y mujer como componente de la norma espiritual holística. Detallamos los procesos de la siguiente manera de cómo el proceso de la estrategia intercultural del principio de la Maha para fortalecer el desarrollo del enfoque transversal de igualdad de género, se desarrolló en el aula:

Acuerdo de convivencia comunitaria, que en el marco de la normatividad espiritual intercultural (Te juzga los entes de la naturaleza: Pachamama, Taytajirka, mama yaku, etc, cosmos: tayta inti, mama killa, etc., los seres ancestrales: de las almas o seres que vivieron) va más allá de las normas comunes de la escuela monocultural.

Práctica de la espiritualidad intercultural, asumiendo la diversidad de religiones se practica y convoca el compromiso permanente en el respeto y valoración del principio maha o la convivencia armoniosa entre varones y mujeres en la fé que cada uno profesa.

Trabajo en equipo comunitario y colectivo, se debe incidir en trabajo en equipo de varones y mujeres que trabajen de forma organizada como familia o comunidad, considerándose como un miembro importante en cada equipo y el respeto con incidencia en la igualdad y equidad de género bajo la misión del principio Maha.

Participación activa en maha, que de forma igualitaria y equitativa tanto mujeres y varones comparten responsabilidades y participación de forma activa, haciendo que ellos sean protagonistas del proceso de interaprendizaje comunitario trascendente.

Responsabilidad complementaria y en espiral, los estudiantes de forma responsable cumplen roles y funciones de forma complementaria entre mujeres y varones, a su vez, las responsabilidades de roles y funciones son rotativas que va más allá de un cambio rutinario, sino que cada rotación es de superación y no de repetición de lo anterior bajo la práctica del principio de la Maha con alto sentido espiritual.

Actividades e complementariedad y reciprocidad, como marco de consolidar el principio del entendimiento del principio Maha y la igualdad y equidad de género a través de diversas actividades de práctica andina como las mirkapas o los fiambres comunitarios, aprendiendo en washka o apoyándose recíprocamente, pitsapakuy y tsurapakuy colectivo o arreglar, acomodar de forma colaborativa, tsuy y taki en paridad complementaria, así como lo indicado implementamos muchas acciones que ayuden a asumir el principio Maha y la consideración de la igualdad y equidad de género.

2.3.1.3. Educación Intercultural

La UNESCO (2023) describe la educación intercultural como un enfoque pedagógico que promueve el diálogo de culturas basado en los principios de equidad, respeto mutuo y la apreciación del conocimiento local. Desde la perspectiva latinoamericana, Walsh (2020) sostiene que la interculturalidad crítica va más allá de la simple coexistencia de culturas, ya que intenta transformar las relaciones y estructuras de

poder y conocimiento al legitimar las epistemologías subordinadas/ancestrales.

Desde la óptica pedagógica, la educación intercultural persigue el reconocimiento de las identidades culturales de los estudiantes y la promoción de aprendizajes contextualizados y significativos, desde el respeto a la cultura de cada estudiante. Esto implica la incorporación de enfoques variados a la práctica educativa, que trascienden la cultura de forma mecánica y superficial, como parte de la profundización de la práctica educativa y de lazos pedagógicos que incorporan la modificación de currículos y de la práctica educativa para rechazar la discriminación, la exclusión y las relaciones de poder desiguales.

A. Enfoques de la Pedagogía Intercultural

Por tanto, coherente con los planteamientos de la interculturalidad y transferida a la pedagogía intercultural decolonial desde las perspectivas de Catherine Walsh, se tiene tres perspectivas sobre la interculturalidad: relacional, funcional y crítica, ellas interpretadas al contexto educativo y pedagógico podemos presentar en los siguientes párrafos:

El primer enfoque relacional, es la interculturalidad de forma más básica y general que es el contacto e intercambio entre culturas, a través de las interacciones entre personas, prácticas, saberes, valores y tradiciones culturales en condiciones de igualdad o desigualdad. Es algo que siempre ha existido en América Latina, en nuestro país, también en la región Pasco y nuestra localidad de Gorgorin donde el contacto y la relación entre los pueblos indígenas de diversos contextos intercambiaban y se relacionaban en su pobreza y necesidad con los trueques, los negocios y hoy las relaciones de convivencia. No obstante, el problema con esta perspectiva es que, típicamente, oculta

o minimiza la conflictividad y los contextos de poder, dominación y colonialidad continua igual las exclusiones y la inequidad pero se desarrolla la interculturalidad de relación, encubriendo o dejando de lado las estructuras sociales, políticas, económicas y también epistémicas como en las escuelas monoculturales, donde lo occidental es superior se impone, domina y se aprende bancariamente y lo andino es inferior no sirve, es folclórico, subdesarrollo o retraso, se asemeja a la interculturalidad de la coyuntura actual, cuando el subvalorado o inferior reclama equidad e igualdad se da genocidio y no se quiere escuchar, porque el poder es solo de un sector.

Segundo enfoque es funcional, siguiendo los planteamientos del filósofo peruano Fidel Tubino (2005). Aquí, la perspectiva de interculturalidad se enraíza en el reconocimiento de la diversidad y diferencia culturales, con metas a la inclusión que esta al interior de la estructura social establecida. Añade promover el diálogo, la convivencia y la tolerancia-, en el contexto de la interculturalidad “funcional” al sistema existente, no se cuestiona las asimetrías y desigualdades sociales y culturales, por eso “es perfectamente compatible con la lógica del modelo neoliberal existente” (Tubino, 2005). A decir de varios autores es “la nueva lógica multicultural del capitalismo global”, del sistema y la expansión del neoliberalismo (Muyolema, 1998). Por lo que, este enfoque se convierte en una nueva estrategia de dominación, a su vez, de control del conflicto étnico y la conservación de la estabilidad social al servicio económico del modelo (neoliberalizado), ahora “incluyendo” a los grupos históricamente excluidos en su interior. En el contexto de la educación se han dado ola de reformas educativas y constitucionales de los 90 -las cuales reconocen el carácter pluricultural y multilingüe de nuestra sociedad e

introducen políticas específicas para los indígenas y afrodescendientes-son parte de esta lógica multiculturalista y funcional. Pedagogía y educación de las ferias y festivales culturales para divertir a los observadores y luego continua lo monocultural en el aula y en la educación.

El tercer enfoque es la interculturalidad crítica. El problema a abordar desde la interculturalidad es el problema estructural-colonial-racial del sistema y educación, asumiendo que dentro de dichas estructuras y matriz colonial de poder racializado y homogenizado de una casta, donde los blancos y “blanqueados” en la cima y los pueblos originarios en los peldaños inferiores. En dicho marco, la interculturalidad es una herramienta, un proceso y proyecto que se construye desde la diversidad cultural y sus personas, contrario a lo funcional o relacional, que se ejerce desde arriba. Como consecuencia se requiere la transformación de las estructuras, instituciones y relaciones sociales, y la construcción de condiciones de estar, ser, pensar, conocer, aprender, sentir y vivir distintas.

2.3.2. Conceptos fundamentales de la variable independiente: Trabajo en equipo

Para, Landy y Conte (2005) definen el trabajo en equipo como la agrupación de dos o más personas que interactúan, dependen unas de otras y se unen para alcanzar metas concretas, en los que los equipos de trabajo actuales deben experimentar una evolución o una La secuencia fundamental conocida como modelos, varios de estos modelos de equipos están obligados a llevar a cabo tareas específicas en un tiempo específico, aunque muchas otras siguen un patrón distinto de conforme a la seguridad, el estatus, la autoestima, la afiliación, el poder y el logro de objetivos. Por otro lado, Baron y Byrne (2005) señalan que un grupo puede considerarse como dos o mayor cantidad de personas que interactúan entre sí, indican que

normalmente para ser parte de un grupo, el individuo debe interactuar con los demás, de manera directa o indirecta, así como de alguna manera, además, tienen que ser interdependientes porque influyen en los demás. indica que la relación debe ser relativamente estable y que los individuos deben compartir. objetivos que todo el mundo aspira a lograr. Los grupos deben interactuar de algún modo, de tal manera que cada integrante del equipo debe desempeñar funciones parecidas o compartidas las labores.

Fritz (s.f.) sostiene que las organizaciones están formadas por un conjunto de personas, los cuales deben esforzarse para alcanzar una meta final que ha sido planificada con anterioridad. Por lo tanto, el trabajo en equipo consiste en un grupo de personas que colaboran con el objetivo de alcanzar una meta común. Los equipos de trabajo establecen una serie de reglas que clarifican los roles y comportamientos de los integrantes, estos posibilitan que cada persona se integre con los y responder de manera adecuada, generando una fuerza que une al grupo y su cohesión se traduce en la cooperación y el sentido de pertenencia dentro y fuera de este compartiendo valores, actitudes y reglas de conducta (Citado en Toro, L.Y. 2015, p. 8)

Principios básicos del trabajo en equipo

1. Todo el equipo debe conocer y aceptar los objetivos “El trabajo en equipo es la
es la
2. habilidad de trabajar juntos hacia una visión común. Es el combustible que le permite a la gente común obtener resultados poco comunes.”-Andrew Carnegie. (2001)
3. Todo integrante del equipo debe tener claro cuál es su responsabilidad y el trabajo que le fue asignado.
4. Todos deben cooperar. Cada miembro del equipo debe estar comprometido con lo que se está haciendo en conjunto. El liderazgo no es de uno solo, es compartido.

5. Un equipo debe tener buena comunicación interna.
6. Información compartida, los miembros de los equipos deben conocer las actividades que desarrollan cada uno de ellos.
7. Brindar estímulos en el equipo, no dedicarse a castigar las debilidades.

Robbins y Coulter (2007), establecen que los grupos pueden ser formales e informales, dentro de los grupos formales se determinan comportamientos adecuados y se dirigen hacia los objetivos organizacionales. En contraste, los grupos informales son meramente sociales ya que se dan de una manera espontánea en el lugar de trabajo, formándose entorno a intereses comunes.

Los equipos de acuerdo a las actividades que realizan pueden denominarse para la solución de problemas, trabajo auto-dirigidos, interfuncional, virtual, de mando y de tarea:

□ Un equipo para resolver problemas está conformado de cinco a doce colaboradores del mismo departamento o área funcional que buscan mejorar las actividades de trabajo o resolver conflictos. Equipo de trabajo auto dirigido el cual opera sin un gerente y cumple con los procesos dentro del trabajo.

1. Equipo interfuncional, el cual se encuentra combinado con personas expertos en diversas especialidades.
2. Equipo virtual, que utiliza la tecnología de cómputo para vincular a miembros físicamente separados.
3. Equipos de tarea integrados por individuos que se reúnen para realizar una tarea específica.

A lo anterior, Palomo (2011) indica, que, en la actualidad, los grupos constituyen la

unidad laboral básica de trabajo en las organizaciones, coexisten en los mismos de muy distintos tipos, los cuales se pueden clasificar a nivel teórico en dimensión temporal, nivel de formalidad, finalidad y nivel jerárquico:

1. Dimensión temporal incluye grupos permanentes, estables al paso del tiempo, encargados de realizar actividades habituales en la organización.
2. Nivel de formalidad, el cual se divide en formales, que se enfocan en cumplir con sus objetivos y en informales que surgen de forma espontánea y con la finalidad de satisfacer las necesidades de interacciones sociales.

El funcionamiento de un grupo depende de su composición. Cada miembro tiene que desarrollar un cierto nivel de tolerancia a la frustración. Y debe buscar la integración en el grupo sin apelar a las diferencias, sino a la complementariedad.

Fase de iniciación:

Los miembros del grupo se muestran en esta fase. No tienen claro que hacer. Hay cierta perplejidad, cierta ansiedad. Para ellos aparece una situación nueva. Gobierna la incertidumbre. Esperan instrucciones del jefe o del posible líder. (Citado en Acosta, J. 2001, p. 1)

Fase clasificación

Los miembros del grupo comienzan a buscar formas o procedimientos que les saquen de la incertidumbre inicial. Se buscan salida, se intenta despejar problemas que apresen. Se buscan seguridad. Se aportan ideas, aunque todavía no haya conciencia de grupo. Aun no aparecen roles personales, pero va planteando su necesidad. Alguno de los miembros pretende afirmarse como individuo. Se empieza a prestar atención a la satisfacción de las necesidades personales.

Fase de contradependencia:

Como secuencia de la clasificación, las muestras de hostilidad se van haciendo cada vez más frecuentes e intensas. Algunos miembros se hacen dependientes y otro cotradependientes. Entre los participantes se van estableciendo ciertos vínculos. Puede que surjan algunos subgrupos. Al situarse en el nuevo contexto es normal que aparezca alguna muestra pasajera de agresividad. (Citado en Acosta, J. 2001, p. 18)

Fase de lucha por el poder, clasificación de roles

En el grupo aparecen luchas por el poder, surgen algunas situaciones de agresividad contra otros miembros. Esta agresividad propicia a aparición de chivos expiatorios, blancos perfectos para sumirla, aunque el líder o el coordinador deberán cuidar este punto. Para ello deberán apoyarse en los roles de solidaridad que, a la vez, tranquilizarán las tensiones. Cada vez aparecerán más actitudes que acabarán favoreciendo la cohesión del grupo. (Citado en Acosta, J. 2001, p. 18)

Fase de integración:

Se empiezan a ver resultados. Algunos miembros del grupo sienten que los primeros objetivos están a su alcance. Esta es una fase de euforia.

El grupo comienza a olvidar o negar los problemas pasados. Es una fase que propicia buscar el consenso. Pero para hablar de un verdadero grupo participativo hay que dar otro paso:

2.4. Identificación de Variables: Definición Operacional de Variables e Indicadores

2.4.1. Variable Independiente

Estrategia MAHA

2.4.2. Variable Dependiente

Trabajo en equipo

2.4.3. Variable Interviniente

Estudiantes de la I.E. N° 34173 de "Gorgorin" del distrito de Chacayan, Provincia Daniel Alcides Carrión y Región Pasco.

Tabla 1

Operacionalización de las variables e indicadores.

VARIABLES	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DEFINICIÓN OPERACIONAL	DIMENCIONES	INDICADORES
Variable Independiente: Estrategias maha	El principio MAHA se entiende como un principio cultural vivo propio de la cosmovisión andina, asociado al equilibrio, la complementariedad, la reciprocidad y la armonía entre los seres humanos, que orienta prácticas sociales, educativas y comunitarias en pueblos andinos. Desde una perspectiva intercultural crítica, estos principios constituyen saberes ancestrales vigentes que dialogan con la educación contemporánea (Walsh, 2020; Tubino, 2021).	Se operacionaliza mediante la comprensión e interpretación de los significados, saberes y prácticas culturales vinculadas al principio MAHA, expresadas por docentes, estudiantes y actores educativos, a través de entrevistas semiestructuradas, observación participante, diarios de campo y actividades pedagógicas interculturales desarrolladas durante la intervención.	1. Significados culturales del principio MAHA	- Discursos y narrativas sobre el MAHA.
			2. Prácticas comunitarias asociadas al MAHA.	- Prácticas de complementariedad y respeto observadas
			3. Presencia del MAHA en el contexto educativo.	- Integración del MAHA en actividades de aula. - Reconocimiento del MAHA como principio orientador de relaciones sociales.
Variable Dependiente: Trabajo en equipo	El trabajo en equipo se concibe como un proceso social de interacción colaborativa en el que los integrantes comparten responsabilidades, toman decisiones conjuntas y construyen metas comunes, favoreciendo la participación democrática y el aprendizaje social (Johnson & Johnson, 2020; OECD, 2021).	El trabajo en equipo se operacionaliza a través de la observación e interpretación de las dinámicas grupales desarrolladas por los estudiantes durante las actividades basadas en la estrategia MAHA, considerando sus interacciones, actitudes y formas de cooperación. Instrumentos: guía de observación, entrevistas a estudiantes, análisis de producciones grupales.	interacción	- Comunicación respetuosa entre estudiantes - Intercambio de ideas durante las actividades grupales.
			cooperación	-Apoyo mutuo entre los integrantes del grupo -Disposición para ayudar y trabajar conjuntamente.
			Corresponsabilidad	-Asunción compartida de tareas y compromisos dentro del grupo -Cumplimiento de roles colectivos.
			Participación	Participación activa y equitativa de los estudiantes en las actividades de equipo.

NOTA: Elaboración propia grupo de investigación

2.5. Definición de términos conceptuales

2.5.1. Complementariedad

La complementariedad se describe como un principio sociocultural y educativo que entiende que los sujetos, los saberes y las acciones, adquieren pleno sentido cuando se articulan de forma interdependiente, integrando diferenciales y potencialidades para un mismo fin. Desde esta perspectiva, la complementariedad no conlleva a la homogeneidad, ni a la subordinación, sino que propone la diversidad como la condición necesaria para la construcción asociativa del conocimiento y la acción social.

La complementariedad también fomenta relaciones pedagógicas en un marco de respeto, corresponsabilidad y solidaridad, creando ambientes de aprendizaje inclusivos y participativos. El integrar este principio en la práctica educativa aporta al fortalecimiento de competencias sociales, comunicativas y cognitivas, y a una perspectiva de conocimiento como construcción colectiva y en permanente desarrollo.

2.5.2. Reciprocidad

La reciprocidad (ayni) significa un acción moral y social de la cosmovisión andina. Implica el dar y recibir de manera justa, equilibrada y solidaria. Choquehuanca y Aruquipa (2022) se conoce como una práctica que fortalece la cohesión y la responsabilidad colectiva.

En el campo educativo, el principio de reciprocidad es un principio pedagógico de cooperación que fomenta la participación activa y empática y la responsabilidad entre pares. Lizarazo y Huamán (2021) afirman que, en la escuela rural, el aprendizaje cooperativo es significativo cuando se basa en la reciprocidad cultural y emocional, creando así una atmósfera de respeto mutuo y asistencia.

2.5.3. Cultura y Cosmovisión Andina

La cultura y la cosmovisión andina se refieren a la forma como conciben el mundo y la vida, por lo que, asumen características culturales, creencias y una espiritualidad propia de los pueblos o comunidades originarias que se han desarrollado en los Andes de América del Sur, una región montañosa que abarca varios países como Perú, Bolivia, Ecuador, Colombia y partes de Chile y Argentina, que resisten en diversas comunidades hasta hoy con sus saberes, haceres y expresiones de sabidurías en diversas etapas de la vida holística de nuestros pueblos andinos. La concepción central de su filosofía o cosmovisión es que todos los entes del contexto tienen el ciclo de vida como la naturaleza (plantas, animales, tierra, cerro, el agua, etc.), también el cosmos (el viento, sol, la luna, las estrellas, etc.), las personas y la muerte es otra forma de vida; a su vez, asume el buen vivir con central de la existencia y del vivir.

2.5.4. Cultura Yaru

La cultura Yaru, Yarush o Yaruvilcas representa a una gran nación que sobresalió luego del imperio Wari, muchos investigadores plantean que los Yarus derrotaron o desplazaron a los Waris, a través de la estrategia del warinchaypa, que consistía de ganar la confianza y cimentar el nuevo gobierno desde las bases de los pueblos o comunidades, esto es un reporte de práctica agrícola que hasta hoy se realiza en las comunidades campesinas. Su existencia fue muy corta del siglo X o XII al siglo XIV, en dicho periodo trajo grandes aportes a las culturas locales o regionales, porque la expansión Yaru desde las Provincias de Lima, Junín, Ayacucho, Huánuco, Ancash, Pasco hasta Cajamarca, dio la posibilidad de visibilizar y el surgimiento de las culturas regionales como los wankas, xauxas, chinchaycochas, tarumas, etc., dicho surgimiento hizo que los Yarus sean desplazados de forma pacífica y en buena convivencia. Pero fueron grandes guerreros y fieles a una causa, porque con la llegada de los incas, hicieron una alianza o acuerdo de convivencia, llegando

a ser el secundaba al gobernante inca, un representante de las mujeres gobernantes del Cusco se denominó Palla Yaru. Con la llegada de los españoles el gobernante Yaru o del Chinchaysuyo fue asesinado al lado de Atahualpa, los guerreros Yaru enfrentaron en años de resistencia frente a los españoles y sus aliados locales que se pasaron a ser parte de los invasores como los wanckas, xauxas, tarumas, chankas, kañaris y otros, frente a ellos lucharon los Yarus, uno de esos guerreros suponemos es Quisques, el primer capitán de los pueblos originarios, en memoria a ello se danza la capitánía en la cultura Yaru, pero esa lucha ardua fue diezmado y aniquilado su población, pero como reportan muchos autores se redujeron a las provincias de Pasco y Daniel Alcides Carrión. Tiene una basta expresión arqueológica, textil, productivas, cerámicas y su conocimiento cósmico han sido su mejor aporte, que falta su estudio y difusión.

2.5.5. Principio y Paradigma del Maha en la Cultura Yaru

La concepción filosófica y su cosmovisión del mundo y vida de los Yaru han desarrollado varios principios y paradigmas del buen vivir como el Maha. Maha debe entender es la paridad complementaria reciproca en armonización entre el varón y la mujer, el día y la noche, las plantas frescas y cálidas, etc., cuyo equilibrio conlleva a su práctica desde una visión espiritual, porque los entes naturales, cósmicos y tus padres o ancestros comunitarios te juzgaran y castigarán sino cumples dichos principios y paradigmas. Por tanto, Maha viene a ser la convivencia armónica entre varón y mujer, también los otros aspectos de la vida comunitaria, que nadie se sobre poner sobre el otro u otra, sino en su sentido igualitario y equitativo ambos se complementan recíprocamente, la cual se va trasmitiendo de generación en generación.

2.5.6. Pedagogía Intercultural

La pedagogía intercultural es una nueva apuesta del sistema educativo a través del servicio educativo EIB, que plantea como enfoque pedagógico transversal en la educación que reconoce y valora la diversidad pluricultural y multilingüe de nuestra sociedad y del país, que en el aula se evidencia con nuestros estudiantes, por tanto, la pedagogía intercultural desarrolla la inclusión y el respeto mutuo de las diversas expresiones culturales en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Asume los planteamientos pedagógicos situados y auténticos desde la práctica educativa desde las distintas expresiones culturales y lingüísticas presentes en el aula. Desarrolla el diálogo de saberes, la trans e interdisciplinariedad, el pensamiento complejo reflexivo crítico para llevar el saber y hacer ancestral al aula y su encuentro con el conocimiento global pueda construir la ciencia, tecnología y productividad con identidad e interculturalidad crítica para el mundo global.

2.5.7. Estrategia Intercultural

Las estrategias como expresión de pasos, tácticas y recursos que se dan dentro de la metodología y didácticas para responder a las necesidades de los estudiantes, lo intercultural es la relación horizontal en igualdad y equidad de condiciones de las diversas expresiones culturales lingüísticas que se dan en el aula y en la institución educativa. El objetivo es fomentar un ambiente educativo que celebre la diversidad, promueva la equidad y permita a los estudiantes aprender unos de otros, construyendo así una comprensión más amplia y enriquecedora del mundo.

Por lo que, la estrategia intercultural plantea acciones planificación, organización, ejecución, acompañamiento y evaluación desde la diversidad cultural y lingüística orientadas a promover la comprensión, colaboración y respeto entre personas de diferentes culturas. Estas estrategias buscan superar barreras culturales, fomentar la inclusión y facilitar la comunicación

efectiva y socioafectiva con alteridad entre todos los actores educativos. El propósito principal es crear un espacio donde las diferencias culturales sean reconocidas y valoradas, contribuyendo así a la construcción de relaciones interculturales positivas.

aceptar las dificultades y los problemas, en lugar de negarlos y prepararse para afrontarlos.

2.5.8. Interacción

Interacción se define como los tipos de procesos que se dan de manera comunicativa, relacional y simbólica, que ocurren entre los miembros de un mismo grupo, durante el trabajo colaborativo. Esto implica establecer un diálogo, activar una escucha, y un respeto por la diversidad de opiniones y la construcción de acuerdos.

Para el estudio, la interacción se considera una de las dimensiones más importantes en el trabajo colaborativo, porque a partir de ella, se pueden establecer diferentes tipos de relaciones entre los integrantes, que, a su vez, afectan la calidad del aprendizaje colectivo. La estrategia maha promueve el tipo de interacciones más relevantes, porque, a través de la facilitación del diálogo, se pueden establecer acuerdos en relaciones de respeto y en el valor de la cultura común.

2.5.9. Cooperación

Podemos definir la cooperación como la capacidad de los integrantes de un grupo para apoyarse en la construcción de tareas o actividades grupales en donde cada uno aporta sus conocimientos, habilidades y esfuerzos en la construcción de un propósito común. Esta dimensión de la cooperación también implica un compromiso solidario y una orientación al bien común.

Desde una perspectiva intercultural, la cooperación está relacionada con el uso de prácticas comunitarias de antaño, donde el aprendizaje y el trabajo ocurren en forma de un todo. En esta investigación, la cooperación se

consolida a través de la dimensión pedagógica de la estrategia maha, que fomenta el aprendizaje colaborativo.

2.5.10. Corresponsabilidad

La corresponsabilidad implica el compromiso de todos los integrantes del grupo en el cumplimiento de las tareas y en la toma de decisiones en el ámbito del trabajo colaborativo. Esto implica el asumir responsabilidades de forma individual en función del bienestar y logro del grupo.

A nivel de estudio, se considera la corresponsabilidad como una de las dimensiones del trabajo en equipo, asociada con la dimensión comunitaria de la estrategia maha. Desde esta óptica, se puede analizar de qué manera los estudiantes asumen y desarrollan una responsabilidad colectiva, desalentando el individualismo y promoviendo una mayor cohesión del grupo.

2.5.11. Participación

La participación en actividades grupales y dinámicas de reflexión colectiva implica describir el alcance, nivel y el carácter activo, consciente y equitativo de cada uno de los estudiantes involucrados. Participar implica no solo el cumplimiento de las actividades, sino también argumentar, participar en la construcción de propuestas y decidir en conjunto.

En el ámbito de la investigación–acción participativa, la construcción de la participación como un principio fundamental, legitima la figura del estudiante como el actor principal de su proceso de aprendizaje. En esta investigación, la participación, como dimensión de la estrategia maha, se traduce en la promoción de la participación crítica, activa y comprometida en el trabajo colaborativo.

CAPITULO III

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. Tipos de Investigación.

El tipo de investigación que se desarrolló fue bajo un enfoque cualitativo, porque se orienta a captar, entender e interpretar los significados, los procesos y las experiencias que se generan a partir de la implementación de la estrategia MAHA, como práctica ancestral de la cultura Yaru, y su aporte al fortalecimiento del trabajo en equipo entre los estudiantes. Este enfoque se justifica, dado que el investigador privilegia el análisis de fenómenos sociales y educativos desde la perspectiva de los actores, considerando su contexto cultural, histórico y social y no desde la cuantificación de variables o la generalización de resultados.

El presente estudio del enfoque cualitativo, desde este prisma, permite acercarse al objeto de estudio como una construcción social y como una realidad en movimiento, lo cual favorece entender los fenómenos educativos en su complejidad y particularidad. También permite abordar, desde el sentido que los estudiantes y los docentes construyen en su vida cotidiana, el caso de la maha, la práctica pedagógica intercultural. En este sentido, el enfoque cualitativo se ajusta al estudio de una práctica ancestral y su impacto en las relaciones de trabajo colaborativo en un determinado contexto educativo (Hernández-Sampieri, Fernández-Collado y Baptista, 2022).

3.2. Diseño de la Investigación

El presente estudio de investigación se entiende dentro del alcance de un diseño cualitativo no experimental. Esto es por el hecho de que no se manipulan variables de forma controlada y no se disponen de grupos de comparación, sino que se analizan los fenómenos en su contexto. A diferencia de los diseños cuantitativos, que son más rígidos, el diseño cualitativo permite mayor flexibilidad y se adapta a medida que el investigador va obteniendo nuevo conocimiento en el proceso de investigación.

Desde esta perspectiva, el enfoque cualitativo permite aproximarse al objeto de estudio como una complejidad construida socialmente, promoviendo una comprensión de las sutilezas de las interacciones, la cooperación y la corresponsabilidad en el trabajo en equipo. Igualmente, permite entender la estrategia MAHA analíticamente, no solo como una intervención pedagógica, sino como una práctica cultural viva, re-significada en el ámbito escolar a partir de las experiencias y reflexiones de los alumnos y del docente-investigador. Este enfoque se alinea con las investigaciones educativas que buscan comprender el recorrido formativo en contextos de interculturalidad y comunidad (Hernández-Sampieri et al., 2022).

3.3. Población Muestra

3.3.1. Población

La población en general de la I.E. N° 34173 de Gorgorín del distrito de Chacayán, provincia Daniel Alcides Carrión y región Pasco.

3.3.2. Muestra

Nuestra muestra está representado por 06 estudiantes del III y V ciclo integrantes de la I.E.P N° 34173, 08 padres de familia y 01 docente de aula.

3.4. Métodos: Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos.

De acuerdo al enfoque cualitativo, la investigación utiliza el método etnográfico y el método de investigación-acción participativa. El método etnográfico se emplea para describir e interpretar las prácticas, relaciones y significados en la I. E.

N.º 34173 de “Gorgorín”, a través de la observación directa y sistemática del investigador, en el lugar donde los hechos transcurren. Este método es útil para el entendimiento de la cultura escolar y de la comunidad, así como de la manera en que los estudiantes vivencian y resignifican la estrategia MAHA en el desarrollo de actividades de trabajo colaborativo, lo cual es relevante para los estudios en contextos interculturales (Ameigeiras, 2020).

Por otra parte, la investigación-acción participativa fue adoptada como uno de los métodos centrales por su naturaleza transformadora y reflexiva. Este método busca la mejora de la práctica educativa desde la activa participación de los involucrados en el proceso de investigación. En el presente estudio, la investigación-acción participativa es a través de un proceso cíclico que abarca desde la identificación del problema, la planificación de la acción pedagógica, de la estrategia MAHA, la ejecución de dichas acciones en la clase, y la reflexión grupal sobre los cambios que se produjeron en la colaboración. De esta manera, los estudiantes dejan de ser, solamente, objetos de estudio, y se convierten en colaboradores activos en el proceso de construcción del conocimiento y en la transformación de su realidad educativa (Colmenares, 2021).

De acuerdo con el enfoque cualitativo, así como diseño etnográfico e investigación-acción participativa, la recolección de datos se centra en la comprensión profunda y en la construcción de nociones sobre las experiencias, percepciones y prácticas de los estudiantes frente a la incorporación de la estrategia maha que se considera como práctica ancestral de la cultura Yaru y su valor en el fortalecimiento del trabajo colaborativo. Por ello, se utilizan métodos cualitativos que posibilitan el contacto con la realidad educativa desde el enfoque de los protagonistas en su entorno.

Para ello se emplean técnicas cualitativas que permiten acceder de manera directa y profunda a las experiencias y percepciones de los participantes en su contexto natural. Por ello utilizamos tres instrumentos de la técnica de investigación

que aportaron información de distinta naturaleza; con el objeto de triangularlas; ellas son:

- ✓ Observación participante
- ✓ Entrevista semiestructurada

Para la aplicabilidad y fundamentación de las técnicas planteadas que posteriormente utilizaremos se considerará aspectos fundamentales que deben regirse rigurosamente como:

- ✓ Debe tener un propósito específico.
- ✓ Debe ser planeada cuidadosa y sistemáticamente.
- ✓ Debe llevarse, por escrito, un control cuidadoso de la misma.
- ✓ Debe especificarse su duración y frecuencia.
- ✓ Debe seguir los principios básicos de confiabilidad y validez.

3.5. Técnicas de Análisis de Datos

El análisis de datos en esta investigación se llevará a cabo mediante un enfoque cualitativo, centrado en la interpretación y comprensión profunda de la información obtenida. El estudio, análisis y procesamiento de los datos desde la investigación cualitativa nos permitirá comprender las percepciones de los actores, perspectivas e interpretaciones de una situación particular investigado desde la realidad situada de la investigación.

En esta perspectiva cualitativa se complementarán los procesos siguientes:

- ✓ Clasificación y codificación: de las referencias registradas en los diversos instrumentos de investigación y procesar las categorías de datos e informaciones.
- ✓ Organización y triangulación: en tablas u otras estrategias que nos permita realizar la contrastación de los datos e información a través de la triangulación.

3.5.1. Observación participante

Uno de los instrumentos más relevantes será la observación participante. En ella, el/la investigador/a se integrará de manera activa a los diferentes momentos de las clases y a las dinámicas grupales en las que se aplique la estrategia maha. Esta técnica facilitará el registro sistemático de las diferentes formas de interacción, cooperación, corresponsabilidad y participación de los y las estudiantes en el trabajo en equipo. La guía de observación, construida a partir de las dimensiones del trabajo en equipo y de la estrategia MAHA, será, junto con el diario de campo que contendrá descripciones, reflexiones del/la investigador/a y el relato de situaciones que considere relevantes, el instrumento para esta técnica. La observación participante y esta guía permiten comprender que, en el contexto escolar, se van manifestando y transformando las prácticas de trabajo en equipo a lo largo de un proceso de intervención (Flick, 2022).

3.5.2. Entrevista Estructurada

Asimismo, se empleará la técnica de la entrevista semiestructurada y comenzaremos por describir en qué consiste, se buscará comprender las diferentes percepciones, los sentidos y las evaluaciones que los estudiantes construyen en torno a la experiencia de trabajar como un equipo bajo la estrategia maha. El instrumento en este caso será la guía de entrevista. Esta será elaborada a partir de preguntas de carácter abierto que propicien la exploración de los relatos que los participantes deseen compartir y que faciliten el ejercicio de la expresión, la reflexión y el relato. Esta técnica es adecuada para complementar la información recogida a partir de la observación y para acceder a los sentidos que los estudiantes se construyen respecto a la práctica de la ancestralidad en la escuela. El instrumento de entrevista favorece la expresión libre de los participantes y permite acceder a sus interpretaciones subjetivas, lo que resulta importante para

comprender los cambios percibidos en las dinámicas grupales desde la perspectiva estudiantil (Hernández-Sampieri, Fernández-Collado & Baptista, 2022).

3.6. Tratamiento de la Información

En la investigación la información se desarrolla de manera simultánea a la recolección de datos, siguiendo un enfoque inductivo propio de la investigación cualitativa. En una primera etapa, la información recolectada mediante las distintas técnicas es organizada y sistematizada, lo que implica la transcripción de entrevistas y conversatorios, así como la ordenación de los registros de observación y documentos analizados.

Luego, se realiza un proceso de codificación, mediante el cual la información es fragmentada en unidades de significado que permiten identificar patrones, categorías y subcategorías relacionadas con el principio MAHA y el enfoque transversal de igualdad de género. Esta codificación se apoya en matrices de categorización elaboradas previamente, las cuales funcionan como instrumentos para el análisis cualitativo de la información (Hernández-Sampieri et al., 2018).

Posteriormente, se lleva a cabo la categorización y triangulación de la información, contrastando los datos obtenidos a través de las diferentes técnicas e instrumentos, así como desde las distintas fuentes (estudiantes, docentes y documentos). La triangulación permite fortalecer la credibilidad y consistencia de los hallazgos, al identificar convergencias y divergencias en los discursos y prácticas observadas (Flick, 2020).

Por último, se realiza un análisis interpretativo, orientado a comprender los significados importantes que los participantes atribuyen al principio MAHA y su incidencia en el desarrollo del enfoque de igualdad de género. Este análisis se sustenta en el marco teórico de la investigación y permite establecer relaciones entre las categorías emergentes y los objetivos planteados, generando una comprensión integral del fenómeno estudiado.

En conclusión, las técnicas e instrumentos de recolección, procesamiento y análisis de datos seleccionados garantizan la coherencia metodológica del estudio y permiten abordar el problema de investigación desde una perspectiva contextualizada, participativa y culturalmente pertinente.

CAPITULO IV

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

4.1. Presentación, análisis e interpretación de resultados.

La presentación, análisis e interpretación de los resultados se desarrolla a partir de la información recogida mediante las técnicas de observación participante, entrevistas semiestructuradas, conversatorios reflexivos y análisis documental, aplicadas en la Institución Educativa N.º 34173 de Gorgorin. En relación con el enfoque cualitativo, los resultados no se presentan en términos numéricos o estadísticos, sino como construcciones interpretativas a partir de los discursos, prácticas y significados expresados por los estudiantes, docentes y otros actores educativos, en relación con el principio MAHA y el enfoque transversal de igualdad de género (Hernández-Sampieri et al., 2018).

El análisis de la información se organizó a partir de categorías y subcategorías previamente definidas, así como de categorías identificadas durante el trabajo de campo, siguiendo un proceso inductivo propio de la investigación cualitativa. Este procedimiento permitió comprender el fenómeno de estudio desde la perspectiva de los participantes y situarlo en su contexto sociocultural específico (Flick, 2020).

En relación con la comprensión y valoración del principio MAHA como categoría cultural viva, los resultados evidencian que los docentes y actores educativos reconocen el MAHA como un principio ancestral asociado al respeto, la convivencia armónica y la complementariedad entre las personas. En los

conocimientos adquiridos, el MAHA es concebido no solo como un valor cultural heredado, sino como una práctica cotidiana que orienta las relaciones comunitarias y escolares. Esta comprensión se sustenta en experiencias vividas en el entorno familiar y comunitario, lo que confirma que el MAHA mantiene vigencia como referente ético y relacional en la cosmovisión andina Yaru. Desde una perspectiva sociocultural, estos hallazgos refuerzan la idea de que los saberes culturales se transmiten y resignifican mediante la interacción social y el lenguaje compartido (Vygotsky, 1978).

Asimismo, se identificó que los estudiantes poseen conocimientos iniciales del principio MAHA relacionadas a ideas de respeto mutuo y buen trato, aunque dichas nociones no siempre se expresan de manera explícita o conceptual. Sin embargo, a través de las estrategias pedagógicas implementadas desde la acción participativa, los estudiantes lograron reflexionar de manera más consciente sobre el significado del MAHA y su relación con las formas de convivencia en el aula. Este proceso evidencia que los aprendizajes se fortalecen cuando parten de los saberes previos y de la experiencia cultural del estudiante, favoreciendo aprendizajes significativos (Ausubel, 2002).

Con respecto a las percepciones sobre los roles de género, los resultados evidencian que, al inicio del proceso, había en algunos estudiantes relictos de pensamiento tradicional vinculados a la distribución diferenciada de tareas y responsabilidades para las niñas y los niños. Estas evidencias reflejan el impacto del contexto sociocultural y familiar en la apropiación de los roles de género en la primera infancia. Es así que el análisis de los conversatorios y de las observaciones de los estudiantes posteriores a la intervención pedagógica, muestra cambios progresivos en la comprensión, en estos estudiantes, de los mencionados roles, en la que evidencian cambios de mayor apertura hacia la equidad en la participación y el reconocimiento de capacidades. Estas evidencias dan cuenta de lo que otros estudios mencionan sobre la escuela y la posibilidad de transformar el contexto cuando implementa de manera

consciente acciones pedagógicas en torno a la igualdad de género (ONU Mujeres, 2021).

4.2. Sistematización de la Información

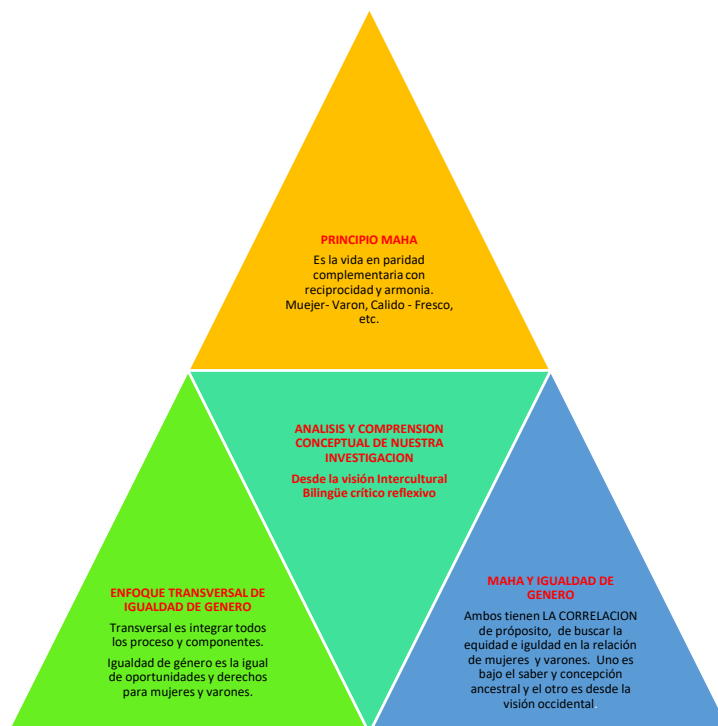
4.2.1. Validación de la información de resultados

4.2.1.1 Triangulación de la operativización y comprensión conceptual de la acción investigativa

En el proceso investigativo emprendido iniciamos con el proceso de análisis y comprensión de nuestra variable de estudio y su significancia conceptual para su implementación, ejecución y contrastación de nuestros resultados investigativos.

Por la cual iniciaremos interpretando el análisis de la comprensión conceptual de nuestra acción investigativa, sí nuestro se ha centrado en determinar la importancia del principio maha en la cosmovisión andina yaru para el desarrollo del enfoque transversal de igualdad de género en los estudiantes de la I. E N° 34173 de "gorgorin" del distrito De Chacayán, por tanto, nuestra acción investigativa se comprende en presentar la relación entre Principio Maha desde la cosmovisión andina Yaru y el desarrollo del Enfoque Transversal de Igualdad de Género para presentar la correlación de dichas variables, porque una representa desde el saber y práctica ancestral y la otra es el planteamiento desde la educación actual.

*Figura 1
representa desde el saber y práctica ancestral del maha.*



Nota: Elaboración propia del grupo de investigación

De esta primera triangulación podemos concluir, afirmando que nuestro saber ancestral tiene una reserva de riqueza de sabiduría para el buen vivir que busca nuestra sociedad y la educación actual, porque el principio Maha desde la cosmovisión andina Yaru tiene alta significancia en la vida y clima de convivencia en el aula y en la sociedad, nuestros ancestros y nuestras comunidad aun conservan dicho saber y práctica que va más allá de un concepto, encierra una vida en acción espiritual, porque la relación del varón y la mujer es un encuentro del buen vivir en paridad reciproca en complementariedad con reciprocidad de armonía que la población lo establece, lo aplica y vigila para su cumplimiento comunitario colectivista. Por tanto, su aplicación y valoración del principio Maha para optimizar el propósito del sistema educativo y del estado de buscar la Igualdad de Género tiene mucha significancia, porque la igualdad de género busca la igualdad de oportunidad y derechos de las mujeres y varones, ello será

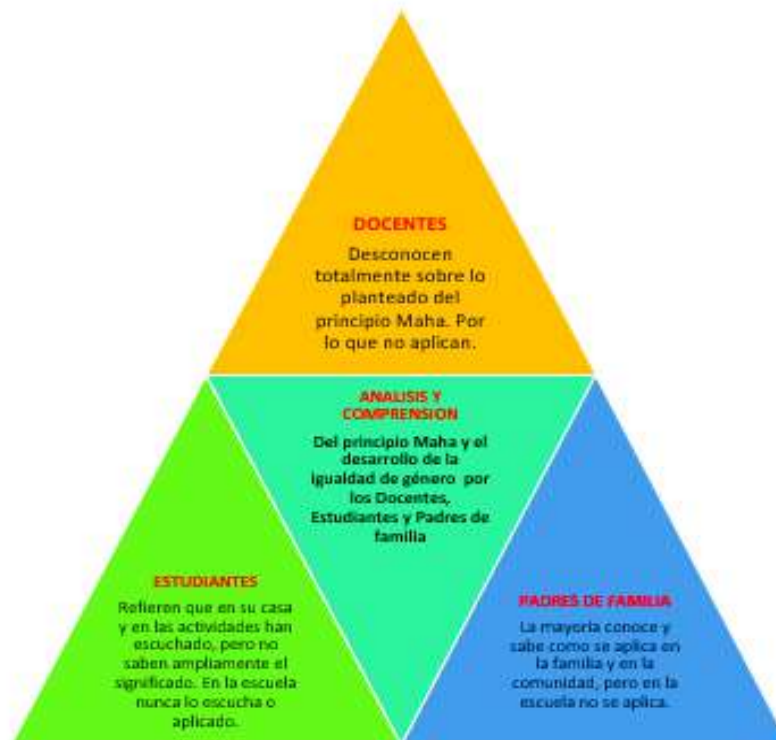
fortalecido si manejamos adecuadamente los conceptos básicos que planteamos en nuestra investigación. En resumen, la valoración y comprensión adecuada del principio maha y del enfoque transversal de igualdad de género, permitirá su aplicación y orientación en proceso educativo y social.

4.2.1.2. Triangulación del instrumento de investigación:

Aplicamos un instrumento de investigación tanto para los docentes, padres de familia y estudiantes. A los docentes se aplicaron como una encuesta y algunos padres como encuesta y algunos como entrevista, pero a los estudiantes se le aplicó como entrevista, de cuya aplicación realizamos las siguientes triangulaciones de nuestra intención investigativa:

Figura 2

Conocimiento de la expresión maha (como paridad en complementariedad y reciprocidad para el buen vivir) que podría fortalecer el desarrollo del enfoque transversal de igualdad género y la convivencia armónica entre los estudiantes.



Nota: Elaboración propia del grupo de investigación.

De la presentación gráfica de la triangulación del conocimiento que tienen los diferentes actores educativos sobre la importancia del principio Maha para desarrollar el enfoque transversal de la igualdad de género en nuestros estudiantes, de lo presentado podemos referir que, los docentes como actores principales de la educación y ellos proceden desde el contexto urbano y van únicamente por las horas de trabajo, por tanto, ellos desconocen en profundidad el saber y los hacer ancestral, por lo que desconocen el principio maha y por tanto, no aplican en el proceso educativo. Mientras los estudiantes consultados refieren que ellos han escuchado en su familia y otros nos refieren como se aplica en su familia y en la comunidad, como es así en la relación de pareja en la familia y los trabajos comunales, pero afirman que nunca han escuchado o trabajado en maha; a su vez de la respuesta de los padres de familia podemos rescatar de ellos que nos dicen que si conocen el significado y su aplicación en la familia y en la comunidad, pero que nunca han visto su aplicación en la escuela.

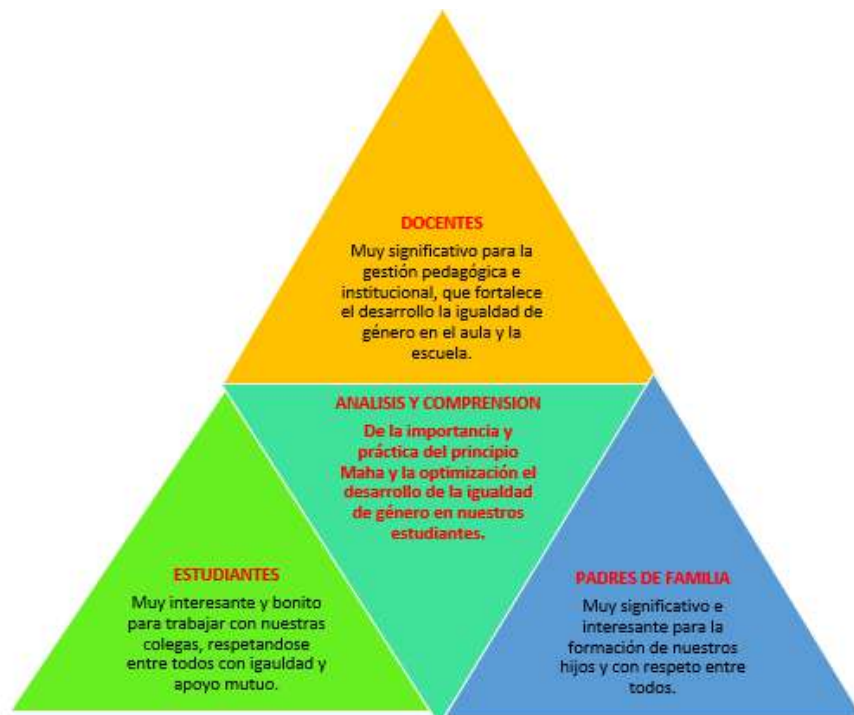
De lo referido podemos concluir que los docentes principalmente desconocen la importancia del saber y uso del principio Maha en la pedagogía, por tanto, no se ha aplicado nunca en el aula, de ello lo corroboran los estudiantes y padres de familia, que estamos convencidos si todos los docentes conocieran y aplicarían el principio maha para desarrollar el enfoque de igualdad de género sería muy significativo, porque dichos saberes son de uso y práctica de los padres y estudiantes.

Por lo que, el principio maha desde la educación intercultural bilingüe debemos difundir en el conocimiento de su significado amplio y su importancia para el desarrollo del enfoque transversal de igualdad de género en nuestros estudiantes, ello luego sea replicado en las

familias y la sociedad en general, garantizando el logro de los propósitos del sistema educativo actual y los gobiernos o el Estado, estamos seguro que con ello superaríamos esa confrontación en los varones y mujeres, los feminicidios y la discriminación que se dan hasta hoy en nuestra sociedad.

Figura 3

El uso y práctica del principio maha en el trabajo pedagógico del aula y de la gestión institucional para optimizar el desarrollo del enfoque transversal de igualdad género.



Nota: Elaboración propia del grupo de investigación.

La triangulación nos evidencia que la comprensión y su aplicación adecuada del principio maha en la cosmovisión andina Yaru, tiene alta significancia para todos los actores educativos (docentes, estudiantes y padres de familia), porque conlleva a fortalecer positivamente en el desarrollo de la formación en los valores y actitudes del enfoque transversal de la igualdad de género, que busca las mismas oportunidades y derechos para las mujeres y varones. Ello se puede afirmar de lo vertido por los actores consultados, como, los docentes refieren que la aplicación adecuada en la gestión pedagógica en las

sesiones, organizaciones y planificación en el aula, como en la gestión institucional en el trabajo con la dirección como en los procesos de organización, participación y planificación, que tiene un alto significado e impacto para el trabajo para desarrollar con tanta significancia del enfoque transversal de la igualdad de género, con la intención de superar la discriminación, exclusión y la violencia contra las mujeres, tampoco compartimos de confrontar en varones y mujeres, sino buscamos como lo refiere el principio maha de la vida en paridad complementaria con reciprocidad en armonía con alta espiritualidad comunitaria y colectiva, más allá de promover los movimientos feministas o imposición nueva que se viene dando y se calla por cultura machista, vergüenza “de varón”, pero que hay la necesidad de prever desde la educación para evitar los otros extremos que no contribuyen al buen vivir.

En conclusión, es altamente significativo para todos los actores el uso y práctica del principio maha en el trabajo pedagógico del aula y de la gestión institucional para optimizar el desarrollo del enfoque transversal de igualdad género en los estudiantes y la convivencia armónica entre los estudiantes, que es un hecho y acto muy relevante para el proceso pedagógico y la formación de nuestros estudiantes con integración en igualdad y equidad de condiciones de ambos géneros.

Figura 4

Logro de los estudiantes con el uso de la estrategia y actividad del principio maha en el aula como acción intercultural para fortalecer el desarrollo del enfoque de igualdad de género.



Nota: Elaboración propia del grupo de investigación.

Del gráfico presentado podemos decir que todos los actores consultados nos refieren, de forma unánime nos refieren que el nivel de logro valorado es de logro destacado (AD) en los estudiantes con el uso de la estrategia y actividad del principio maha en el aula como acción intercultural para fortalecer el desarrollo del enfoque de igualdad de género, ello nos permite reiterar que nuestra investigación es altamente significativa, a su vez podemos afirmar nuestros supuestos investigativos son altamente positivos confirmados de forma acertada.

El nivel de logro, que nos confirma entre el logro destacado (AD) y el buen logro o de logrado (A), de lo referido de los padres de familia que el desarrollo en el nivel de logro de sus hijos es de nivel alto que equivaliera a logro destacado, por lo que, se cimienta la importancia de una nueva forma para aprender sus hijos de forma intercultural crítica, partiendo desde el saber y práctica ancestral, a su vez los docentes recién van compenetrándose al entendimiento de la verdadera acción o

práctica pedagógica intercultural que nos ayude a cimentar una nueva educación intercultural bilingüe, sin dejar de lado el saber de otras culturas como el conocimiento científico, que a través del diálogo de saberes se podría proyectar una nueva ciencia, tecnología y productividad desde nuestra cultura ancestral con praxis intercultural que trascienda al mundo global, finalmente podemos apreciar que los mismo estudiantes disfrutan de los interaprendizaje que parte desde el saber de su comunidad o de sus padres y fortalecen la actitud positiva a su identidad global, comprendiendo que su contexto y su familia tienen saberes y haceres que nos ayudaría a mejorar la situación educativa y social que vive la sociedad con la extremada violencia, discriminación y exclusión de la mujeres, la visión del principio maha resulta siendo una alternativa altamente positiva para construir el enfoque transversal de la igualdad de género.

A su vez, lo descrito es coherente con los resultados de evaluación del desarrollo de la competencia transversal de la Autonomía de los estudiantes ante situaciones de su contexto, en nuestro caso investigativo la autonomía para cumplir responsable con el Principio Maha en la práctica de la convivencia con reciprocidad complementaria para el logro del enfoque transversal igualdad género.

4.2.1.3. Resultados obtenidos de la observación a los niños y niñas del III y IV Ciclo, de la I.E. N° 34173 de “Gorgorin” del Distrito de Chacayan, Provincia de Daniel Alcides Carrión, Región Pasco

Tabla 2

Variable Independiente: Estrategia maha
Dimensión: Significados Culturales del Principio Maha

ITEMS	DESCRIPCIÓN	NUNCA	A VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE	TOTAL
01	El estudiante demuestra respeto hacia sus compañeros en las interacciones cotidianas.		2	3	1	6
02	El estudiante expresa actitudes que reflejan valoración del equilibrio y la armonía grupal.		3	2	1	6
03	El estudiante reconoce la importancia del buen trato como norma de convivencia.	1	2	3		6
04	El estudiante manifiesta comportamientos orientados al bienestar colectivo.	1	2	2	1	6
05	El estudiante evidencia conciencia del respeto mutuo como valor aprendido en su comunidad.		3	2	1	6

Fuente: Elaboración propia del grupo de investigación.

Interpretación:

Ítem 1: Los resultados muestran una mayor concentración de respuestas en las categorías *A veces* (3) y *Nunca* (2), con solo un caso en *Siempre*. Esta distribución evidencia que el respeto interpersonal aún no se consolida como una práctica constante en las interacciones cotidianas de los estudiantes. Desde la perspectiva del principio MAHA, este hallazgo sugiere que los significados culturales asociados al respeto mutuo están presentes de manera incipiente, pero requieren ser fortalecidos mediante procesos pedagógicos sistemáticos que promuevan la interiorización del respeto como valor cultural y social permanente.

Ítem 2: En este ítem se observa una tendencia predominante hacia las categorías *Nunca* (3) y *A veces* (2), con una presencia mínima en *Siempre* (1). Esta distribución indica que la valoración del equilibrio y la armonía grupal no se manifiesta de forma sostenida en las actitudes de los estudiantes. Desde una lectura etnográfica, ello revela que los

significados culturales del MAHA vinculados al equilibrio colectivo aún no se traducen plenamente en prácticas observables, lo que evidencia una brecha entre el saber cultural comunitario y su expresión en el contexto escolar.

Ítem 3: Los resultados reflejan una tendencia más favorable, concentrándose las respuestas en *Casi siempre* (3) y *A veces* (2), con solo un caso en *Nunca*. Esta distribución sugiere que el buen trato es reconocido por los estudiantes como una norma válida de convivencia, aunque su aplicación aún no es completamente consistente. En términos culturales, este hallazgo indica que el principio MAHA comienza a ser comprendido como referente normativo del comportamiento social, lo cual constituye una base importante para su fortalecimiento en la práctica educativa.

Ítem 4: La frecuencia observada muestra una dispersión entre *A veces* (2), *Casi siempre* (2) y *Siempre* (1), con un caso en *Nunca*. Esta tendencia intermedia evidencia que los comportamientos orientados al bienestar colectivo se presentan de manera irregular. Desde la cosmovisión andina Yaru, el bienestar colectivo es un eje central del MAHA; por tanto, estos resultados sugieren que dicho principio está parcialmente internalizado, pero aún no se expresa de forma sistemática en la conducta estudiantil.

Ítem 5: En este ítem predomina nuevamente la categoría *Nunca* (3), seguida de *A veces* (2) y una sola respuesta en *Siempre*. Esta distribución evidencia una débil conciencia del respeto mutuo como valor de origen comunitario. El hallazgo resulta relevante, ya que pone de manifiesto una desconexión entre los saberes culturales transmitidos en la comunidad y su reconocimiento explícito por parte de los estudiantes en el contexto escolar. Ello refuerza la necesidad de una intervención

pedagógica intercultural que recupere, resignifique y visibilice el MAHA como valor cultural vivo.

Tabla 3

Variable Independiente: Estrategia Maha

Dimensión: Prácticas Comunitarias Asociadas al Maha.

ITEM S	DESCRIPCIÓN	NUN CA	A VECE S	CASI SIEMPRE	SIEMPRE	TOTAL
06	El estudiante coopera con sus compañeros en actividades grupales sin generar exclusión.	1	3	1	1	6
07	El estudiante comparte materiales y recursos de manera solidaria.	2	1	2	1	6
08	El estudiante respeta acuerdos y normas construidas colectivamente.	3	1	1	1	6
09	El estudiante brinda apoyo a compañeros que lo requieren durante las actividades escolares.	1	2	1	2	6
10	El estudiante demuestra actitudes de ayuda mutua en situaciones de trabajo colaborativo.	2	1	2	1	6

Fuente: Elaboración propia del equipo de investigación.

Interpretación:

Ítem 6: Los datos muestran una concentración principal en “A veces” (3), con presencia menor en “Nunca” (1), “Casi siempre” (1) y “Siempre” (1). Esta distribución indica que la cooperación se manifiesta, pero no de forma sostenida; más bien aparece como una práctica intermitente y dependiente del contexto (tipo de tarea, dinámica del grupo o mediación docente). Desde la lógica comunitaria asociada al MAHA, el hallazgo sugiere que la cooperación aún no se consolida como hábito cultural estable dentro del aula, lo que evidencia un campo de mejora para fortalecer la inclusión y la participación colectiva en actividades colaborativas.

Ítem 7: Se observa una tendencia moderada hacia el comportamiento solidario: “Nunca” (2), “A veces” (1), “Casi siempre” (2) y “Siempre” (1). En términos interpretativos, el compartir recursos aparece como una práctica heterogénea: existe un grupo que lo realiza con relativa frecuencia (*casi siempre/siempre* = 3), mientras otro mantiene

resistencias o ausencia de la conducta (*nunca* = 2). Esto sugiere que la solidaridad —como expresión práctica del MAHA— está presente, pero no es homogénea en el grupo; requiere acciones formativas que refuercen la corresponsabilidad y el sentido de “bien común” en el uso de materiales.

Ítem 8: Los resultados evidencian predominio de “Nunca” (3), con menor presencia en “A veces” (1), “Casi siempre” (1) y “Siempre” (1). Esta tendencia es relevante porque señala una debilidad marcada en el respeto efectivo de normas elaboradas colectivamente, lo cual puede reflejar dos situaciones: (a) los acuerdos existen, pero no han sido apropiados por los estudiantes como compromisos significativos; o (b) los acuerdos no se traducen en prácticas consistentes por falta de seguimiento, coherencia normativa o estrategias de autorregulación. Desde el principio MAHA, el respeto por acuerdos colectivos es un indicador central de convivencia comunitaria; por ello, este ítem muestra un núcleo crítico que debe abordarse pedagógicamente.

Ítem 9: En este caso se observa una tendencia más favorable: “Siempre” (2) y “A veces” (2), con “Nunca” (1) y “Casi siempre” (1). La presencia de dos casos en “Siempre” sugiere que el apoyo a compañeros sí se expresa con fuerza en una parte del grupo, aunque aún convive con manifestaciones menos estables (a veces) y con un caso que no evidencia la conducta (*nunca*). Interpretativamente, el aula presenta potencial comunitario para la ayuda, pero dicho potencial requiere consolidación para que la práctica solidaria sea más generalizada y consistente.

Ítem 10: Los datos muestran “Nunca” (2), “A veces” (1), “Casi siempre” (2) y “Siempre” (1). La ayuda mutua aparece como una práctica moderadamente instalada, con un bloque favorable (*casi*

siempre/siempre = 3) y otro que muestra ausencia o baja frecuencia (*nunca/a veces = 3*). Esto sugiere que la reciprocidad elemento clave de las prácticas comunitarias asociadas al MAHA se activa en determinados estudiantes o situaciones, pero no se mantiene como patrón uniforme. En términos pedagógicos, el hallazgo indica la necesidad de fortalecer estructuras cooperativas (roles, normas, evaluación grupal, mediación) que promuevan la ayuda mutua como cultura de aula.

Tabla 4

Variable Independiente: Estrategias Maha

.Dimensión: Presencia del Maha en el Contexto Educativo.

ITEMS	DESCRIPCIÓN	NU NC A	A VE CE S	CASI SIEM PRE	SIEM PRE	TO TA L
11	El estudiante aplica normas de convivencia promovidas en el aula.	2	1	2	1	6
12	El estudiante participa activamente en actividades que fomentan el respeto y la armonía.	1	2	2	1	6
13	El estudiante resuelve desacuerdos mediante el diálogo.	2	2	1	1	6
14	El estudiante mantiene relaciones respetuosas con docentes y compañeros.	2	1	1	2	6
15	El estudiante contribuye a un clima de aula basado en la convivencia armónica.	1	2	2	1	6

Fuente: Elaboración propia del equipo de investigación.

Interpretación:

Ítem 11: La distribución de respuestas evidencia un comportamiento intermedio y poco consolidado: se registran 2 en “Nunca”, 1 en “A veces”, 2 en “Casi siempre” y 1 en “Siempre”. Este patrón sugiere que la aplicación de normas de convivencia no se mantiene como práctica estable en todo el grupo. En términos interpretativos, la presencia del MAHA como referente normativo aparece parcialmente instalada, con estudiantes que muestran regularidad (*casi siempre/siempre = 3*) y otros que aún no incorporan dichas normas en su actuación cotidiana (*nunca = 2*). Esto revela la necesidad de fortalecer procesos de apropiación de

acuerdos de convivencia y su traducción en comportamientos consistentes.

Ítem 12: Los resultados muestran una tendencia moderadamente favorable: 1 en “Nunca”, 2 en “A veces”, 2 en “Casi siempre” y 1 en “Siempre”. La presencia de tres casos en niveles altos (*casi siempre/siempre*) indica que existe disposición a involucrarse en actividades que promueven respeto y armonía; sin embargo, el hecho de que dos estudiantes solo participen “a veces” sugiere que dicha participación depende del contexto, motivación o mediación docente. Desde el enfoque MAHA, esto se interpreta como una integración en proceso, que requiere continuidad pedagógica para que la participación activa se convierta en una práctica sistemática de convivencia.

Ítem 13: La tendencia revela dificultades en la consolidación del diálogo como estrategia dominante: se registran 2 en “Nunca”, 2 en “A veces”, 1 en “Casi siempre” y 1 en “Siempre”. Este resultado indica que, en un número significativo de casos, el diálogo no constituye el recurso principal para manejar conflictos, lo cual debilita la vivencia del MAHA en tanto principio que prioriza la armonía social y la restauración del equilibrio. Interpretativamente, el aula presenta una necesidad clara de fortalecer habilidades socioemocionales y prácticas restaurativas (escucha, acuerdos, mediación), para que la resolución dialogada sea más frecuente y culturalmente coherente con el MAHA.

Ítem 14: Los datos muestran una distribución con polarización parcial: 2 en “Nunca”, 1 en “A veces”, 1 en “Casi siempre” y 2 en “Siempre”. La presencia de dos casos en “Siempre” evidencia que una parte del grupo mantiene relaciones respetuosas de manera sólida; sin embargo, los dos casos en “Nunca” sugieren persistencia de comportamientos de irrespeto o dificultades relacionales en otro segmento. En términos del MAHA, esto

indica una incorporación desigual del respeto como principio relacional, lo cual sugiere trabajar con estrategias de convivencia, acuerdos explícitos y modelamiento docente, para reducir brechas y asegurar consistencia en la práctica del respeto mutuo.

Ítem 15: La tendencia es similar a la del ítem 12 y refleja un nivel moderado: 1 en “Nunca”, 2 en “A veces”, 2 en “Casi siempre” y 1 en “Siempre”. Esto sugiere que el clima armónico es percibido y construido por varios estudiantes, pero aún no se consolida como una práctica constante en todos. Interpretativamente, el aula presenta condiciones para desarrollar una convivencia armónica —coherente con el MAHA—, pero requiere reforzar la corresponsabilidad estudiantil: que la armonía no dependa solo del control docente o de momentos puntuales, sino de prácticas sostenidas de respeto, cooperación y regulación emocional.

Tabla 5

Variable Dependiente: Trabajo en equipo.

Dimensión: Interacción

ITEMS	DESCRIPCIÓN	NUNCA	A VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE	TOTAL
01	Escucho con atención las ideas de mis compañeros cuando trabajamos en equipo.		2	2	2	6
02	Expreso mis opiniones con respeto durante el trabajo en grupo.	1	2	2	1	6
03	Dialogo con mis compañeros para llegar a acuerdos en las actividades grupales.	1	2	1	2	6
04	Respeto las ideas diferentes a las mías cuando trabajo en equipo.	1	1	2	2	6
05	Me comunico de manera clara con mis compañeros durante el trabajo grupal.	1	2	2	1	6

Fuente: Elaboración propia del equipo de investigación.

Interpretación:

Ítem 1: Los resultados del ítem 01 muestran una distribución equilibrada entre las categorías “2=A veces”, “2=Casi siempre” y “2=Siempre”, sin presencia de respuestas en la categoría “0=Nunca”. Esta distribución

evidencia que la escucha atenta se encuentra presente en las dinámicas de trabajo en equipo, aunque con distintos niveles de frecuencia entre los estudiantes. La ausencia de respuestas en “Nunca” sugiere que todos los estudiantes reconocen, al menos ocasionalmente, la importancia de escuchar a sus compañeros. Sin embargo, el hecho de que solo la mitad de los estudiantes se sitúe en las categorías de mayor frecuencia indica que la escucha activa aún requiere fortalecerse para consolidarse como una práctica constante y generalizada.

Ítem 2: En este ítem se observa una predominancia de respuestas en las categorías intermedias “2=A veces”, “2=Casi siempre” y “1=Siempre”, lo que indica que la expresión respetuosa de opiniones es una práctica frecuente, aunque no plenamente consolidada. La presencia de un estudiante en la categoría “1=Nunca” evidencia que existen dificultades puntuales en el respeto comunicativo dentro del trabajo grupal. Desde una lectura cualitativa, estos resultados sugieren que el respeto en la expresión de ideas está en proceso de desarrollo y que resulta necesario promover estrategias pedagógicas orientadas a fortalecer el diálogo respetuoso como base de la interacción grupal.

Ítem 3: Los resultados del ítem 03 muestran que la mayoría de los estudiantes se sitúa en las categorías “2=A veces” y “2=Siempre”, lo que permite inferir que el diálogo para la toma de acuerdos es una práctica presente en el trabajo en equipo. No obstante, la existencia de respuestas en “1=Nunca” y la menor concentración en “1=Casi siempre” evidencian que el diálogo no se desarrolla de manera homogénea en todos los casos. Desde una perspectiva interpretativa, estos resultados sugieren que, aunque el diálogo es reconocido como importante, aún existen limitaciones en su uso sistemático para la resolución consensuada de las actividades grupales.

Ítem 4: En este ítem se evidencia una tendencia mayoritaria hacia las categorías “2=Casi siempre” y “2=Siempre”, lo que indica una actitud favorable hacia el respeto por las ideas diferentes. Este resultado resulta significativo, ya que el respeto por la diversidad de opiniones es un componente central de la interacción en el trabajo en equipo. Sin embargo, la presencia de respuestas en las categorías “1=Nunca” y “1=A veces” revela que este respeto no es uniforme entre todos los estudiantes. Desde un enfoque cualitativo, ello sugiere que el respeto por ideas divergentes se encuentra en proceso de consolidación y requiere ser reforzado mediante prácticas pedagógicas que promuevan la tolerancia y la convivencia democrática.

Ítem 5: Los resultados del ítem 05 muestran una concentración de respuestas en las categorías “2=A veces” y “2=Casi siempre”, lo que indica que la comunicación clara es una práctica reconocida, pero no plenamente constante entre los estudiantes. La presencia de respuestas en “1=Nunca” sugiere que algunos estudiantes presentan dificultades para expresar sus ideas de forma clara durante el trabajo grupal. Desde una interpretación cualitativa, este hallazgo permite inferir que la claridad comunicativa constituye una habilidad en desarrollo, que puede fortalecerse mediante estrategias didácticas orientadas a la expresión oral y al trabajo cooperativo.

Tabla 6

Variable Dependiente: Trabajo en equipo

Dimensión: Cooperación

ITEMS	DESCRIPCIÓN	NUNCA	A VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE	TOTAL
06	Ayudo a mis compañeros cuando tienen dificultades en el trabajo en equipo.		2	2	2	6
07	Comparto mis conocimientos para que el grupo logre los objetivos propuestos.	1	2	1	2	6

08	Trabajo junto a mis compañeros sin competir entre nosotros.	2	2	1	1	6
09	Me esfuerzo por apoyar al grupo para que todos aprendamos juntos.	1	2	2	1	6
10	Considero importante el apoyo mutuo para lograr un buen trabajo en equipo.	1	2	2	1	6

Fuente: Elaboración propia del equipo de investigación.

Interpretación:

Ítem 6: Los resultados evidencian la ausencia de estudiantes en la categoría “Nunca” evidencia que el apoyo a los compañeros ante dificultades forma parte de la dinámica grupal y no es una conducta inexistente. La categoría “A veces”, con dos estudiantes, indica que el apoyo se brinda de manera ocasional, dependiendo del contexto o de la situación específica. En “Casi siempre”, otros dos estudiantes muestran una disposición frecuente hacia la ayuda mutua, aunque aún no completamente consolidada. Finalmente, la categoría “Siempre” refleja que un grupo equivalente de estudiantes ha interiorizado el apoyo como una práctica constante, lo que sugiere la presencia de bases cooperativas positivas dentro del grupo.

Ítem 7: Los resultados evidencian la presencia de un estudiante en “Nunca” revela que el compartir conocimientos no es una conducta generalizada en todo el grupo, lo que limita el potencial cooperativo. La categoría “A veces”, con dos estudiantes, indica una práctica intermitente de intercambio de saberes, condicionada por factores personales o contextuales. En “Casi siempre”, un estudiante demuestra una actitud favorable hacia la cooperación cognitiva, aunque aún no plenamente estable. Por su parte, los dos estudiantes ubicados en “Siempre” evidencian una clara disposición a compartir conocimientos, fortaleciendo el logro colectivo de los objetivos grupales.

Ítem 8: Los resultados evidencian la categoría “Nunca”, con dos estudiantes, pone de manifiesto la existencia de comportamientos

competitivos que dificultan la cooperación plena. En “A veces”, otros dos estudiantes reflejan una convivencia ambivalente entre cooperación y competencia. La categoría “Casi siempre”, con un estudiante, indica una tendencia favorable hacia el trabajo conjunto sin rivalidad, aunque aún inestable. Finalmente, “Siempre”, también con un estudiante, muestra que solo una minoría ha logrado consolidar una práctica cooperativa libre de competencia, evidenciando que este aspecto requiere un fortalecimiento pedagógico significativo.

Ítem 9: Los resultados evidencian la categoría “Nunca” señala que existe al menos un estudiante que no asume el esfuerzo por el aprendizaje colectivo. En “A veces”, dos estudiantes muestran una participación limitada y esporádica en el apoyo grupal. La categoría “Casi siempre”, con dos estudiantes, refleja una actitud favorable hacia el aprendizaje conjunto, aunque aún no completamente consolidada. Por último, “Siempre”, con un estudiante, evidencia un compromiso constante con el apoyo al grupo, constituyéndose en un referente positivo de cooperación académica.

Ítem 10: Los resultados indican la presencia de un estudiante en “Nunca” indica que el valor del apoyo mutuo no es plenamente compartido por todos los integrantes del grupo. La categoría “A veces”, con dos estudiantes, muestra una valoración fluctuante del apoyo mutuo, condicionada por experiencias puntuales. En “Casi siempre”, dos estudiantes reconocen de manera frecuente la importancia de esta práctica, aunque sin asumirla de forma constante. Finalmente, “Siempre”, con un estudiante, evidencia una comprensión sólida del apoyo mutuo como pilar fundamental del trabajo en equipo.

Tabla 7*Variable Dependiente: Trabajo en equipo.**Dimensión: Corresponsabilidad*

ITE MS	DESCRIPCIÓN	NUN CA	A VEC ES	CASI SIEM PRE	SIEM PRE	TOT AL
11	Cumplo con las tareas que me corresponden dentro del equipo.	1	2	2	1	6
12	Asumo mi responsabilidad para que el trabajo grupal se realice correctamente.	2	2	1	1	6
13	Participo en la organización de las tareas del equipo.	1	2	2	1	6
14	Me preocupo por el resultado final del trabajo del grupo.	1	2	2	1	6
15	Considero que todos somos responsables del éxito o fracaso del trabajo en equipo.	2	2	1	1	6

Fuente: Elaboración propia del equipo de investigación.

Interpretación:

Ítem 11: Los resultados indican la ausencia de estudiantes en la categoría “Nunca” indica que el incumplimiento total de tareas no se presenta en el grupo. La categoría “A veces”, con un estudiante, refleja una ejecución irregular de las responsabilidades asignadas. En “Casi siempre”, dos estudiantes evidencian un cumplimiento frecuente de sus tareas, aunque aún susceptible de mejora. Finalmente, la categoría “Siempre”, con un estudiante, muestra un alto nivel de compromiso individual, lo que sugiere la existencia de referentes positivos de corresponsabilidad dentro del equipo.

Ítem 12: Los resultados indican la presencia de dos estudiantes en “Nunca” evidencia una debilidad significativa en la asunción de responsabilidades individuales orientadas al correcto desarrollo del trabajo grupal. En “A veces”, otros dos estudiantes muestran una responsabilidad intermitente, condicionada por circunstancias específicas. La categoría “Casi siempre”, con un estudiante, refleja una actitud favorable pero aún no consolidada. Por su parte, “Siempre”, con

un estudiante, indica un compromiso constante con la responsabilidad grupal, aunque este comportamiento aún no es predominante en el colectivo.

Ítem 13: Los resultados indican el estudiante ubicado en “Nunca” evidencia una ausencia de participación en la planificación y organización del trabajo. La categoría “A veces”, con dos estudiantes, refleja una participación ocasional, limitada a situaciones específicas. En “Casi siempre”, dos estudiantes muestran una disposición frecuente hacia la organización grupal, aunque aún no plenamente estable. Finalmente, “Siempre”, con un estudiante, indica una participación activa y constante, lo que contribuye positivamente a la estructuración del trabajo en equipo.

Ítem 14: Los resultados indican la existencia de un estudiante en “Nunca” revela una limitada preocupación por el producto colectivo del trabajo. En “A veces”, dos estudiantes manifiestan una atención parcial al resultado final, posiblemente centrada en el cumplimiento individual más que grupal. La categoría “Casi siempre”, con dos estudiantes, indica una valoración frecuente del resultado colectivo. Por último, “Siempre”, con un estudiante, evidencia una conciencia constante sobre la importancia del logro grupal, fortaleciendo la corresponsabilidad en el equipo.

Ítem 15: Los resultados indican los dos estudiantes ubicados en “Nunca” reflejan una visión individualista del trabajo en equipo, desvinculando la responsabilidad personal del resultado colectivo. En “A veces”, dos estudiantes reconocen de manera parcial la corresponsabilidad compartida. La categoría “Casi siempre”, con un estudiante, evidencia una comprensión frecuente del carácter colectivo del éxito o fracaso. Finalmente, “Siempre”, con un estudiante, muestra una internalización sólida del principio de corresponsabilidad.

Tabla 8*Variable Dependiente: Trabajo en Equipo**Variable: Participación.*

ITEMS	DESCRIPCIÓN	NUNCA	A VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE	TOTAL
16	Participo activamente en las actividades que realizamos en equipo.	1	2	2	1	6
17	Doy ideas y opiniones durante el trabajo grupal.	1	2	2	1	6
18	Me involucro en las decisiones que toma el grupo.	1	2	2	1	6
19	Me siento motivado(a) a participar cuando trabajamos en equipo.	2	2	1	1	6
20	Considero importante que todos participemos para lograr un buen trabajo en equipo.	1	2	2	1	6

Ítem 16: Los resultados indican la presencia de un estudiante en “Nunca” evidencia una participación nula en las actividades grupales, lo que limita la dinámica colectiva. En “A veces”, dos estudiantes manifiestan una participación intermitente, condicionada por el contexto o el tipo de actividad. La categoría “Casi siempre”, con dos estudiantes, refleja una participación frecuente, aunque aún no completamente constante. Finalmente, “Siempre”, con un estudiante, muestra un compromiso sostenido con la participación activa, constituyéndose en un referente positivo dentro del grupo.

Ítem 17: Los resultados indican el estudiante ubicado en “Nunca” revela una ausencia de expresión de ideas u opiniones, lo que empobrece el intercambio grupal. En “A veces”, dos estudiantes participan de manera ocasional, aportando ideas solo en determinadas situaciones. La categoría “Casi siempre”, con dos estudiantes, indica una disposición frecuente a expresar opiniones, favoreciendo el diálogo colectivo. Por último, “Siempre”, con un estudiante, evidencia una participación constante y proactiva, fortaleciendo los procesos comunicativos del equipo.

Ítem 18: Los resultados indican la categoría “Nunca” refleja que un estudiante no se involucra en la toma de decisiones, lo que limita la construcción democrática del trabajo en equipo. En “A veces”, dos estudiantes muestran una implicación parcial y esporádica en las decisiones grupales. La categoría “Casi siempre”, con dos estudiantes, evidencia una participación frecuente en la toma de decisiones, aunque aún no plenamente consolidada. Finalmente, “Siempre”, con un estudiante, señala una implicación constante y activa, favoreciendo la corresponsabilidad decisional del grupo.

Ítem 19: Los resultados indican la presencia de dos estudiantes en “Nunca” evidencia una baja motivación hacia la participación en el trabajo en equipo, lo que puede afectar negativamente la dinámica grupal. En “A veces”, otros dos estudiantes muestran una motivación fluctuante, dependiente de factores externos o personales. La categoría “Casi siempre”, con un estudiante, refleja una motivación frecuente, aunque no constante. Por su parte, “Siempre”, con un estudiante, indica una motivación sostenida que impulsa una participación activa y comprometida.

Ítem 20: Los resultados indican El estudiante ubicado en “Nunca” muestra una escasa valoración de la participación colectiva como elemento clave del trabajo en equipo. En “A veces”, dos estudiantes reconocen de forma parcial la importancia de la participación de todos. La categoría “Casi siempre”, con dos estudiantes, evidencia una valoración frecuente de la participación colectiva. Finalmente, “Siempre”, con un estudiante, refleja una comprensión sólida y constante de la participación como condición esencial para el logro grupal.

4.3. Evaluación de Resultados

La evaluación de los resultados de la presente investigación se procura de manera integral la relación entre la estrategia maha, considerada como una práctica Yaru de la cultura de milenaria de los pueblos originarios, y el trabajo en equipo de los estudiantes de la I.E. N.º 34173 de "Gorgorín". Desde la perspectiva cualitativa, esta evaluación se diferencia de una simple descripción de frecuencias, puesto que intenta captar los sentidos que se producen en el ámbito pedagógico, cultural y social de la experiencia educativa, a partir de las interacciones observadas durante el proceso de intervención y las valoraciones que los propios estudiantes refirieron.

En relación con la variable independiente, Estrategia maha, el resultado muestra que su implementación en el aula es efectivamente un recurso pedagógico culturalmente apropiado que puede lograr el desarrollo de microespacios pedagógicos de un aprendizaje significativo, contextual y flexible. En el caso de la estrategia maha, el patrocinio de dimensiones culturales, pedagógicas, comunitarias y de la reflexión, promovió en los alumnos el involucramiento en prácticas comunitarias de su medio sociocultural, lo que favoreció el reconocimiento de saberes ancestrales y la apreciación del trabajo colaborativo como un pilar de la vida en la comunidad. Desde la etnografía, esta propuesta no solo fue un recurso didáctico, fue un viaje que incentivó la interacción intercultural, la solidaridad y la reflexión en los otros.

En relación a la investigación cualitativa, la estratégica maha, promueve la participación activa de estudiantes, en la medida en que se generan actividades de colaboración, respeto y corresponsabilidad. Estas condiciones construidas desde la pedagogía, empiezan a dar cuenta de transformaciones en las dinámicas grupales evidenciando el aprendizaje, que se fortalece en la medida que la actividad tiene un sentido cultural y colectivamente organizado. Desde esta perspectiva, la estrategia MAHA se configura como un mediador pedagógico que activa y potencia dimensiones sociales y educativas relacionadas al trabajo colaborativo.

Por otra parte, la evaluación de la variable dependiente, el trabajo en equipo mostró diferentes avances en sus dimensiones: interacción, cooperación, corresponsabilidad y participación. Del análisis de resultados se valora que, si bien el trabajo en equipo estaba de manera incipiente antes de la intervención, su desarrollo se vio fortalecido en la implementación de la estrategia maha.

Desde el enfoque de la investigación–acción participativa, estos resultados poseen un valor formativo y transformador, ya que, más allá de describir una realidad, se orientan hacia acciones pedagógicas con miras al cambio. La evaluación evidencia que la estrategia maha constituye una alternativa pedagógica pertinente para fortalecer el trabajo colaborativo en interculturalidad, siempre que su aplicación sea reflexiva y sostenible.

En resumen los resultados confirma que la articulación de la estrategia maha y el trabajo en equipo representan una contribución significativa a la educación intercultural constructiva al integrar el conocimiento ancestral y las prácticas colaborativas que fomentan el desarrollo holístico de los estudiantes y una comunidad escolar más solidaria, participativa y responsable.

Seguro que nos falta profundizar y mejorar nuestra presente investigación, pero estamos convencidos de que tenemos la única alternativa de reconciliación y de la construcción de una sociedad auténtica democrática con una nueva educación intercultural bilingüe desde la visión crítica reflexiva que desarrolle la pedagogía situada, auténtica y trascendente que desarrollo el diálogo de saberes del saber ancestral al saber de la ciencia desde la interculturalidad con pensamiento complejo crítico para construir la ciencia y tecnología con identidad para el mundo global.

4.4 Propuesta vinculada a la práctica e innovación pedagógica comunidad, producción, producción de conocimientos.

Práctica e Innovación Pedagógica Basada en la Estrategia Maha

Fundamentación de la Propuesta .- La siguiente propuesta de innovación pedagógica estudia la necesidad de fortalecer el trabajo colaborativo desde la

interculturalidad y la comunidad contextualizada, junto con el MAHA, la sabiduría ancestral de la cultura Yaru. Resultados de la investigación muestran que, aunque hay disposición de los estudiantes para interactuar, cooperar, corresponsabilizarse y participar, estas prácticas no están del todo consolidadas. En esta línea, la propuesta busca transformar la práctica pedagógica de la educación tradicional hacia la construcción de una práctica pedagógica participativa, comunitaria y crítica, con la finalidad de generar aprendizajes significativos y socialmente relevantes.

Objetivo

Fortalecer el trabajo en equipo entre los estudiantes, nos centramos en la producción colectiva y la producción de conocimiento desde una articulación de enfoque intercultural y participativa, implementando una propuesta de innovación pedagógica basada en la estrategia maha.

Justificación de la propuesta

La propuesta cuenta con justificación, desde el punto de vista pedagógico, en la necesidad de seguir trabajando el fortalecimiento de la práctica colaborativa como uno de los elementos constitutivos del desarrollo integral del estudiante. Los resultados del proyecto de investigación muestran que, en los niveles de prácticas, la colaboración queda aún sin consolidar, lo que plantea la necesidad de incorporar prácticas educativas que promuevan la cooperación, la corresponsabilidad y la participación activa.

Desde una dimensión intercultural, la propuesta se justifica en la necesidad de rescatar los saberes Yaru, como saberes con legitimidad propia. La estrategia maha permite la incorporación de dichos saberes en el currículo escolar, lo que posibilita el aprendizaje contextualizado, significativo y culturalmente pertinente, así como el fortalecimiento de la identidad y el sentido de pertenencia de los alumnos.

Desarrollo de Propuesta

1. Producción como práctica pedagógica innovadora

La producción se entiende aquí como un proceso pedagógico colectivo y prioritariamente como la actividad en la que los estudiantes, en equipos, desarrollan prácticas en su contexto sociocultural. Esto abarca, por ejemplo, la elaboración de proyectos comunitarios, representaciones de la cultura, recursos educativos, narrativas colectivas, entre otros, que implican elaboración y que, por lo tanto, requieren de planificación, repartición de roles y decisiones colectivas.

Este enfoque permite que el aprendizaje se construya a través de acciones, mejorando así la cooperación y la responsabilidad compartida, dado que cada miembro del equipo se compromete con el resultado colectivo. En este sentido, la producción se convierte en una oportunidad para experimentar el trabajo en equipo como una práctica cotidiana y no solo como una conceptualización teórica.

2. Producción de conocimiento desde la estrategia maha

La producción de conocimiento tiene como objetivo identificar a los estudiantes como constructores activos de conocimiento, a través del diálogo entre el conocimiento escolar y el conocimiento ancestral. Utilizando la estrategia MAHA, se fomentan la socialización del aprendizaje y el conocimiento, así como la reflexión colectiva y la sistematización de experiencias, de manera que los estudiantes revisen sus prácticas de trabajo en equipo y produzcan conocimientos situados.

Estos procesos se materializan a través de registros de reflexiones, presentaciones grupales, narrativas colectivas y productos simbólicos que evidencian los aprendizajes construidos. La producción de conocimiento fortalece la dimensión reflexiva del trabajo en equipo, permitiendo a los estudiantes comprender el valor de aprender juntos y para la comunidad.

3. Producción de conocimientos desde el principio de la interculturalidad

La propuesta identifica el eje de construcción de conocimientos como su principal eje innovador, ya que considera a los estudiantes como protagonistas en la construcción del saber. En la estrategia MAHA, el conocimiento no se imparte de forma

vertical, sino que se construye a través del diálogo entre saberes ancestrales y saberes escolares.

Establecer espacios para la reflexión colectiva, la sistematización de experiencias y la socialización de aprendizajes, en los cuales, los y las estudiantes revisen y critiquen sus prácticas de trabajo por equipo, identifiquen los aprendizajes obtenidos y propongan mejoras. Este tipo de espacios precisa el fortalecimiento de la dimensión reflexiva en el aprendizaje.

La producción de conocimientos se evidencia a través de relatos colectivos, mapas culturales, registros etnográficos simples y exposiciones grupales, los cuales dan cuenta de los aprendizajes construidos y de la evidencia de la cultura Yaru como fuente de conocimientos.

4. Proyección Pedagógica de la Propuesta

La propuesta plantea una práctica pedagógica sostenible y replicable, que puede ser adaptada a otros contextos educativos interculturales. Su implementación progresiva ayuda a solidificar el trabajo en equipo como una habilidad social y cultural y contribuye al desarrollo holístico de los estudiantes, así como al fortalecimiento del vínculo escuela-comunidad.

En resumen y la innovación pedagógica que en el ámbito investigador se relaciona con la estrategia MAHA, propuesta como alternativa, pone en evidencia la pertinencia y el carácter transformador de la propuesta, como un acto educativo que enfatiza el acercamiento a la comunidad, la producción colectiva y la co-construcción de saberes, en consonancia con los principios de la investigación–acción participativa y la educación intercultural.

Conclusión de la Propuesta

El enfoque relacionado a la práctica e innovación pedagógica fundamentada en la estrategia maha, describe la construcción de propuestas como una práctica transformadora, y como una alternativa educativa pertinente en el fortalecimiento del trabajo en equipo, en la interculturalidad. Al interpelar la producción colectiva y la

producción de saberes, la propuesta, de acuerdo a los resultados parciales de la investigación en curso, configura aprendizajes relevantes, significativos, contextualizados y socialmente comprometidos.

Así mismo, la propuesta ayuda a resignificar la práctica pedagógica, cambiando el aula a un espacio de construcción colectiva del conocimiento, donde la cooperación, la corresponsabilidad y la participación son ejes del proceso educativo. En este sentido, la estrategia maha no solo fortalece el trabajo colaborativo, sino que también ayuda a construir una educación intercultural crítica, inclusiva y comunitaria.

CONCLUSIONES

De acuerdo a la investigación y los resultados obtenidos, se plantea las siguientes conclusiones principales:

1. El presente proyecto de investigación se implementó para analizar de manera contextualizada el fortalecimiento del trabajo en equipo con la introducción de la estrategia MAHA, como una práctica ancestral de la cultura Yaru, en la I.E. N.º 34173 "Gorgorín", Distrito de Chacayán, Provincia de Daniel Alcides Carrión, Región Pasco, 2025. Desde un enfoque cualitativo, etnográfico y de investigación-acción participativa, el estudio mostró que el trabajo en equipo es una práctica existente, pero aún en proceso de consolidación, caracterizada por avances parciales y desafíos persistentes.
2. Los resultados de las dimensiones interacción, cooperación, corresponsabilidad y participación, los estudiantes entienden lo fundamental que es el trabajo colaborativo. Sin embargo, esta práctica es heterogénea, con predominio en niveles intermedios de desarrollo. Esta situación pone en evidencia que el trabajo en equipo, en el contexto educativo, no depende exclusivamente de motivaciones individuales, sino que también de una serie de estrategias pedagógicas situadas que propicien la práctica de valores comunitarios.
3. En este aspecto, la estrategia MAHA resulta ser una opción pedagógica acertada y de valor cultural, al entrelazar, la sabiduría y las prácticas comunitarias, junto a la

reflexión, que ayudan a la construcción colectiva del aprendizaje. Su aplicación, generó, espacios de escucha, diálogo, producción y reflexión, que, en un primer momento, contribuyó al fortalecimiento de las dinámicas de grupos, y al desarrollo de una conciencia colectiva, en torno al propósito.

4. También, el estudio mostró que el entrelazamiento de la estrategia MAHA y el trabajo colaborativo, no solo facilita la reconfiguración de la dimensión sociocognitiva de los grupos, sino que también permite el reconocimiento del estudiante como actor principal en la construcción de saberes y del docente como orientador de la acción colaborativa. Esta innovación en la práctica docente se alinea con los postulados de la educación intercultural y la investigación–acción participativa, en cuanto a la promoción de aprendizajes situados, reflexivos y con pertinencia social.
5. Finalmente, se puede afirmar que la incorporación sistemática y reflexiva de la estrategia MAHA, en el contexto educativo, en la medida que su implementación sea sostenida y acompañada de procesos de reflexión pedagógica, constituye un aporte al fortalecimiento del trabajo en equipo en contextos interculturales. El proyecto de investigación, además de enriquecer el ámbito académico en relación con las prácticas ancestrales y la renovación educativa, aporta eminentemente en la mejora de la convivencia escolar y en el desarrollo de una educación colaborativa, inclusiva y comunitaria.

RECOMENDACIONES

1. Se recomienda la implementación de la estrategia maha de forma sistemática y sostenida en todas las áreas curriculares, ya que los resultados muestran su potencial para el fortalecimiento del trabajo colaborativo desde una visión culturalmente pertinente. Desde esta óptica, la implementación sostenida y sistemática permitirá, de forma gradual, el fortalecimiento de las dimensiones de interdependencia, corresponsabilidad y trabajo colaborativo, dejando atrás el uso de una práctica colaborativa incipiente y construyendo una cultura de trabajo colectivo en el aula.
2. Desde el ámbito institucional, se recomienda promover espacios de capacitación docente en educación intercultural e innovación pedagógica, orientados al uso de estrategias basadas en saberes ancestrales, como la estrategia MAHA. La educación continua ayuda a los docentes a construir y fortalecer nuevas habilidades que les permitan mediar y conducir procesos colaborativos y reflexivos, provocando aprendizajes significativos y contextualizados.
3. Del mismo modo, sugerimos fortalecer la relación escuela-comunidad fomentando la participación de los miembros de la comunidad en actividades pedagógicas. La incorporación de conocimientos locales y prácticas culturales no solo enriquece el proceso educativo, sino que también fortalece la identidad cultural de los estudiantes y refuerza los valores comunitarios esenciales para el trabajo en equipo

4. El currículo que se gestiona debe vincular la estrategia MAHA con las competencias y enfoques del currículo nacional, en particular, los de convivencia, ciudadanía y trabajo colaborativo. Tal vinculación permitirá dar sostenibilidad a la propuesta pedagógica y a su continuidad más allá del período de intervención del estudio.
5. Finalmente, se sugiere a futuras investigaciones diversificar el análisis de la estrategia maha en otros ámbitos: niveles educativos, áreas del currículum, y en diferentes contextos interculturales, con el fin de esclarecer su impacto pedagógico. También se sugiere la necesidad de estudios de seguimiento para evaluar los efectos a medio y largo plazo de la práctica de los principios ancestrales en el fortalecimiento del trabajo en equipo.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Anderson, J. (1987). "Imágenes de la familia en los textos y vida escolares"
- Ausubel, D. P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento*. Paidós.
- Benavides, M. y L. Córdova. (2003) "Hablan las imágenes:
- Besalu, Xavier. (2002). *Diversidad cultural y educación*. Madrid:
- Bishop, Alan (1999). *Enculturación Matemática*:
- Bourdieu, P. (1998) *La reproducción*.
- Bravo, L., & Cárdenas, M. (2020). *Educación intercultural y trabajo colaborativo en contextos escolares rurales del sur de Chile*. **Revista Perspectiva Educacional**, 59(2), 145–162. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol59-Iss2-Art7>
- Bustamante-Cabrera, G. I., Álvarez-Becerra, R. M., Pineda-Fernández, C., & Quisbert Carrasco, A. M. (2020). Representaciones del cuerpo, sexo y género en contextos andinos. *Boletín de Antropología*, 24(1), 23–44. <https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0717->
- Carrillo, R. y E. León (1998) *Descubriendo el género en mi vida*.
- Castillo Dávila, F. R., & Leyva Reyes, A. I. (2025). *Trabajo cooperativo como estrategia didáctica en el desarrollo de competencias sociales de los estudiantes de la I.E.E. N.º 20334 "Generalísimo Don José de San Martín"* (Tesis de licenciatura).
- Choquehuanca, D., & Aruquipa, M. (2022). *Saberes comunitarios y reciprocidad educativa en la educación rural boliviana*. **Revista Latinoamericana de Educación Intercultural**, 18(1), 77–94.
- D.F. Del Pino, P., M. Mena, S. Torrejón, E. Del Pino, M. Aronés y T. Portugal (2012) *Repensar la desnutrición. Acción contra el Hambre /ACH-España; Instituto de Estudios Peruanos IEP. Lima.*
- Durkheim, E. (1975). *Educación y sociología*. Ediciones península. Barcelona

Ediciones península. Barcelona

Educación PUCP. (2020). Interculturalidad y prácticas pedagógicas en contextos rurales peruanos. *Educación*, 29(57), 45–63. (Revista indexada en Scielo Perú).

Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Distribuciones Fontamara. México D.F.

Elliott, Jhon. (1991), El cambio educativo desde la investigación-acción.

Espinosa, G. (2006) “El currículo y la equidad de género en la primaria: estudio de tres escuelas estatales de Lima”. En P. Ames (ed). *estudio de tres escuelas estatales de Lima*. En P. Ames (ed).: *Las Brechas Invisibles. Desafíos para una equidad de género en educación. Instituto de Estudios Peruanos IEP. Lima.*

Fascículo 1 del módulo de autoformación “De la escuela mixta a la escuela coeducadora”. Tarea. Lima

Flick, U. (2020). *Introducción a la investigación cualitativa* (6.^a ed.). Morata.

Freire, P., & Araújo, A. M. (2021). *Pedagogía crítica e interculturalidad en la educación contemporánea*. CLACSO.

González, L. A., & Sánchez, L. J. (2021). *Estudio del subdimensión de igualdad: la equidad de género dentro de la calidad de la democracia, el caso del Perú*.

Guamán, P. (2021). *Sumak Kawsay y pedagogía de la complementariedad en el contexto ecuatoriano*. *Revista Sophia*, 31(2), 105–122.

Hammersley, M., & Atkinson, P. (2019). *Ethnography: Principles in practice* (4th ed.). Routledge.

Heredia, Costa Rica: Editorama.

Hernández- sampieri, Riberto; Fernández-Collado, Carlos y Baptista-Lucio,

Huamán, J., & Vargas, P. (2021). Trabajo colaborativo e interculturalidad en la educación básica peruana. *Revista Educación*, 30(1), 89–105.

<https://doi.org/10.18800/educacion>

Hurtado Aguero, E. F., & Eunofre Colca, L. K. (2024). *Trabajo en equipo y desarrollo de competencias del área de comunicación de los estudiantes del V ciclo del nivel Primaria de la Institución Educativa N.º 34678 Señor de los Milagros – Yanahuanca – Pasco – 2023* (Tesis de licenciatura). Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión.

- Kemmis, S., & McTaggart, R. (2014). *The action research planner: Doing critical participatory action research*. Springer.
- Kemmis, Stephen. (1992), Mejorando la educación mediante la investigación-acción. *La construcción del género en los textos escolares*". Mimeo.
- La Educación Matemática desde una perspectiva cultural. Barcelona: Ediciones Paidós.
- La investigación-acción participativa. Inicios y desarrollos. Buenos Aires: Editorial Humanitas.
- Latorre, Antonio (2008). La investigación – acción:
- Leñero, M. (2010) Equidad de género y prevención de la violencia en Primaria.
- Lizarazo, R., & Huamán, A. (2021). *Educación intercultural y trabajo colaborativo en comunidades rurales peruanas*. **Revista Peruana de Investigación Educativa**, 14(2), 201–222.
- López, M., & Pérez, J. (2021). Corresponsabilidad y aprendizaje colaborativo en contextos educativos interculturales. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15(2), 89–104.
- Ministerio de Educación del Perú. (2016). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. MINEDU.
- Ministerio de Educación del Perú. (2020). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. MINEDU.
- Ministerio de Educación del Perú. (2021). *Enfoque transversal de igualdad de género*.
- Ministerio de Educación del Perú. (2022). *Enfoque intercultural en la educación básica*. <https://www.gob.pe/minedu>
- Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables (2014) Guía para el uso del Lenguaje Inclusivo.
- Morillo, Emilio. (2006).
- Ñahui Menkori, M. J., & Quispe Garfias, A. (2023). *El enfoque de género en las prácticas escolares del nivel primario y secundario de una I.E. de Echarate* [Tesis de pregrado]. Repositorio Institucional USIL. [USIL Repo](#)
- ONU Mujeres. (2021). *Género y educación: Avances y desafíos*.
- Pilar (2014) Metodología de la Investigación. México. Mc Graw Hill Education.
- Pinedo, J. (2023). *Estrategias pedagógicas interculturales y desarrollo de habilidades colaborativas en zonas rurales del Perú*. **Revista Andina de Educación**, 6(1), 55–73.

Propósitos y Representaciones. (2021). Educación intercultural y formación en valores en la escuela peruana. *Propósitos y Representaciones*, 9(3), e1100. (Revista indexada en Scielo Perú).

Quinteros, Z. D. (2023). Andean cosmovision: Ethical principles in acculturated, endoculturated and transculturalized people. *Revista Bioética*, 31, 23–40. <https://www.scielo.br/j/bioet/a/3NRikqKfwDpN66LwzntJBZd/>

Quispe, R., Mamani, A., & Torres, C. (2023). Investigación–acción participativa e interculturalidad en escuelas rurales del Perú. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 15(1), 33–51.

Ramírez Villacorta, Y. (2021). *La interculturalidad en la sociedad peruana y la formación del docente intercultural*.

Ramos, M. (2012) El Clima Organizacional, definición, teoría, dimensiones y modelos de Abordaje (tesis de pregrado). Universidad nacional abierta y a distancia, Colombia.
Revista peruana de Ciencias Sociales. Vol .1 No. 1.

Reyes Narciso, L., & Vilca Santos, A. (2024). *Trabajo en equipo para el desarrollo del aprendizaje colaborativo en estudiantes de educación primaria* (Tesis de licenciatura). Universidad Nacional Hermilio Valdizán.

Santos, B. de S. (2022). *Epistemologías del Sur: Movimientos sociales y saberes ancestrales*. Buenos Aires: CLACSO.

Secretaría de Educación Pública. Universidad Nacional Autónoma de México.

Toro, L.Y. 2015. La importancia del trabajo en equipo en las organizaciones actuales (trabajo de grado). Universidad militar nueva granada. Bogotá. Colombia.

Tubino, F. (2020). *Interculturalidad crítica y educación*. Fondo Editorial PUCP.

Tubino, F. (2021). *Interculturalidad, justicia y educación*. Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

UNESCO. (2020). *Educación e igualdad de género: Guía para docentes*.

UNESCO. (2020). *Intercultural education and gender equality*. UNESCO Publishing.

UNESCO. (2021). *Gender equality in and through education*. UNESCO Publishing.

UNESCO. (2021). *Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación*. UNESCO.

- UNESCO. (2023). *Global Report on Education for Sustainable Development*. Paris: UNESCO.
- UNICEF. (2007). *Conocimientos y percepciones de la población sobre los pueblos indígenas en Costa Rica*. Heredia, Costa Rica: Editorama.
- Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión. (2021). *Investigaciones sobre educación intercultural en la región Pasco*. Repositorio institucional UNDAC.
- Valdivia, L., & Quispe, M. (2022). *El ayni como práctica pedagógica para la cooperación escolar en los Andes peruanos*. **Revista Horizontes Educativos**, 18(3), 87–101.
- Villavicencio Gastelú, R. P., & Verastegui Vives, K. de los Á. (2021). *El enfoque de género en la Educación Primaria* [Trabajo de pregrado]. Pontificia Universidad Católica del Perú – Repositorio Institucional.
- Walsh, C. (2020). Interculturalidad, educación y decolonialidad. *Revista Educación y Sociedad*, 41(150), 1–15.
- Walsh, C. (2020). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes para la re-existencia*. Quito: Abya-Yala.
- Zavala, V., & Cárdenas, R. (2022). Aprendizaje cooperativo y diversidad cultural en la escuela rural andina. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 14(1), 55–73.
- Zavala, V., & Cárdenas, R. (2022). Aprendizaje cooperativo y diversidad cultural en la escuela rural andina. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 14(1), 55–73.

ANEXOS



SESIÓN DE APRENDIZAJE

I. DATOS INFORMATIVOS:

Institución Educativa	34173 - GORGORÍN				
Lugar	CASERIO GORGORIN	Distrito	CHACAYAN		
Grado	III-IV-V	Sección	Multigrado		
Docente de Aula	LIC. Eulalia Delia ROBLES ROJAS				
Practicante	VIVAR LORENZO Angelica Maria				
Hora de inicio	11:00 AM	Hora de finalización	1:00PM	Fecha	09/11/2023

Título de la Unidad:	"Aprendiendo palabras y escribiendo en la computadora con la participación de dos estudiantes"
Título de la Sesión:	Palabras en quechua

II. PROPÓSITO DE APRENDIZAJE:

ÁREA	COMPETENCIA / CAPACIDAD	DESEMPEÑOS	EVIDENCIAS DE APRENDIZAJE (rurayninkuna)	INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN
QUECHUA	Expresa sus ideas con claridad y fluidez en situaciones comunicativas interpersonales, utilizando en forma pertinente las cualidades de la voz, el registro lingüístico y los recursos no verbales. -Expresiones en contexto que permitan mejorar la pronunciación.	Interactúa en diversas situaciones orales, utilizando estrategias discursivas y decidiendo estratégicamente cómo y en qué momento participar para persuadir, contra argumentar y consensuar, utilizando un vocabulario preciso o especializado y recurriendo a normas y modos de cortesía según el contexto sociocultura	Los estudiantes reconocen y aprenden algunas palabras en quechua.	Rubrica

ENFOQUES TRANSVERSALES	ACTITUDES O ACCIONES QUE DEMUESTRA EL NIÑO O LA NIÑA
Enfoque de igualdad de genero	Reconocimiento al valor inherente de cada persona, por encima de cualquier diferencia de género.
Enfoque de orientación al bien común	Disposición a valorar y proteger los bienes comunes y compartidos de un colectivo.

III. SECUENCIA DIDÁCTICA DE LA SESIÓN:

MOMENTOS		ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS	MATERIALES Y RECURSOS
ACTIVIDADES DIARIAS / PERMANENTES		El docente recibe a los estudiantes con alegría y brindándoles la más cordial bienvenida.	
INICIO (Qalaykuykuna)	Motivación	Se les recibe a los estudiantes con una dinámica "Uma maki"	Estudiantes
	Saberes previos (Wamrakunapa yachayninkuna, Yarpayninkuna)	-Dialogar con los estudiantes sobre las descripciones realizadas sobre el tema que vamos a tratar. ¿Qué tema trataremos hoy?	
	Propósito de la sesión	Palabras en quechua	
DESARROLLO (ruraykuna, ruray)	<p>Ejemplos de palabras en quechua</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Achkur: Agarrar o sujetar con ambas manos. 2. Chakwan: Señora mayor, anciana. 3. Cháqru: Desnivelado. 4. Cháwar: Crudo. 5. Achachakíkan: Que está asoleándose o calentándose. 6. Chirimpu: Trigo hervido, seco. 7. Éka: ¿Cuánto? 8. Allitukúr: Fingir o aparentar ser buena persona. 9. Chúrar: Guardar, poner. 10. Ichik: Pequeño, chico. 11. Íkar: Cortar en trozos pequeños, picar. 12. Ílla: Luz. 13. Ishpé: Pis, orina. 14. Álli wíyaqoq: Persona que obedece. 15. Allpatár: Cubrirse de polvo. 16. Jakán: Irritado, hinchado. 17. Chíkuti: Látigo. 		Hojas de aplicación Lapiceros
CIERRE (Wichqay)	<p>EVALUACIÓN Los niños comentan sobre la comparación que realizan.</p> <p>METACOGNICIÓN: ¿Qué aprendí el día de hoy? ¿Tuve alguna dificultad para aprender? ¿Para qué me sirve lo aprendido? ¿Quiénes participaron en el desarrollo de la clase?</p>		Hojas de aplicación

Docente.

Caserio de Gorgorin , 09 de Noviembre del 2023

Docente Practicante
VIVAR LORENZO Angelica Maria

Docente de aula
EULALIA DELIA ROBLES ROJAS



IMPORTANCIA DEL PRINCIPIO MAHA EN LA COSMOVISION ANDINA YARU PARA EL DESARROLLO DEL ENFOQUE TRANSVERSAL DE IGUALDAD DE GENERO EN LOS ESTUDIANTES DE LA I.E. N° 34173 DE "GORGORIN" DEL DISTRITO DE CHACAYAN, PROVINCIA DANIEL ALCIDES CARRION Y REGION PASCO, 2023.

GUIA DE OBSERVACIÓN

N°	DIMENSIÓN	ITEMS	ESCALA DE LIKERT			
			1	2	3	4
01	Significados culturales del principio MAHA	El estudiante demuestra respeto hacia sus compañeros en las interacciones cotidianas.				
		El estudiante expresa actitudes que reflejan valoración del equilibrio y la armonía grupal.				
		El estudiante reconoce la importancia del buen trato como norma de convivencia.				
		El estudiante manifiesta comportamientos orientados al bienestar colectivo.				
		El estudiante evidencia conciencia del respeto mutuo como valor aprendido en su comunidad.				
02	Prácticas comunitarias asociadas al MAHA	El estudiante coopera con sus compañeros en actividades grupales sin generar exclusión.				
		El estudiante comparte materiales y recursos de manera solidaria.				
		El estudiante respeta acuerdos y normas construidas colectivamente.				
		El estudiante brinda apoyo a compañeros que lo requieren durante las actividades escolares.				
		El estudiante demuestra actitudes de ayuda mutua en situaciones de trabajo colaborativo.				
03	Presencia del MAHA en el contexto educativo	El estudiante aplica normas de convivencia promovidas en el aula.				
		El estudiante participa activamente en actividades que fomentan el respeto y la armonía.				
		El estudiante resuelve desacuerdos mediante el diálogo.				
		El estudiante mantiene relaciones respetuosas con docentes y compañeros.				
		El estudiante contribuye a un clima de aula basado en la convivencia armónica.				



IMPORTANCIA DEL PRINCIPIO MAHA EN LA COSMOVISION ANDINA YARU PARA EL DESARROLLO DEL ENFOQUE TRANSVERSAL DE IGUALDAD DE GENERO EN LOS ESTUDIANTES DE LA I.E. N° 34173 DE "GORGORIN" DEL DISTRITO DE CHACAYAN, PROVINCIA DANIEL ALCIDES CARRION Y REGION PASCO, 2023.

GUIA DE ENTREVISTA

N°	DIMENSIÓN	ITEMS	ESCALA DE LIKERT			
			1	2	3	4
01	Percepciones sobre roles de género	Consideras que niñas y niños pueden realizar las mismas actividades en la escuela.				
		Piensas que tanto niñas como niños pueden ser líderes en el aula.				
		Crees que las opiniones de niñas y niños tienen el mismo valor en clase.				
		Consideras que no hay trabajos o juegos solo para niñas o solo para niños.				
		Sientes que todos los estudiantes deben ser tratados de la misma manera, sin importar si son niñas o niños.				
02	Prácticas de convivencia equitativa	Te llevas bien con tus compañeros y compañeras en la escuela.				
		Respetas a tus compañeros y compañeras cuando trabajan juntos.				
		Ayudas a tus compañeros y compañeras cuando lo necesitan.				
		Evitas burlarte o discriminar a otros por ser diferentes.				
		Dialogas con respeto cuando tienes un desacuerdo con tus compañeros o compañeras.				
03	Participación igualitaria en el aula	Participas en clase cuando el docente lo permite.				
		Sientes que tienes las mismas oportunidades de participar que tus compañeros y compañeras.				
		Te animas a expresar tus ideas delante del grupo.				
		Aceptas trabajar en grupo con cualquier compañero o compañera.				
		Cumples responsabilidades en el aula sin importar si eres niña o niño.				

MATRIZ DE CONSISTENCIA: ESTRATEGIA MAHA PRÁCTICA ANCESTRAL DE LA CULTURA YARU PARA FORTALECER EL TRABAJO EN EQUIPO EN LOS ESTUDIANTES DE LA I.E. N° 34173 DE "GORGORIN" DEL DISTRITO DE CHACAYAN, PROVINCIA DANIEL ALCIDES CARRION Y REGION PASCO.

PROBLEMAS	OBJETIVOS	OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES				
		VARIABLE	DIMENSIONES	INDICADORES	INSTRUMENTOS	METODOLOGÍA
<p>PROBLEMA GENERAL ¿Cómo la introducción de la estrategia MAHA, como práctica ancestral de la cultura Yaru, contribuye al fortalecimiento del trabajo en equipo en los estudiantes de la I.E. N.° 34173 de "Gorgorín", del distrito de Chacayán, provincia Daniel Alcides Carrión, región Pasco, 2025?</p> <p>Problemas Específicos PE1 ¿Cómo se manifiestan las formas actuales de trabajo en equipo antes de la introducción de la estrategia MAHA, en los estudiantes de la I.E. N.° 34173 de "Gorgorín", del distrito de Chacayán, 2025? PE2 ¿Qué características culturales y pedagógicas de la estrategia MAHA, como práctica ancestral de la cultura Yaru, pueden ser integradas al área de Personal Social para promover el trabajo en equipo en los estudiantes de la I.E. N.° 34173 de "Gorgorín", del distrito de Chacayán, 2025?</p>	<p>OBJETIVO GENERAL Analizar cómo la introducción de la estrategia MAHA, como práctica ancestral de la cultura Yaru, contribuye al fortalecimiento del trabajo en equipo en los estudiantes de la I.E. N.° 34173 de "Gorgorín", del distrito de Chacayán, provincia Daniel Alcides Carrión, región Pasco, 2025.</p> <p>Objetivos Específicos OE1 1. Describir las formas de interacción y trabajo en equipo que se manifiestan antes de la introducción de la estrategia MAHA, en los estudiantes de la I.E. N.° 34173 de "Gorgorín" del distrito de Chacayán, provincia Daniel Alcides Carrión, región Pasco 2025. OE2 2. Identificar los elementos culturales, pedagógicos y comunitarios de la estrategia MAHA, como práctica ancestral de la cultura Yaru, susceptibles de ser incorporados al área de Personal Social para fortalecer el trabajo en equipo en los estudiantes</p>	<p>VARIABLE INDEPENDIENTE Estrategias Maha</p>	<p>Significados culturales del principio MAHA</p>	<ul style="list-style-type: none"> El estudiante demuestra respeto hacia sus compañeros en las interacciones cotidianas. El estudiante expresa actitudes que reflejan valoración del equilibrio y la armonía grupal. El estudiante reconoce la importancia del buen trato como norma de convivencia. El estudiante manifiesta comportamientos orientados al bienestar colectivo. El estudiante evidencia conciencia del respeto mutuo como valor aprendido en su comunidad. 	<p>Guía de observación</p>	<p>TIPO DE INVESTIGACIÓN Básica</p> <p>ENFOQUE enfoque Cualitativo</p> <p>MÉTODO Etnográfico/Acción Participativa</p> <p>DISEÑO No experimental</p> <p>POBLACIÓN La población de la presente investigación estará conformada por los estudiantes de la I.E. N° 34173 de Gorgorín, Distrito de Chacayan, Provincia de Daniel A. Carrión, Región Pasco</p> <p>MUESTRA La muestra estará constituida los mismos de la población de los estudiantes I.E. N° 34173 de Gorgorín, Distrito de Chacayan,</p>
			<p>Prácticas comunitarias asociadas al MAHA.</p>	<ul style="list-style-type: none"> El estudiante coopera con sus compañeros en actividades grupales sin generar exclusión. El estudiante comparte materiales y recursos de manera solidaria. El estudiante respeta acuerdos y normas construidas colectivamente. El estudiante brinda apoyo a compañeros que lo requieren durante las actividades escolares. El estudiante demuestra actitudes de ayuda mutua en situaciones de trabajo colaborativo. 		
			<p>Presencia del MAHA en el contexto educativo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> El estudiante aplica normas de convivencia promovidas en el aula. El estudiante participa activamente en actividades que fomentan el respeto y la armonía. El estudiante resuelve desacuerdos mediante el diálogo. El estudiante mantiene relaciones respetuosas con docentes y compañeros. El estudiante contribuye a un clima de aula basado en la convivencia armónica 		
			<p>Interacción</p>	<ul style="list-style-type: none"> Escucho con atención las ideas de mis compañeros cuando trabajamos en equipo. Expreso mis opiniones con respeto durante el trabajo en grupo. Dialogo con mis compañeros para llegar a acuerdos en las actividades grupales. Respeto las ideas diferentes a las mías cuando trabajo en equipo. 		

<p>PE3 ¿Qué percepciones y significados construyen respecto al trabajo en equipo a partir de la implementación de la estrategia maha en los estudiantes de la I.E. N.° 34173 de "Gorgorín", del distrito de Chacayán, 2025?</p> <p>PE4 ¿Qué transformaciones se evidencian en las dinámicas de interacción, cooperación y corresponsabilidad estudiantil tras la aplicación de la estrategia MAHA como intervención pedagógica intercultural en el aula, en los estudiantes de la I.E. N.° 34173 de "Gorgorín" del distrito de Chacayán, 2025?</p>	<p>de la I.E. N.° 34173 de "Gorgorín" del distrito de Chacayán, provincia Daniel Alcides Carrión, región Pasco 2025.</p> <p>OE3 Interpretar las percepciones, significados y valoraciones que construyen los estudiantes respecto al trabajo en equipo a partir de la implementación de la estrategia MAHA, en los estudiantes de la I.E. N.° 34173 de "Gorgorín" del distrito de Chacayán, provincia Daniel Alcides Carrión, región Pasco 2025.</p> <p>OE4 Reflexionar sobre las transformaciones observadas en las dinámicas de cooperación, corresponsabilidad y participación estudiantil tras la aplicación de la estrategia MAHA como intervención pedagógica intercultural en el aula en los estudiantes de la I.E. N.° 34173 de "Gorgorín" del distrito de Chacayán, provincia Daniel Alcides Carrión, región Pasco 2025.</p>	<p>VARIABLE DEPENDIENTE</p> <p>Trabajo en equipo</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Me comunico de manera clara con mis compañeros durante el trabajo grupal. 	<p>Entrevista estructurada</p>	<p>TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE DATOS</p> <p>La técnica empleada para la recolección de datos de la Variable Independiente: Estrategia Maha será Observación</p> <p>Para la recolección de datos de la Variable Dependiente: Trabajo en Equipo, se aplicará la Entrevista</p>	
			<p>Cooperación</p>			<ul style="list-style-type: none"> • Ayudo a mis compañeros cuando tienen dificultades en el trabajo en equipo. • Comparto mis conocimientos para que el grupo logre los objetivos propuestos. • Trabajo junto a mis compañeros sin competir entre nosotros. • Me esfuerzo por apoyar al grupo para que todos aprendamos juntos. • Considero importante el apoyo mutuo para lograr un buen trabajo en equipo.
			<p>Corresponsabilidad</p>			<ul style="list-style-type: none"> • Cumplo con las tareas que me corresponden dentro del equipo. • Asumo mi responsabilidad para que el trabajo grupal se realice correctamente. • Participo en la organización de las tareas del equipo. • Me preocupo por el resultado final del trabajo del grupo. • Considero que todos somos responsables del éxito o fracaso del trabajo en equipo.
			<p>Participación</p>			<ul style="list-style-type: none"> • Participo activamente en las actividades que realizamos en equipo. • Doy ideas y opiniones durante el trabajo grupal. • Me involucro en las decisiones que toma el grupo. • Me siento motivado(a) a participar cuando trabajamos en equipo. • Considero importante que todos participemos para lograr un buen trabajo en equipo.

