UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN CRISTÓBAL DE HUAMANGA

ESCUELA DE POSGRADO

UNIDAD DE POSGRADO DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

TESIS:

La interculturalidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje: avances y limitaciones en las instituciones educativas en el distrito de Anco Huallo, 2025

Para optar el grado académico de:
MAESTRO EN EDUCACIÓN, MENCIÓN EN GESTIÓN EDUCACIONAL

PRESENTADO POR:
Bach. Angel Kevin TARQUI CRISOSTOMO

ASESOR:
Dr. Luis Lucio ROJAS TELLO

AYACUCHO - PERÚ

2026

A mis padres, Alejandro y Dina, por su amor, apoyo incondicional y constante motivación, que hicieron posible la culminación de este trabajo.

Agradecimientos

A los directores de las instituciones educativas del distrito de Anco Huallo, por brindar las facilidades necesarias y permitir la aplicación de los instrumentos de recolección de datos para el desarrollo del presente trabajo de investigación.

Al Dr. Luis Lucio Rojas Tello, en su rol de asesor, quien fue fundamental al proporcionar un acompañamiento académico permanente, orientación metodológica y un apoyo inquebrantable durante la elaboración del presente trabajo de investigación.

A los docentes de las instituciones educativas del distrito de Anco Huallo que participaron en este estudio, por su disposición, colaboración activa y valiosos aportes brindados durante el proceso de investigación.

Se reconoce el compromiso y la participación de los estudiantes de las instituciones educativas del distrito de Anco Huallo, así como de los padres de familia, quienes demostraron apertura y disposición para colaborar en la realización de este estudio, siendo su contribución fundamental para su desarrollo exitoso.

Se agradece a los familiares, colegas y amistades, quienes brindaron apoyo moral y acompañamiento constante, contribuyendo de diversas maneras a la culminación del presente trabajo de investigación.

Esta investigación fue financiada por ProCiencia – Concytec – Perú, en el marco del proyecto N° PE501096544-2025

El autor

Índice

Página de jurados ... **II**
Declaración jurada de autenticidad ... **III**
Dedicatoria ... **IV**
Agradecimientos ... **V**
Índice de figuras ... **VII**
Resumen ... **8**
Abstract ... **9**
Introducción ... **10**
Formulación del problema ... 12
Objetivo de investigación ... 13
Justificación de investigación ... 13
I. Revisión de la literatura ... **15**
1.1. Antecedentes ... 15
1.2. Perspectiva teórica ... 18
1.2.2. Educación Intercultural Bilingüe ... 19
1.2.3. Pedagogía decolonial y saberes ancestrales ... 20
1.2.4. Enfoque de competencias interculturales ... 20
1.2.5. Teorías del aprendizaje en contextos interculturales ... 21
1.2.6. Evolución reciente de la EIB en los últimos diez años ... 22
1.2.7. Avances de la Políticas de la Educación Intercultural Bilingüe ... 23
1.2.8. Limitaciones de la Educación Intercultural Bilingüe ... 27
II. Metodología ... **30**
2.1. Paradigma de investigación ... 30
2.2. Enfoque de investigación ... 30
2.3. Método de investigación ... 31
2.4. Unidad de información ... 31
2.5. Acceso al campo ... 32
2.6. Técnicas e instrumentos de recolección de datos ... 32
2.7. Validez científica ... 33
2.8. Aspecto ético ... 34
III. Análisis y resultados ... **35**
Figura 1 ... 38
Avances en la educación intercultural ... 38
Figura 2 ... 43
Limitaciones de la educación intercultural ... 43
Figura 3 ... 47
Percepciones de los actores educativos ... 47
Figura 4 ... 53
Estrategias pedagógicas y comunitarias ... 53
IV. Discusión ... **54**
Conclusiones ... **58**
Recomendaciones ... **59**
Referencias ... **60**
Anexos ... **66**

Índice de figuras

Figura 1 ..... **¡Error! Marcador no definido.**

Avances en la educación intercultural 38

Figura 2 43

Limitaciones de la educación intercultural 43

Figura 3 48

Percepciones de los actores educativos 48

Figura 4 53

Estrategias pedagógicas y comunitarias 53

Resumen

El estudio tuvo como objetivo general analizar los avances y limitaciones de la interculturalidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje en las instituciones educativas del distrito de Anco Huallo durante el año 2025. Se desarrolló bajo un enfoque cualitativo con diseño fenomenológico, orientado a comprender los significados construidos por los actores educativos en contextos socioculturales diferentes. La muestra incluyó a diez docentes y tres estudiantes seleccionados mediante muestreo intencional, considerando su experiencia directa en la educación intercultural bilingüe. La recolección de datos se hizo mediante entrevistas semiestructuradas, empleando como instrumento guías de entrevista validadas por juicio de expertos. Para el tratamiento y análisis de los discursos obtenidos, se recurrió a un software especializado en investigación cualitativa, mediante el desarrollo de procesos de codificación, organización de categorías y triangulación interpretativa. Los resultados evidenciaron avances relacionados con el reconocimiento progresivo de la lengua quechua, la incorporación inicial de saberes propios de la comunidad y el fortalecer la identidad cultural en la educación. Sin embargo, aún persisten diversas dificultades vinculadas con la insuficiente formación docente en enfoque intercultural, el predominio de materiales educativos con orientación monocultural y el escaso empleo de la lengua originaria como medio para desarrollar los procesos de enseñanza. En este sentido, el estudio permitió comprender, desde una perspectiva contextualizada, las principales dificultades y posibilidades que presenta el diálogo entre distintos saberes, concluyendo que el enfoque intercultural aún no se encuentra plenamente consolidado como un componente pedagógico capaz de generar transformaciones. Por ello, resulta necesario promover políticas educativas sostenidas, fortalecer la formación docente especializada y fomentar una participación efectiva de la comunidad, con el propósito de garantizar procesos educativos inclusivos, equitativos y culturalmente pertinentes en los contextos escolares.

Palabras clave: interculturalidad educativa, educación intercultural bilingüe, saberes locales, prácticas pedagógicas, identidad cultural.

Abstract

The general objective of the study was to analyze the progress made and the limitations faced regarding interculturality within the teaching-learning process in educational institutions in the Anco Huallo district during 2025. The study employed a qualitative approach with a phenomenological design, aimed at understanding the meanings constructed by educational stakeholders within diverse sociocultural contexts. The sample consisted of ten teachers and three students selected through purposive sampling, based on their direct experience with intercultural bilingual education. Data collection was conducted via semi-structured interviews, using interview guides validated by expert judgment as the research instrument. Specialized qualitative research software was used to process and analyze the collected discourse, involving coding, category organization, and interpretive triangulation. The results revealed progress regarding the gradual recognition of the Quechua language, the initial incorporation of community-specific knowledge, and the strengthening of cultural identity within education. However, various challenges persist, linked to insufficient teacher training in the intercultural approach, the prevalence of monocultural educational materials, and the limited use of the native language as a medium for instruction. Thus, the study provided a contextualized understanding of the main challenges and opportunities inherent in the dialogue between different knowledge systems, concluding that the intercultural approach is not yet fully established as a pedagogical component capable of driving transformation. Consequently, it is essential to promote sustained educational policies, strengthen specialized teacher training, and foster effective community participation to ensure inclusive, equitable, and culturally relevant educational processes within school settings.

Keywords: intercultural education, intercultural bilingual education, local knowledge, pedagogical practices, cultural identity.

Introducción

La educación actual debe dar sentido a las sociedades contemporáneas que son cada vez más ricas en diversidad cultural, diversidad lingüística y diversidad social, de manera que el giro que se produce en la forma de concebir los paradigmas educativos trascienda hasta modelos de enseñanza cada vez más inclusivos y contextualizados. En este marco, la interculturalidad se ha convertido en uno de los principios básicos que orientan a los sistemas educativos: tener presente, respetar y valorar en las diferencias culturales el punto de llegada para construir conocimientos que tengan sentido en el contexto. Desde una visión educativa, la interculturalidad no solamente implica la inclusión de la realidad de los pueblos diferentes, de las culturas y de las lenguas dentro de la escuela, sino que también implica la disposición de establecer unas relaciones horizontales de diálogo y de aprendizaje, generadora de una educación integral; que contribuya a la construcción y fortalecimiento de la identidad multilingüe de los estudiantes. En los países andinos, en este caso en el Perú en donde conviven tantos pueblos originarios, tantas lenguas ancestrales, tantas culturas, este enfoque se puede llegar a darle un sentido especial no sólo para superar las prácticas históricas de la acentuada homogeneidad de los contextos escolares provocadas por la normalización hasta casi anular la participación de los participantes.

En lo que respecta al ámbito educativo, la educación intercultural bilingüe se ha constituido en una propuesta dirigida a garantizar aprendizajes significativos, valorando la lengua materna, los saberes comunitarios y las formas propias de concepciones del mundo. Sin embargo, aunque ha habido mejoras al nivel normativo y de las políticas públicas aplicadas en las últimas décadas, diversos estudios demuestran que la interculturalidad aún viaja con dificultades para implementarse dentro de las aulas. Con frecuencia las propuestas de enseñanza se mantienen ancladas en un modelo estandarizado que da predominancia al contenido, desarticulado del contexto sociocultural del estudiante, propiciando así procesos de enseñanza - aprendizaje banal. Esta situación nos muestra la existencia de una tensión existente entre el discurso de la pedagogía intercultural y sus prácticas educativas donde, a la fecha, todavía se encuentra limitado el cambio de conocimientos locales y culturales.

El estudio en cuestión se encuentra en el distrito de Anco Huallo, que pertenece a la provincia de Chincheros (región de Apurímac), situado en un entorno rural e indígena andino donde la mayor parte de la población es de habla quechua y la vida cotidiana se articula en torno a las tradiciones comunales . Aquí las instituciones educativas tienen un papel de gran valor, sobre todo como instituciones de mediación entre una cultura escolar formal y un saber comunitario de la zona. Sin embargo, tal como muestra esta situación educativa local, se siguen presentando problemas relacionados al uso del quechua como lengua que se utiliza

como herramienta de enseñanza, ya que, por una parte, la poca contextualización de los contenidos del currículum escolar o la escasa implementación de prácticas culturales de las mismas comunidades en sus estrategias de enseñanza están muy conectadas con el aprendizaje del alumnado en el aula.

Desde esta realidad va emergiendo el problema de la investigación, sobre la base de la necesidad de explicar cómo se articula la interculturalidad durante el proceso de enseñanza-aprendizaje en las instituciones de educación del distrito. Y pese a que efectivamente existen orientaciones oficiales que promueven el enfoque intercultural, su ejecución, en la práctica, es parcial e imperfecta y presenta ciertos límites pedagógicos, institucionales y/o de forma. Es decir, parece haber un desfasaje entre lo que está previsto en las políticas educativas y lo que acontece en el aula y esto nos lleva a preguntarnos por qué estas experiencias, formas de percibir, y hábitos de los actores educativos que giran en torno a la interculturalidad.

La falta de estudios locales que profundicen en estos aspectos dificulta la elaboración de propuestas adaptadas a las necesidades reales del entorno educativo.

Desde un punto de vista conceptual, se podría entender la interculturalidad como un proceso cultural relativamente dinámico, un proceso donde hay interacción de culturas alineada con el respeto, la equidad y el diálogo de los saberes. Esto último implica que el aprendizaje se entiende como parte de las experiencias culturales de cada alumno, así que la pedagogía podría ser entendida como un lugar de confluencia entre saberes (el científico y el ancestral). Sin embargo, la educación intercultural sería la transformación del trabajo pedagógico implementando metodologías participativas, un uso adecuado del idioma indígena y el reconocimiento del proceso educativo como identidad cultural. Esta forma de entender la interculturalidad implica pensar en cambios profundos que requieren la escuela, la formación y las prácticas docentes. Las consecuencias que conlleva que este enfoque tenga una muy baja aplicación significa que, por un lado, el alumnado podría tener ciertas dificultades de comprensión o de la enseñanza-aprendizaje cuando el proceso no tiene su origen en su lengua y cultura (antropológica, por su contexto), como de tasas de desvalorización cultural que son percibidos como una afectación de la autoestima y de la identidad de los educandos. También pueden considerarse las incertidumbres derivadas de los retos que enfrentan los docentes, relacionados, bien con los escasos recursos pedagógicos que requieren, bien con la necesidad de construir competencias interculturales que les permitan atender la diversidad que se da cita en el aula. Todo ello afecta a la participación de los estudiantes, a la calidad de los aprendizajes y a la relación entre la escuela y la comunidad.

De los factores que condicionan esta problemática, aparecen relacionados aquellos que tienen elementales de carácter estructural como la correspondiente a la estandarización curricular, la escasa formación especializada en educación escolar media intercultural bilingüe, la insuficiencia de materiales educativos contextualizados, los índices de calidad de vida relacionados con las condiciones socioeconómicas del propio contexto rural. También se encuentran implicados mecanismos socioculturales dados directamente por la persistencia de las prácticas educativas tradicionales centradas en el modelo pedagógico de la transmisión de contenidos sin las oportunidades necesarias para el diálogo intercultural y la participación activa del estudiantado.

En un panorama como el planteado, es evidente que han de perfilarse las investigaciones que permiten conocer la interculturalidad de la experiencia concreta de los actores/actores educativos, dando cuenta y conciliando los logros alcanzados y las dificultades que se presentan en la puesta en práctica. La investigación es significativa porque pone de relieve las dinámicas educativas de la localidad y permite la producción de saber contextualizado, así como también produce evidencias para mejorar las prácticas pedagógicas en diferentes contextos culturales. A la vez, permite aterrizar la reflexión docente y plantear propuestas de intervención educativa que recojan las condiciones sociculturales del distrito de Anco Huallo.

Esta es la justificación de la investigación, apremiante estudiar la interculturalidad en la enseñanza que se lleva a cabo en el aula con miras a conocer los avances y limitaciones de las instituciones educativas del Anco Huallo en el año 2025. Se pretendió comprender las experiencias y percepciones sociales y educativas de docentes y estudiantes y los factores que condicionan la realización del enfoque intercultural, con el fin de poder facilitar contribuciones que permitan fortalecer una educación pertinente, inclusiva y contextualizada capaz de desarrollar aprendizajes significativos e incluir en estos la diversidad cultural como riqueza educativa y social.

Formulación del problema

Problema general

¿Cuáles son los avances y limitaciones de la interculturalidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje en las instituciones educativas del distrito de Anco Huallo?

Problema específico

1) ¿Qué avances concretos en la implementación de prácticas interculturales se evidencian en las instituciones educativas del distrito de Anco Huallo y qué factores

han facilitado estos avances?

2) ¿Cuáles son las principales limitaciones estructurales, pedagógicas y lingüísticas que obstaculizan la implementación efectiva de la interculturalidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje?

3) ¿Cómo perciben y valoran los docentes, estudiantes y padres de familia la incorporación de la interculturalidad en las prácticas pedagógicas cotidianas?
4) ¿Qué estrategias locales emergentes o institucionalizadas se están desarrollando para fortalecer el diálogo intercultural en los procesos educativos?

Objetivo de investigación

Objetivo general

Analizar los avances y limitaciones de la interculturalidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje en las instituciones educativas del distrito de Anco Huallo.

Objetivo específico

1) Identificar los avances en la implementación de la interculturalidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

2) Describir las limitaciones que presentan los docentes en la aplicación de prácticas interculturales.

3) Examinar las percepciones de estudiantes y docentes sobre la educación intercultural.
4) Reconocer las estrategias que se aplican para fortalecer la educación intercultural en las instituciones educativas.

Justificación de investigación

Justificación teórica

El estudio contribuyó al fortalecimiento y ampliación del campo de conocimiento relacionado con la interculturalidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje en contextos rurales andinos. Si bien existía una importante producción académica vinculada a la educación intercultural bilingüe (EIB), aún persistían vacíos teóricos y analíticos respecto a la comprensión de los avances y limitaciones del enfoque intercultural en realidades educativas específicas como el distrito de Anco Huallo. En tal sentido, la investigación permitió dar lugar a evidencias empíricas contextualizadas que permitieron problematizar la aplicación de la interculturalidad en un plano más allá del normativo, permitiendo su comprensión en función de las experiencias y prácticas de los y de las y los actores educativos. Del también modo, el

estudio permitió fortalecer la reflexión teórica en torno a la interculturalidad crítica, la pedagogía decolonial y la teoría sociocultural del aprendizaje articulándolos con las dinámicas educativas y socioculturales propias de las comunidades quechuas, contribuyendo así a una interpretación más situada y pertinente del fenómeno educativo intercultural.

Justificación práctica

Los resultados producidos por el estudio, devinieron provechosos para los educadores y directivos de las instituciones educativas del distrito, pues fueron el insumo para plantear un diagnóstico del contexto enfocado en las potencialidades y limitaciones que presenta la puesta en práctica de la educación intercultural. El diagnóstico expuesto sirvió para enmarcar la reflexión investigativa y la toma de decisiones pedagógicas que llevaron a configurar y poner en práctica estrategias didácticas que recogen los saberes ancestrales, el idioma quechua y metodologías propias de la cultura andina y de las exigencias del currículo nacional, además de enriquecer y robustecer unas prácticas más situadas y culturalmente significativas.

Justificación metodológica

La investigación se justificó metodológicamente de forma tal que se adoptó una metodología con enfoque cualitativo de diseño fenomenológico, ya que ello permitió tener un mayor acercamiento hacia los significados, las percepciones y las practicas que los docentes, los estudiantes y las familias dan a la interculturalidad, en el contexto educativo de Anco Huallo. Con la finalidad de obtener la información se utilizó la técnica de la entrevista semiestructurada, cuyo instrumento fue la guía de la entrevista y que fue validada con juicio de expertos y procesos de triangulación, lo que permitió dar condiciones de credibilidad, consistencia y rigor a los hallazgos. Este diseño metodológico resultó pertinente porque favoreció una comprensión integral y contextualizada del fenómeno estudiado, generando evidencias interpretativas relevantes que contribuyeron al fortalecimiento de la educación intercultural en contextos andinos.

I. Revisión de la literatura

1.1. Antecedentes

Antecedentes *internacionales*

Quintriqueo et al., (2022) desarrollaron la investigación titulada, tensiones epistemológicas entre el conocimiento escolar y mapuche en la relación educativa intercultural, realizado en Chile. Con el objetivo principal del estudio es comprender las tensiones epistemológicas en las relaciones educativas interculturales entre profesor/a mentor/a, educador/a tradicional y el estudiantado en La Araucanía. La metodología empleada corresponde a una investigación educativa de enfoque cualitativo, sustentada en la etnografía escolar y el análisis de contenido, utilizando como instrumentos la observación etnográfica y la revisión de documentos relacionados con el currículo y la educación intercultural. La conclusión evidencia la persistencia de un racismo institucionalizado en la educación escolar, así como diferencias epistemológicas en torno a los contenidos que deben transmitirse, además de la sistemática invisibilización de los saberes indígenas, del estudiantado y de los educadores tradicionales en los procesos de escolarización.

Comboni, S., y Juárez, J. M. (2020) desarrollaron la investigación titulada, *interculturalidad y diversidad en la educación: concepciones, políticas y prácticas*, realizado en México. El objetivo principal del texto es reflexionar sobre las concepciones, tensiones y políticas de la interculturalidad en la educación, identificando cómo se configura históricamente el currículo nacional en contextos pluriculturales y cómo ello impacta en la interacción entre culturas dominantes e indígenas. La metodología se basa en una revisión analítica y crítica de enfoques teóricos, experiencias curriculares y políticas educativas, además de estudios de caso que permiten ilustrar procesos concretos desde una perspectiva decolonial. El instrumento consiste en el análisis documental y la sistematización de discursos académicos, enseñanza en contextos bilingües, experiencias comunitarias y reflexiones de autores clave en la educación intercultural, como Walsh, Bello Domínguez, Barnhardt, entre otros. La conclusión subraya que la interculturalidad entendida bajo lógicas funcionales tiende a reproducir estructuras de poder hegemónicas, mientras que una interculturalidad crítica y decolonial representa un camino para construir sociedades más democráticas, igualitarias y respetuosas de la diversidad, siempre y cuando se promueva la participación activa de las comunidades y el reconocimiento efectivo de saberes subalternos.

Arroyo (2019) desarrolló el estudio titulado, análisis de la implementación de la Política Sectorial de Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe 2016-2019, con énfasis en el nivel educativo de secundaria en el ámbito rural, realizado en la Universidad

Complutense de Madrid. El presente trabajo tiene por objetivo analizar la implementación de la Política Sectorial de Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe (aprobada en 2016), a partir de la infraestructura de este trabajo, la implementación de esta política en el nivel secundario en las zonas rurales, donde son evidentes las mayores desigualdades en lo que respecta a la cobertura y calidad educativa. La metodología responde a un estudio documental y un análisis crítico de la política pública, a la par de tener en cuenta tanto el marco de referencia normativo como el contexto sociocultural. El instrumento consiste precisamente en llevar a cabo el análisis de fuentes oficiales y de fuentes académicas sobre esta política educativa y los informes sobre su ejercicio en las zonas rurales. Por último, pero no menos importante, se constata que, aunque exista un cierto avance normativo, existe una carencia de oferta educativa de pertinencia sociocultural, y por ello no es posible garantizar aprendizajes de calidad, equitativos con los pueblos indígenas y afroperuanos históricamente excluidos.

Peiró & Merma (2012) realizaron la investigación titulada, La interculturalidad en la educación. Situación y fundamentos de la educación intercultural basada en valores, cuyo objetivo fue analizar la complejidad de la educación intercultural, ofrecer fundamentos teóricos para la incorporación de alumnos extranjeros al sistema educativo y plantear modelos alternativos de integración para optimizar la gestión de la interculturalidad. Este trabajo se apoya en una metodología de un diseño descriptivo, con un enfoque de un estudio de investigación, de tipo cualitativo y cuantitativo, con la aplicación de técnicas de investigación de tipo cuantitativa y cualitativa, como fue mediante un cuestionario elaborado por el Grupo Interdisciplinario de Teoría de la Educación de la Universidad de Alicante, que se administra a una población de 3820 docentes, de la cual, una vez analizado los resultados, podemos concluir que existen conductas en el aula asociadas con el racismo y la xenofobia, lo que nos obliga a defender el modelo holístico de Educación Intercultural, como una alternativa viable para orientar las intervenciones educativas inclusivas.

Torres (2019). realizó la investigación titulado Límites y desafíos para incorporar el enfoque intercultural en la educación escolar de estudiantes inmigrantes en La Araucanía (Chile), la que tuvo como objetivo discutir el sentido de consolidar una educación escolar sustentada en el enfoque intercultural en territorios que viven transformaciones culturales y demográficas a causa de la inmigración. La metodología consistió en un análisis crítico de los marcos conceptuales y contextuales de la educación escolar, y en torno a ello, abordó tres límites principales: la base colonial de la escuela, la primacía de una identidad nacional homogenizadora y el racismo epistémico en los saberes educativos.El instrumento se centró en la revisión y análisis documental de experiencias, discursos y prácticas educativas en la

Araucanía. En conclusión, el estudio plantea que los desafíos de la educación intercultural requieren tensionar la monoculturalidad eurocéntrica y superar la invisibilización de la diversidad cultural en el ámbito escolar.

Antecedente*s nacionales*

Poma & Poma (2023) desarrollaron la investigación titulada, actitud de los docentes frente al enfoque intercultural en una institución educativa de manzanayooc, churcampa-huancavelica, realizado en la Universidad Nacional de Huancavelica. El objetivo del estudio fue identificar la actitud de los docentes frente al enfoque intercultural en la Institución Educativa Amauta, tomando como base el Currículo Nacional. La metodología empleada corresponde a un enfoque descriptivo, desarrollada en el distrito de Anco con una población y muestra de 28 docentes. El instrumento utilizado fue el cuestionario elaborado por Riveros y Vega (2018), validado mediante el método Delphi, el cual permitió medir el nivel de conocimiento, el afecto y las conductas de los docentes respecto al enfoque intercultural. La conclusión principal señala que las mujeres presentan un mayor afecto positivo hacia el enfoque intercultural (66,67%), mientras que los varones alcanzan niveles más altos en la dimensión cognoscitiva (25%); asimismo, en la dimensión conductual el 25% de las mujeres casi siempre actúan a favor del enfoque frente al 18,75% de los varones, lo que refleja diferencias de género y la necesidad de fortalecer tanto el componente cognitivo como el conductual en los docentes para consolidar el trabajo intercultural en las aulas.

Gómez (2022) el desarrollo del presente trabajo de investigación titulado, interculturalidad en los y las estudiantes del quinto ciclo de educación intercultural bilingüe de la institución educativa N°10084 Incahuasi - 2022, realizado en la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública “Monseñor Francisco Gonzales Burga” tiene como objetivo identificar el nivel de interculturalidad y la capacidad de aceptación entre los educandos. Con la finalidad de alcanzar este objetivo, se asistió de una metodología de tipo descriptiva, usando como instrumento la encuesta, la cual se aplicó a un grupo de alumnos para determinar la variable de estudio. La investigación menciona que la interculturalidad educativa tiene importancia destacada ya que facilita el respeto, la comprensión y aceptación de las diferentes culturas en un proceso de enseñanza y de aprendizaje, además de potenciar la valoración por la diversidad y la convivencia en paz. En resumen, los resultados indican que los estudiantes despliegan la interculturalidad de forma superficial a causa de factores contextuales, como lo establece la importancia de que los docentes desarrollen estrategias de apertura ante diferentes culturas.

Gonzáles (2020) realizó la investigación titulada, educación intercultural, realizado en la Universidad Peruana Cayetano Heredia, cuyo objetivo fue analizar y sistematizar estudios nacionales e internacionales sobre educación intercultural, considerando su importancia en la formación de ciudadanos con valores, competencias e identidad personal y colectiva, capaces de respetar la diversidad. La metodología empleada se basó en una revisión documental de investigaciones y aportes teóricos desde distintas perspectivas. El instrumento consistió en el análisis de estudios previos y la integración de fundamentos de la psicología cultural vinculados con los procesos educativos interculturales. En conclusión, se resalta que la educación intercultural constituye un tema fundamental para la construcción de una sociedad democrática y plural, al tiempo que permite comprender y fortalecer los procesos de identidad y convivencia en contextos diversos.

1.2. Perspectiva teórica

1*.2.1. Interculturalidad*

La interculturalidad, tanto en su concepción como en su práctica social, ha ido cambiando en el tiempo, especialmente en el continente latinoamericano donde las realidades multiculturales requieren de otros tipos de marcos teóricos para entendidas y transformadas.

Walsh (2007) establece una distinción fundamental cuando diferencia tres modos de entender la interculturalidad: relacional, funcional y crítica. La primera tiene que ver con las formas de interacción e intercambio que se dan en las relaciones de culturas distintas, es decir, entre personas, conocimientos, prácticas, valores y tradiciones diferentes, pudiendo desarrollarse estos conjuntos de relaciones en contextos de igualdad, pero también de desigualdad social y cultural. La interculturalidad funcional, por su parte, entiende que la diversidad cultural es un estímulo y un elemento fundamental para que entre en juego el diálogo, la convivencia y la tolerancia entre grupos culturales, sin adentrarse más en el análisis de las causas estructurales de las asimetrías sociales y culturales (aunque acepte formalmente la diferencia). La interculturalidad crítica nace precisamente de los grupos históricamente afectados por el racismo y la desigualdad. El objetivo no es solo reconocer la diversidad, sino cuestionar y transformar estructuras sociales, instituciones y relaciones sociales, reproduciendo y perpetuando la desigualdad.

Tubino (2005), por su lado, refuerza este punto de vista, al decir que la interculturalidad crítica debe partir de la premisa de que las diferencias culturales no son naturales, sino construcciones históricas de diferentes saberes ubicados en contextos de

dominación colonial y que hay que entender el proceso educativo en los contextos rurales andinos, donde existen sistemas de conocimientos occidental y quechua coexistentes.

1.2.2. Educación Intercultural Bilingüe

La educación intercultural bilingüe es precisamente una propuesta pedagógica que tiene como objetivo ofrecer una enseñanza de calidad en la lengua de los pueblos indígenas. Busca recuperar y valorar las tradiciones ancestrales, permitiendo que niños y niñas aprendan los saberes de sus culturas en forma significativa. A lo largo de este recorrido, se presentan materias como la etnomatemática, la etnociencia y la etnomedicina, las cuales cada una de ellas aportan elementos fundamentales para el quehacer cotidiano. Un caso ilustra bien esto: la etnomatemática nos transmite como realizar las mediciones valiéndose de unidades no convencionales (por ejemplo, partes del cuerpo o objetos del medio); la etnociencia nos ayuda a profundizar en la comprensión de la relación vital existente entre la naturaleza y el ser humano; y la etnomedicina nos deja un legado sobre la curación de las personas valiéndose de plantas medicinales.

La educación intercultural bilingüe (EIB) es un modelo educativo que, de acuerdo con López (2001), intenta dar satisfacción a las necesidades educativas de grupos de población cultural y lingüísticamente diferenciadas cuando, además, trata de propiciar la competencia tanto en lengua materna como en castellano y el diálogo entre sistemas de conocimiento diferentes.

La EIB en el Perú está dirigida a la población que pertenece a los 55 pueblos indígenas y asciende a casi 6.000.000 de personas, es decir, el 20 por ciento de la población nacional. Actualmente, existen 26.397 instituciones educativas bajo esta modalidad, en las que estudian 1.238.923 niñas, niños y adolescentes.

Hornberger y López (1998) crearon la noción del «bilingüismo como camino» para dar a entender que los estudiantes no solo transitan de un idioma a otro, sino que se deslizan por mundos culturales que pueden tener tensiones, pero que también pueden convivir en armonía dependiendo del tipo de mediación pedagógica que obtienen. Por este motivo, este modelo teórico resulta particularmente interesante para analizar las vivencias educativas de los alumnos de la localidad de Anco Huallo, ya que, como hemos planteado, el cambio constante entre quechua familiar y español escolar es una práctica habitual.

Varios de los principios teóricos fundamentales en los que se basa la propuesta pedagógica de la EIB son los siguientes: Principio de integralidad. Entiende la educación como proceso integral, en el que se dan no solo los aspectos cognitivas sino que también

deben estar presentes los aspectos afectivos, los espirituales y los comunitarios (Moya, 1998).

Principio de participación comunitaria. Reconoce a las comunidades como actores educativos fundamentales, poseedores de conocimientos y metodologías propias que deben articularse con la educación formal (Gasché, 2008).

Principio de revitalización lingüística. Promueve el uso y desarrollo de las lenguas originarias como vehículos de conocimiento y expresión cultural (Sichra, 2003).

1.2.3. Pedagogía decolonial y saberes ancestrales

Los enfoques pedagógicos descolonizadores, que Freire (1970) ya propuso por primera vez y que posteriormente Walsh (2013) y Mignolop (2003) han ampliado, se encuentran entre los conceptos más relevantes para comprender las posibilidades transformadoras de la educación intercultural .

La pedagogía decolonial, para Walsh (2013), son "las prácticas insurgentes para resistir, (re) existir y (re) vivir que van en contrario a la geopolítica dominante del conocimiento y la práctica de construir alternativas epistémicas desde la diferencia colonial" (p. 78). Aporta, por tanto, que en los contextos educativos, ello equivale a aceptar y valorizar las epistemologías indígenas como sistemas de conocimiento válida y al mismo tiempo permite que puedan tener un diálogo horizontal con el saber occidental.

Mignolo (2003) elabora el concepto de la colonialidad del saber, aludiendo a que en los sistemas educativos de América Latina continúan funcionando estructuras coloniales que reeditan la idea de la supremacía epistemológica occidental. Esta perspectiva teórica revisada con gran interés a la hora de analizar cómo se desvalora sistémicamente el conocimiento andino sobre agricultura, medicina, astronomía y la organización social que podría integrarse en los contenidos científicos que se imparten en las instituciones educativas de Anco Huallo.

Según Rengifo (1993), los conocimientos ancestrales andinos abarcan sistemas complejos de conocimientos sobre:

- Agricultura y biodiversidad: Técnicas de cultivo en andenes, rotación de cultivos, conservación de semillas nativas y predicción climática.
- Medicina tradicional: Uso de plantas medicinales, diagnósticos energéticos y prácticas de sanación integral.

- Astronomía: Observación de constelaciones andinas, calendarios agrícolas y rituales asociados a ciclos cósmicos.
- Organización social: Principios de reciprocidad (ayni), redistribución (mita) y colectividad (minka).

1.2.4. Enfoque de competencias interculturales

La formación de competencias interculturales representa un propósito fundamental de la educación intercultural.

La competencia intercultural, tal como lo define Byram (1997), puede considerarse una habilidad para relacionarse con personas con una cultura distinta a la propia, construida desde las actitudes de respeto, el conocimiento cultural y las habilidades de comunicación intercultural.

Zavala (2011), en un contexto andino peruano, ha propuesto que las competencias interculturales deban tener en cuenta las siguientes competencias:

Competencia lingüística intercultural: capacidad para comunicarse eficientemente en quechua y en español, y poder reconocer las particularidades culturales de cada una, así como sus usos sociales.

Competencia epistemológica intercultural: capacidad para controlar y orientar espacios de paso entre sistemas de conocimiento diferentes, produciendo diálogos de saberes andinos y occidentales.

Competencia identitaria intercultural: Construcción de una identidad cultural bien definida, capaz de permitir el diálogo intercultural sin una pérdida excesiva de la propia especificidad.

Competencia ética intercultural: Capacidad de actuar equitativamente en contextos de diversidad intercultural, de la forma que implica la eliminación de todo tipo de discriminación y exclusión.

1.2.5. Teorías del aprendizaje en contextos interculturales

Las teorías del aprendizaje occidentales han sido ampliadas gracias a aportes de epistemologías indígenas que ofrecen otras miradas sobre el proceso educativo. Vygotsky (1978) dio vida a la teoría sociocultural del aprendizaje, la cual pone el acento en el contexto social y cultural como un aspecto esencial para el desarrollo cognitivo. Su noción de "zona de

desarrollo próximo" es relevante en contextos interculturales, ya que especifica una forma de acercarse al estudio de cómo los estudiantes pueden avanzar en su aprendizaje con la ayuda de mediadores culturalmente competentes.

Las pedagogías andinas tradicionales, según Rengifo (1993), tienen estas características: Aprendizaje experiencial: Conocimientos que se obtienen a partir de participaciones directas en actividades productivas y rituales que forman parte de la vida de la comunidad. Aprendizaje por observación: Los niños y los jóvenes aprenden mediante la observación de las prácticas de los adultos expertos. Aprendizaje continuo: El acceso a conocimientos complejos se produce de manera progresiva y respetando los ritmos naturales de desarrollo. Aprendizaje integral: Se pretende que el desarrollo de los alumnos sea equilibrado respecto de sus dimensiones cognitivas, afectivas, espirituales y corporales.

La concreción de estas tradiciones pedagógicas andinas y las teorías actuales de aprendizaje constituyen uno de los principales desafíos de la educación intercultural en lugares como Anco Huallo.

1.2.6. Evolución reciente de la EIB en los últimos diez años

La Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en el Perú tiene antecedentes formales desde 1972; sin embargo, su implementación ha atravesado etapas marcadas por limitaciones y discontinuidades. Solamente en el año 2012 es cuando se aprecian avances más sólidos, gracias a los cuales se fue creando una imagen consolidada de la EIB que pasó a ser reconocida como una política pública válida y de interés nacional. Así, la DIGEIBIR (2014) afirma que, a mediados del año 2011, teniendo en cuenta las recomendaciones del Informe Defensorial N.° 152, el MINEDU impulsó el trabajo hacia el fortalecimiento de la educación de las niñas y niños de los pueblos originarios y afroperuanos. En esta misma línea, Burga (2016) señala que ese informe constituyó un hito para el fortalecimiento de la EIB, puesto que mostró las debilidades estructurales del modelo, y asimismo, las insuficiente población que debía ser atendida.

Desde este momento se inició el proceso paulatino de implementación de políticas dirigidas a fortalecer la Educación Intercultural Bilingüe, promoviendo lineamientos que privilegian la equidad educativa, el reconocimiento de los valores y la incorporación de prácticas culturales de los pueblos; actualmente, la responsabilidad de promover y fortalecer la EIB en el país recae principalmente en la Dirección General de Educación Básica Alternativa, Intercultural Bilingüe y de Servicios Educativos en el Ámbito Rural (DIGEBIRA), en coordinación con el Ministerio de Educación (MINEDU).

Para este desarrollo de este epígrafe se han utilizado principalmente documentos normativos recientes que responden de forma directa a la Educación Intercultural Bilingüe. En este caso hay que mencionar por encima, la Política Nacional de las Lenguas Originarias, Tradición Oral e Interculturalidad del Ministerio de Cultura (MINCUL), el Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe al 2021 (PLANEIB), el documento Educación Intercultural Bilingüe hacia el 2021 y la Política Sectorial de Educación Intercultural y la de Educación Intercultural Bilingüe.

Asimismo, el análisis se sustenta en aportes bibliográficos y estudios especializados, entre los que se incluyen las publicaciones de Zavala y Córdova (2003) y Rodas (2011). De igual manera, se han revisado diversos informes de investigación, tales como los de Abarca (2015), Salón (s. f.), Burga (2016), Delgado (2018) y Castillo (2017), los cuales brindan aproximaciones relevantes para comprender el desarrollo y los desafíos de la EIB en el contexto nacional.

1.2.7. Avances de la Políticas de la Educación Intercultural Bilingüe

Tal como se señaló anteriormente, las demandas de la EIB no habían sido definidas con precisión, ni se contaba con una propuesta que incluyera componentes de calidad y otros elementos necesarios para respaldar su implementación, lo que evidenciaba bases poco sólidas. En este apartado, se abordará el análisis de las políticas actuales vinculadas a la EIB, considerando los planteamientos de las diversas áreas e instancias gubernamentales del país.

1.2.7.1. Modelo educativo de la Educación Intercultural Bilingüe

La EIB se enmarca en un modelo de educación intercultural que promueve el aprendizaje simultáneo de dos lenguas en contextos donde conviven y se relacionan de manera permanente dos culturas. Uno de los avances alcanzados en el 2018 fue la implementación del Modelo de Servicio Educativo Intercultural Bilingüe (MSEIB), el cual establece diversas formas de atención pedagógica adaptadas a cinco escenarios posibles. Asimismo, dicho modelo especifica los componentes de calidad que caracterizan a la EIB.

El Modelo de Servicio de Educación Intercultural Bilingüe (MSEIB) se presenta así como una guía que plantea los lineamientos para gestionar la EIB, con el fin de garantizar que sea efectiva y de calidad, adecuada a las particularidades socioculturales y lingüísticas de aquellas y aquellos alumnos que pertenecen a pueblos originarios. En ese sentido, Abarca (2015) señala que, aunque la Educación Intercultural Bilingüe en América Latina se caracteriza por ser un modelo en permanente transformación, resulta fundamental que

mantenga un énfasis en la dimensión lingüística y que, además, integre de manera sistemática los componentes culturales y territoriales que forman parte de la realidad de las comunidades.

Desde su perspectiva, Delgado (2018) argumenta que el modelo de servicios de EIB subjetiva un recurso de orientación para poder establecer las condiciones adecuadas en la oferta pedagógica, siempre con el afán de dar respuesta a las exigencias, características socioculturales de la población indígena.

Asimismo, el MSEIB promueve una gestión educativa más articulada y participativa, en la cual los procesos de aprendizaje se vinculan con la participación de las familias y de los actores de la comunidad. Este enfoque busca consolidar bases que fortalezcan la calidad de la Educación Intercultural Bilingüe. En esta línea, Salón (s. f.) indica que dicho modelo pretende viabilizar, desde una perspectiva técnica y normativa, la organización del servicio educativo, con la finalidad de responder a las demandas de desarrollo desde un enfoque basado en derechos.

1.2.7.1.1. Atención pedagógica y escenarios EIB

Como se señaló previamente, los contextos en los que se desarrolla la Educación Intercultural Bilingüe presentan particularidades y necesidades diferenciadas dentro de la población originaria. En relación con ello, Burga (2016), al analizar los avances de la propuesta de soporte pedagógico implementada en el año 2013, destaca que las experiencias recogidas durante su aplicación han permitido evidenciar la diversidad de realidades que caracterizan a los escenarios donde se implementa la EIB. Es por ello que el MSEIB, ha visto pertinente brindar tres formas de atención pedagógica con las cuales busca responder a cinco escenarios socioculturales y lingüísticos.

a) Formas de atención pedagógica:

- EIB de fortalecimiento cultural y lingüístico, cuando los estudiantes tienen un manejo eficaz de la lengua originaria.
- EIB de revitalización cultural y lingüístico bilingües, cuando hay un escaso manejo de la lengua originaria.
- EIB en ámbitos urbanos, cuando hay estudiantes con lengua materna que son originarias y por motivos de migración u otros se encuentran en zonas urbanas.

b) Escenarios EIB:

- **Escenario 1,** cuando la mayoría de estudiantes de la institución educativa, ubicada en el área rural, comprenden y hablan fluidamente la lengua materna (originaria) y es predominante en el aula y en la comunidad.
- **Escenario 2,** cuando los estudiantes de la institución educativa, ubicada en el área rural, comprenden y hablan ambas lenguas (castellano y la lengua originaria), son bilingües.
- **Escenario 3,** cuando hablan fluidamente el castellano, pero de manera limitada la lengua originaria. En ese caso, la lengua originaria sólo es hablada por los adultos en acciones referentes en la comunidad.
- **Escenario 4,** cuando comprenden y hablan fluidamente el castellano, y conocen frases de la lengua originaria, incluso los adultos se comunican de manera poco frecuente en la lengua originaria, aun cuando haya prácticas culturales que inciten a su utilización.
- **Escenario 5,** cuando los estudiantes están ubicados en contextos urbanos o periurbanos, y tienen como lengua materna distintas lenguas originarias (multilingüismo).

Comprender esta organización resulta fundamental, pues permite reconocer que los escenarios donde se implementa la Educación Intercultural Bilingüe presentan una notable diversidad, en la que cada contexto manifiesta particularidades socioculturales y lingüísticas propias. En relación con ello, Salón (s. f.) señala que es imprescindible considerar el desarrollo de la EIB dentro de realidades altamente heterogéneas. Por su parte, el autor Vásquez (2010) indica que el espacio urbano tiende a constituirse como el ámbito hegemónico, en el marco del cual la modernidad actúa no sólo como un factor que inductor de determinados modos de organización social y cultural. Y en este sentido las lenguas originarias irán sufriendo un debilitamiento o una pérdida. Frente a esta situación, las orientaciones planteadas en el MSEIB buscan contribuir al tratamiento pedagógico y a la revitalización de dichas lenguas en el ámbito escolar.

1.2.7.1.2. Los componentes de calidad de la EIB

El MSEIB vigente abarca tres aspectos fundamentales: el pedagógico, el de gestión y el de soporte, que se diferencian de los objetivos estratégicos contemplados en el PLANEIB, pero que adquieren protagonismo, dado que permiten derivar y dar seguimiento a los avances que se van making en el marco de la EIB.

a) **Componente pedagógico.** En el año 2013 se llevó a cabo la puesta en marcha de una propuesta pedagógica de la Educación Intercultural Bilingüe, propuesta que ha

contribuido a la orientación de prácticas de enseñanza dentro de dicha educación. En la actualidad se visualiza la elaboración e implementación de currículos regionales que respondan a las características socioculturales y lingüísticas de los pueblos indígenas. En relación a la formación docente en EIB, desde el año 2014 se impulsó la promoción de becas especiales a través del Programa Nacional de Crédito Educativo (PRONABEC) articuladas a la DIGEIBIR. Las becas propuestas permiten a jóvenes de los pueblos originarios realizar estudios superiores en la carrera de Educación Intercultural Bilingüe, garantizando una preparación académica y profesional en instituciones acreditadas del país.

b) **Componente de gestión.** Con respecto a los actores que participan en el desarrollo del servicio de Educación Intercultural Bilingüe, esta es una responsabilidad fundamentalmente asumida por los organismos de nivel superior, como el Ministerio de Educación (MINEDU), las Direcciones Regionales de Educación y las Unidades de Gestión Educativa Local. Del mismo modo, los organismos del ámbito local, como las instituciones educativas públicas y privadas, colaboran en este proceso mediante la activa participación de diferentes miembros de la comunidad educativa, directivos, docentes, estudiantes, madres y padres de familia, así como los sabios y sabias de la localidad. Además, se busca promover la elaboración de modelos de gestión educativa que busquen responder a la diversidad cultural, implementando un enfoque territorial que pueda atender debidamente las tres formas de atención pedagógica de la EIB definida en el MSEIB.

c) **Componente de soporte.** Hoy sigue en pie el proceso de elaboración e implementación de materiales educativos en unas 40 lenguas originarias, pero en las siete lenguas restantes la elaboración e implementación de materiales educativos reviste mucha mayor dificultad porque tienen menos de diez hablantes. Burga et al. (2012) apuntan que la normalización de las lenguas originarias en Perú es una etapa esencial para la elaboración de materiales educativos pertinentes. Por su parte, Rodas (2011), haciendo suya la lengua quechua, sostiene que los contenidos escolares deben corresponderse con los saberes de la cultura andina, ya que la lengua y la cultura constituyen elementos decisivos dentro de los procesos educativos. Para Vásquez (2010), los materiales sólo deberán contribuir a la lengua, sino también a poner en valor su reconocimiento como lengua nacional y en promover el uso cotidiano. Asimismo, se está pensando en implementar la EIB para las TIC ya que, en tiempos en que los recursos virtuales son abrumadores, no se pueden dejar de lado las lenguas originarias. Al 2020 se han empezado a crear recursos digitales provenientes de Aprendo en Casa.

Considerando que la Educación Intercultural Bilingüe es entendida como un modelo orientado a dar respuesta a las necesidades educativas que presentan los pueblos

indígenas, se debe aceptar que aún se encuentra en un proceso de consolidación. En este sentido, es conveniente preguntarse por las diferencias que puedan existir entre los diversos contextos que abarca la atención EIB, dada la variedad de las realidades y por lo tanto por pedagógicas exigencias diversas que dan lugar a un mismo modelo. Además, los componentes de calidad permiten anticipar cómo se ha estructurado y articulado el modelo EIB e identificar las dimensiones que necesitan ser potenciadas. A la vez, dentro de los componentes se presentan avances importantes, especialmente en ámbitos como la formación del profesorado, la gestión educativa descentralizada y en la producción de materiales educativos para los pueblos indígenas.

1.2.8. Limitaciones de la Educación Intercultural Bilingüe

Una vez revisados los logros obtenidos por la Educación Intercultural Bilingüe EIB en el Perú, surge con igual importancia revisar los retos todavía no superados por este modelo educativo. En este sentido, para abordar el desarrollo de este apartado se mira algunos aspectos clave. Primera, se revisa la premisa de un currículo pertinente, que permita dar cuenta de una atención adicional a la del enfoque de la EIB y se analizan la gestión descentralizada y el enfoque territorial, que buscan articular la participación de las instancias educativas, de los niveles de gobierno y de las especificidades del espacio geográfico. Por otro lado, se revisa la participación social y el enfoque intercultural, ambos de vital importancia para implementar la Educación Intercultural Bilingüe de manera efectiva y pertinente.

1.2.9. Currículo pertinente para EIB

El actual modelo de Educación Intercultural Bilingüe se orienta por los lineamientos establecidos en el Currículo Nacional de la Educación Básica, el cual, según Gómez (2014), plantea estándares de aprendizaje que buscan que los estudiantes de distintas regiones del país alcancen logros comunes. Sin embargo, a fin de procurar una adecuada atención en correspondencia con el enfoque de la EIB, el Informe Defensorial N.° 174 sugiere la elaboración de currículos específicos para este modelo educativo, de forma tal que puedan hacer frente adecuadamente a las especificidades culturales y lingüísticas propias de cada región y del contexto local. En esta misma línea, Tubino y Zariquiey (2005) expresan que no debería construirse la estructura del currículo a partir de lógicas vinculadas a la representación de la cultura hegemónica. Por ende, si bien el actual Currículo Nacional contempla algunas iniciativas de mejora relacionadas con la inclusión y la interculturalidad, lo cierto es que la existencia de estas mejoras resulta aún insuficiente para conseguir una educación intercultural bilingüe de manera efectiva.

En esta línea, Corbetta et al., (2018), coinciden también en que el currículo oficial para la EIB incluya el conocimiento indígena; que se tomen medidas tendientes para salvar y revitalizar los idiomas, en estado de alta vulnerabilidad. Por su parte, Da Silva (2018), menciona que incorporar los elementos propios de cada cultura, así como considerar la lengua, permite tener el alcance de las formas en cómo representan su mundo, las cuales, favorecen el proceso de enseñanza-aprendizaje.

De igual manera, el Colectivo Equidad y Diversidad Cultural (CEDC, 2020) señala que los saberes comunitarios, además de poseer un carácter auténtico, resultan fundamentales para la vida de los pueblos, por lo que su incorporación contribuye al desarrollo de las competencias curriculares. En este sentido, es importante entender que la elaboración del currículo de la Educación Intercultural Bilingüe no se refiere solamente a adaptar los contenidos que orientan el aprendizaje. O sea, no se refiere solamente a traducir los contenidos de los que nos hemos aprovisionado a las lenguas originarias, de manera que puedan ser accesibles (de manera oral o escrita) en las lenguas del país. Por el contrario, plantea el desafío de ir incorporando aquello que nos parece propio, del mundo que poseen las comunidades y que, para bien o para mal forman parte de nosotros. Con ello queremos enfatizar la importancia que atribuimos a la cultura y su forma de concebir la identidad de un país.

En este sentido, entonces, asumimos que el currículo ha de consolidar e integrar de forma transversal el enfoque intercultural, integrando de forma significativa los componentes culturales y el uso de la lengua originaria. En este sentido, Trapnell (2008) entiende la interculturalización del currículo como el proceso por el cual se incluye lo distinto en la comprensión y construcción del conocimiento de la realidad. Así, se busca pasar de la lógica monocultural que tradicionalmente ha acompañado a los diseños curriculares a una perspectiva pluricultural que esté fundamentada en el reconocimiento y la valoración de la diversidad. Desde esta perspectiva también se vuelve necesaria una reflexión sobre la existencia de múltiples formas de llegar a producir el conocimiento y de hacer propio el conocimiento desde distintas formas de comprender la realidad.

Sobre la organización del currículo, MinEduc sostiene que la producción de los mismos debe considerar a los pueblos y nacionalidades originarias que caracterizan ciertas culturas e identidades. Además, dichos currículos se aconseja que sean elaborados en las lenguas originarias propias de cada pueblo o comunidad y su propósito corresponde a garantizar el acceso y comprensión del currículo por parte de sus miembros. De igual manera, se plantea que su aplicación sea obligatoria dentro del modelo educativo de Educación Intercultural Bilingüe, que en este caso corresponde al MSEIB. En este marco, el currículo

también debe incorporar herramientas pedagógicas orientadas a promover la interculturalidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Siguiendo con MinEduc (2017), recomienda que, luego de la implementación de los currículos EIB, estas deben estar en constante revisión, puesto que, de esta manera, se brinden posibilidades de mejoras en su contenido y estructura. Por su parte, Amadio et al. (2014) consideran que un elemento sustancial, para la implementación de un currículo, es la ampliación de la participación, en las cuales, se involucren ámbitos técnicos, académicos, pedagógicos y tradicionales. En este sentido, se favorece el diálogo entre diversas perspectivas y propuestas que, aun cuando no necesariamente converjan, demandan la participación de los distintos sectores sociales y actores interesados.

Es así como nos vemos obligados a promover la participación de representantes de las sociedades, ya que los mismos participarán con sus aportes, cosa que garantizará que las propuestas educativas tengan sentido con respecto a sus realidades. Igualmente, varios autores profundizan en el hecho de que en la actualidad muchas comunidades tienen las mismas exigencias en materia educativa, donde la educación ha de ser pertinente, de calidad y para todos. Es por ello por lo que ya no basta pensar en las exigencias y las prioridades solamente en función de lo nacional, sino que debemos pensar en la manera de ir incorporando, si es que no lo hemos hecho todavía, las exigencias y las expectativas de las sociedades.

Resumidamente, para la eficaz ejecución de una implementación de un currículo pertinente es necesario considerar diversos elementos, entre los cuales se encuentran las particularidades relacionadas con el uso de la lengua, las condiciones geográficas y las prácticas culturales de cada pueblo originario. Aun cuando estos aspectos corresponden a un mismo marco educativo, cada uno tiene características específicas que precisan un tratamiento distinto. Por otra parte, es preciso invitar a diferentes actores en el desarrollo e implementación de los currículos de la Educación Intercultural Bilingüe. También debe considerarse la proyección, validez y pertinencia del currículo, de forma tal que no sólo responda a las características de los pueblos, sino que también articule los saberes con ciertas exigencias y las dinámicas que las prácticas educativas exigen en el marco de la globalidad.

II. Metodología

2.1. Paradigma de investigación

La presente investigación se desarrolló bajo el paradigma interpretativo, el cual se orienta a comprender los significados que los sujetos construyen a partir de sus experiencias y de la interacción con su contexto sociocultural. Desde esta perspectiva, la realidad no se concibe como única ni objetiva, sino como una construcción social que se interpreta desde las vivencias de los participantes.

En este sentido, el paradigma interpretativo permitió la comprensión de cómo en los procesos de enseñanza - aprendizaje de los docentes y estudiantes se configura la interculturalidad en las instituciones educativas del distrito de Anco Huallo. Sopesando, la realidad cultural, la realidad de las lenguas y la realidad social del contexto andino.

De acuerdo con Vain (2012), este paradigma privilegia la comprensión de los fenómenos sociales desde la perspectiva de quienes los experimentan, buscando interpretar las acciones, discursos y significados construidos por los actores sociales dentro de su realidad cotidiana

2.2. Enfoque de investigación

La investigación se desarrolló bajo el enfoque cualitativo, debido a que buscó comprender de manera profunda las experiencias, percepciones y significados construidos por los actores educativos respecto a la interculturalidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Este enfoque permitió interpretar el fenómeno dentro de su contexto natural, priorizando las voces de los participantes y la comprensión de sus prácticas antes que la medición o cuantificación de variables.

El foco cualitativo también propició el análisis de los discursos tomados de entrevistas semiestructuradas y permitió la individualización de categorías emergentes, vinculadas a los progresos, a los límites, a las percepciones y a las estrategias de la educación intercultural.

En opinión de Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), el enfoque cualitativo estudia los fenómenos en su contexto natural, buscando así conocer los significados que las personas otorgan a sus experiencias y a los procedimientos que llevan a cabo.

2.3. Método de investigación

La presente investigación empleó el método fenomenológico, debido a que estuvo orientado a comprender las experiencias vividas y los significados que docentes y estudiantes atribuyen a la interculturalidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje dentro de las instituciones educativas del distrito de Anco Huallo.

El método fenomenológico que hemos implementado nos permitió acercarnos al fenómeno con los participantes como protagonistas en cuanto a sus relaciones, percepciones y experiencias, en vez de centrarse en explicar sus relaciones de causalidad, nos permitió entender cómo construyen e interpretan la realidad educativa intercultural; el estudio intentó describir e interpretar las experiencias que eran compartidas por los actores educativos en torno a las posibilidades y limitaciones de la interculturalidad, pero siempre con la certeza de que estas experiencias estaban determinadas por el contexto histórico, cultural y lingüístico en el que se iban desarrollando.

De acuerdo con Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), el método fenomenológico tiene como finalidad comprender la esencia de las experiencias humanas respecto de un fenómeno determinado, describiendo cómo las personas lo viven y el significado que le atribuyen.

Desde la visión hermenéutica de Gadamer (2002), se cree que toda comprensión de la realidad constituye un diálogo, y para comprender la realidad educativa intercultural de Anco Huallo no se hizo otra cosa que dialogar, es por esta razón que este método fue pertinente para comprender la realidad de la investigación.

2.4. Unidad de información

La unidad de información estuvo constituida por los actores educativos que participaron directamente en el proceso de investigación, debido a que proporcionaron información relevante sobre las experiencias, percepciones y prácticas relacionadas con la interculturalidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje desarrolladas en las instituciones educativas del distrito de Anco Huallo.

Diez maestros que corresponde a los niveles de educación inicial, primaria y secundaria y tres alumnas de secundaria, que fueron seleccionadas para ofrecer información relevante sobre el fenómeno estudiado, tomaron parte en este trabajo.

Conforme a Picón y Melián (2014), la unidad de información está compuesta por aquellos sujetos, que sirven como fuente principal para analizar e interpretar los datos que

han sido obtenidos, quienes aportan información relevante para la comprensión del fenómeno objeto de estudio.

2.4.1. *Criterios de selección de las unidades de análisis*

Los participantes fueron elegidos a partir de un muestreo intencional, el cual fue realizado tomando en cuenta criterios de pertinencia y relevancia para el estudio. En el caso de los docentes, se eligieron a los que poseían experiencia en la aplicación de enfoques interculturales y tenían un papel activo dentro del proceso pedagógico. En el caso de los participantes, se incluyó a los que hubiesen tenido experiencias interculturales en clase y, por tanto, fueron capaces de expresar su percepción respecto del aprendizaje en contextos bilingües. Y también se garantizó tener una diversidad de voces, buscando un equilibrio entre el género, las edades y las vivencias.

2.5. Acceso al campo

El acceso al campo fue gestionado de forma formal e institucional, solicitando la autorización pertinente a las autoridades educativas del distrito de Anco Huallo y a las direcciones de las instituciones elegidas. Después de ello, se inició contacto cara a cara con los docentes y las/os alumnas/os al objeto de explicar los objetivos del estudio, las formas de participación y las medidas éticas de protección de la información. Se hizo uso del consentimiento informado tanto para las/los docentes como para las/los alumnas/os garantizando la participación voluntaria y deslindando la confidencialidad de la información. De la misma manera, se articuló con los líderes de la comunidad para hacer posible una inserción respetuosa y culturalmente significativa en los escenarios de investigación lo que permitió afianzar la confianza de los actores educativos y facilitar la investigación en un ambiente de apertura y colaboración.

2.6. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

2.6.1. Técnica

Entrevista semiestructurada. Se utilizaron entrevistas semiestructuradas dirigidas a docentes y estudiantes con el objetivo de indagar en sus percepciones sobre qué avances, limitaciones y estrategias sobre educación intercultural. Según Kvale (2011), la entrevista cualitativa es una conversación orientada que permite profundizar en los significados que los participantes dan a sus propias experiencias, razón por la que esta técnica resultó adecuada para la realización de la investigación en la que se inscribe.

2.6.2. Instrumento

Guía de entrevista. Se elaboró una guía de entrevista semiestructurada en función de los objetivos de investigación y de las categorías establecidas en la matriz de consistencia. Incluyó preguntas abiertas que facilitaron la expresión libre de los participantes respecto a la interculturalidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Como afirman Hernández et al. (2014), la guía de entrevista orienta la indagación y asegura que los datos recolectados sean pertinentes y coherentes con los objetivos del estudio.

2.6.3. Procedimientos de recolección de datos

La recolección de datos se realizó de manera progresiva. En primer lugar, se decidió coordinar la institución y la acción de presentar la investigación a las autoridades y a los docentes de las instituciones educativas seleccionadas. Después de ello, se aplicaron las entrevistas semiestructuradas a los actores seleccionados (diez docentes y tres estudiantes) teniendo en cuenta los tiempos y disponibilidades de cada participante.

Las entrevistas se realizaron previa la firma del consentimiento informado y en los mismos centros educativos, partieron de las grabaciones aceptadas por ambas partes a fin de poder salvaguardar la fiabilidad de la información. En último lugar, los datos recopilados fueron transcritos literalmente, posteriormente codificados a partir de un análisis temático mediante software de análisis cualitativo (Atlas.ti), lo cual propició un tratamiento riguroso, transparente y de acuerdo con los objetivos y las categorías propuestas en el diseño de investigación.

2.7. Validez científica

2.7.1. Rigor científico

El rigor científico de la investigación se aseguró mediante la auditabilidad, la credibilidad y la confirmabilidad, para que los resultados fueran sólidos. De este modo, la auditabilidad se alcanza llevando un registro sistemático y ordenado de los procedimientos seguidos en la recolección y análisis de datos, así como de los diarios de campo y decisiones metodológicas, lo que permite a otros investigadores revisar y seguir la ruta de la investigación con claridad. Mediante la inmersión en el campo educativo de Anco Huallo, la técnica de entrevistas semiestructuradas y la validación de las interpretaciones con los propios participantes se asegura la credibilidad, logrando que los hallazgos reflejen las experiencias y percepciones de los y las protagonistas. Finalmente, la confirmabilidad se llega a través de la triangulación de fuentes y técnicas, el uso de software cualitativo que permita dar trazabilidad a las categorías emergentes y la reflexión constante del investigador o

investigadora, de modo que los resultados no dependan de sesgos personales, sino que se fundamenten en las voces y prácticas de docentes y estudiantes.

2.7.2. Triangulación científica

La triangulación se convirtió en la estrategia fundamental para aumentar la credibilidad de los resultados obtenidos. En primer lugar, se realizó una triangulación de fuentes. Es decir, se contrastaron las percepciones que tienen sobre los avances y limitaciones; las percepciones y estrategias de ambos actores, docentes y estudiantes, respecto a las manifestaciones de la interculturalidad en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje, para así encontrar los puntos de convergencia y divergencia a propósito de los de los temas emergentes. Se desarrolló, en segundo lugar, una triangulación teórica, es decir, la interpretación de los resultados obtenidos a partir de las propuestas de la interculturalidad crítica, la educación intercultural bilingüe, la pedagogía de la diferenciación, etc.; permitiendo llegar a otro modo de ver el fenómeno de estudio desde otros conceptos. Por último, la información obtenida fue procesada y analizada mediante Atlas.ti, favoreciendo la sistematización de categorías emergentes y batallando de esta manera la coherencia del análisis cualitativo.

2.8. Aspecto ético

La investigación que se expone se ha realizado siguiendo unos principios éticos que aseguran el respeto a los participantes y una rigurosidad académica. En primer lugar, se solicitó el permiso tanto de las direcciones de los centros de educación como el consentimiento informado a los educadores y el de los estudiantes, aunque en el caso de los menores se solicitó un asentimiento informado según su edad. Igualmente, se garantiza el anonimato y la confidencialidad a partir de la codificación de los datos, siendo el acceso a los archivos de los datos restringido. De igual manera, se ha respetado la diversidad cultural adaptando los instrumentos a los idiomas español y quechua, al mismo tiempo que se favorece el adecuado entendimiento de ambas instancias. Se tuvo en consideración que la implementación de las técnicas no generara malestar emocional o social, de forma tal que se garantizara la no maleficencia; en términos de reciprocidad, se elaboró un informe en idiomas español y quechua que fue entregado a las respectivas instituciones que participaron. Finalmente, se cumplió con la normativa de citación de la American Psychological Association (APA, 7.ª edición), donde se emplearon citas directas e indirectas a fin de prevenir el plagio y asegurar la originalidad del trabajo, el cual se vio enriquecido con un importante aporte personal, además de gestionarse la autorización respectiva ante la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga, en todo de acuerdo con las pautas institucionales e internacionales de ética en investigación cualitativa.

III. Análisis y resultados

3.1 Avances en la implementación de la interculturalidad

El análisis de las entrevistas realizadas a docentes de educación inicial, primaria y secundaria, así como a alumnado de la educación secundaria, posibilitaron identificar progresos de implementación de la educación intercultural en la práctica educativa en el distrito de Anco Huallo, que no se expresan solamente en ocasiones normativas o actividades, sino en experiencias pedagógicas concretas por medio de las cuales estudiantes logran articular los aprendizajes escolares con su realidad cultural-lingüística-social. Desde una mirada interpretativa, los discursos de los entrevistados dan cuenta de los esfuerzos de los docentes por resignificar la enseñanza, incorporando elementos del contexto andino, si bien esos avances aún tienen horizonte de consolidación.

Integración de saberes andinos

Desde la visión de los educadores, uno de los principales logros identificados tenía que ver con la paulatina incorporación de los saberes andinos dentro del desarrollo de las sesiones de aprendizaje. Los educadores dicen que el aprendizaje tiene un sentido mayor si se articula con experiencias del ámbito de la vida comunitaria, para que los alumnos hagan suyas las certezas del saber heredado: el que les ha legado su familia, así como el saber proveniente de su contexto sociocultural.

Un docente expresa:

> *"Incorporo los saberes locales relacionándolos con las vivencias de la comunidad, como las festividades, la agricultura, la medicina tradicional y las costumbres ancestrales. Se realizan comparaciones entre las prácticas antiguas y actuales para que los estudiantes valoren el conocimiento de sus antepasados" (D7).*

Este testimonio evidencia que la integración de saberes andinos no sólo es un reiterar de aspectos de la tradición, sino que de procesos pedagógicos de comparación, reflexión y análisis histórico-cultural. A partir de la interpretación cualitativa, el docente aun toma una postura de mediación en la que trata de entrelazar el conocimiento escolar formalidad y el conocimiento comunitario, de modo que se generan puentes epistemológicos desde los que el estudiante puede llegar a comprender y aceptar que los saberes de las sabidurías ancestrales tienen utilidad y validez a la actualidad, ya que son saberes que van más allá de simples referencias a la tradición. Esta práctica permite también la ruptura de las jerarquías

que son propias de la mirada occidental que coloca al conocimiento occidental como único y válido en los espacios educativos.

Tal y como se puede observar, el permanente uso de prácticas tan típicas como la agricultura o la medicina tradicional pone de manifiesto que la interculturalidad se va constituyendo desde vivencias concretas y situadas y no desde contenidos abstractos. Esto también facilita que se puedan ir reforzando los procesos de identificación cultural, ya que los alumnos se dan cuenta de que lo aprendido en su casa también tiene su espacio en la clase. Desde un punto de vista interpretativo, esta constancia ayuda a la legitimación simbólica de la cultura local y disminuye, de este modo, la distancia que existe entre la escuela y la comunidad.

Uso pedagógico del quechua

Otra de las grandes propiedades que reconoce el docente corresponde al uso pedagógico del quechua, el cual es abordado como un recurso didáctico en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Por otra parte, los docentes apuntan que la lengua originaria ayuda a promover la participación de los estudiantes, incluso colaborando a generar un clima de confianza en torno a ella, sobre todo en los primeros niveles del sistema educativo.
Un docente señala:

> *"Se utilizan estrategias motivadoras como cuentos, canciones y textos breves en quechua. A través de la lectura, el canto y actividades participativas se busca despertar el interés de los estudiantes y generar un aprendizaje significativo" (D1).*

El discurso pone de manifiesto que en el discurso quechua no sólo sirve como recurso para la traducción sino como forma de activar la experiencia pedagógica a través de la emoción, la participación, la memoria cultural. A partir del análisis interpretativo la utilización de cuentos y canciones permite activar formas tradicionales de transmisión de conocimientos propios de la cultura andina donde el saber se crea colectivamente y a partir de la oralidad.

Del mismo modo, el quechua en el desarrollo de tareas formativas cumple la función de redefinir el lugar que ocupa dentro del espacio escolar. El lenguaje originario, que históricamente ha estado relacionado con la práctica familiar o informal, en este sentido empieza a adquirir carácter académico, pues el alumnado empieza a experimentar que la lengua que habla es reconocida institucionalmente. Esto provoca, a su vez, el reforzamiento de la autoestima cultural y la mejora de la participación, en especial para aquéllos que muestran inseguridad a la hora de comunicarse en castellano en sus inicios.

Pero la interpretación de este uso también podría dejar entrever la alta dependencia todavía del trabajo individual de los docentes, permitiendo ver avances significativos en la práctica, pero aún no institucionalizados completamente.

Estrategias docentes pertinentes

Los docentes también encuentran avances relacionados con la práctica de estrategias educativas contextualizadas que fomentan la convivencia intercultural y el respeto de los estudiantes entre sí. De esta manera, la educación intercultural es entendida como relación que va más allá de enseñar unos contenidos culturales.

Un docente de secundaria manifiesta:

> *"La educación intercultural es un enfoque social y cultural basado en el intercambio entre diferentes culturas, donde las personas se interrelacionan y comparten sus experiencias culturales de manera abierta y respetuosa" (D8).*

Esta concepción ilustra una amplia comprensión de la interculturalidad, que se plantea desde la interacción social y el reconocimiento mutuo. Interpretativamente, ello da cuenta de una modificación en la mirada pedagógica: la diversidad cultural ya no es un margen considerado como dificultad, sino un recurso formativo que pone de manifiesto una convivencia escolar.

El mismo docente añade:

> *"Se ha evidenciado una disminución del bullying y una mejora en el respeto entre los estudiantes, al reconocerse la diversidad de contextos culturales y familiares" (D8).*

Este relato da cuenta de que los efectos producidos por la implementación de estrategias interculturales no sólo se reflejan en el aprendizaje académico de los estudiantes sino que tienen efectos en el clima institucional. Una práctica que disminuye las estrategias discriminatorias indica que el reconocimiento de la cultura hace posible que las relaciones entre los estudiantes sean más equitativas, fortaleciendo el sentido de pertenencia.

Desde la perspectiva estudiantil, estos avances son reconocidos, aunque percibidos como parciales. Algunos estudiantes señalan:

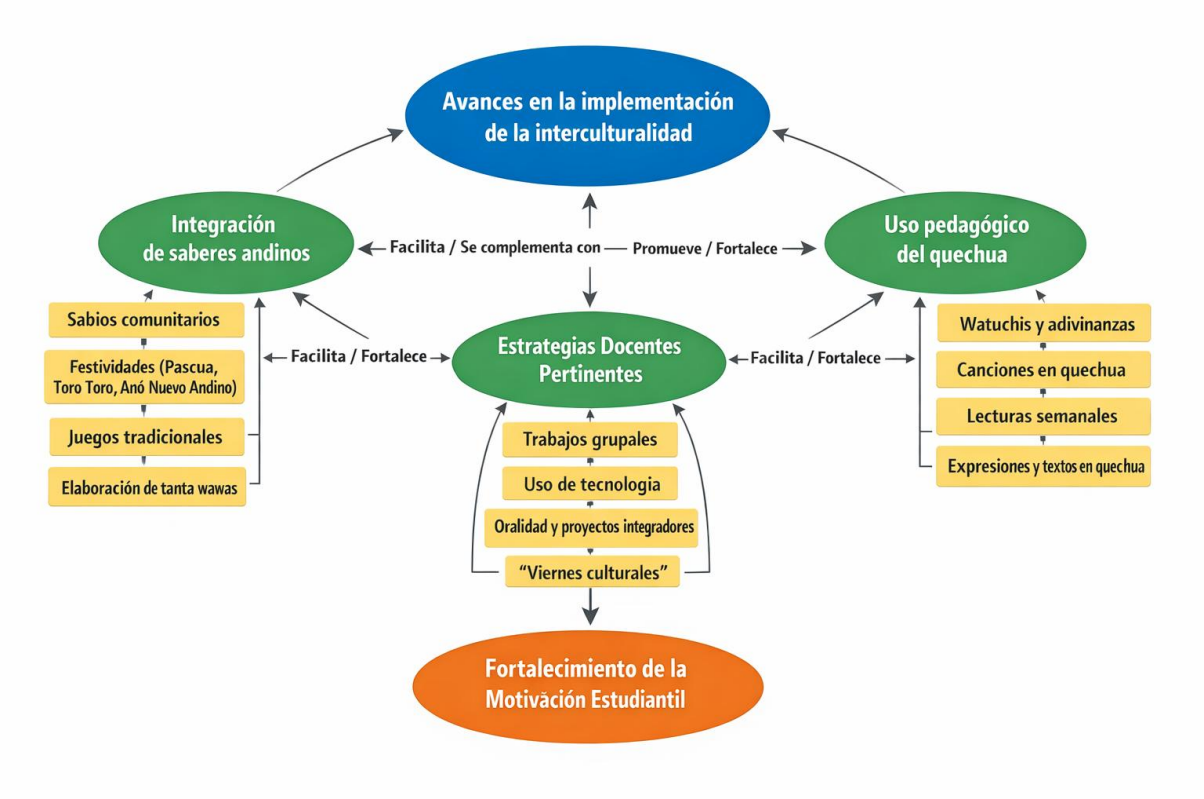
> *"A veces solo se habla de nuestra cultura cuando hay alguna actividad, no siempre en las clases" (E1).*

“No en todos los cursos nos enseñan sobre la cultura, solo en algunos” (E2).

Las expresiones estudiantiles posibilitan interpretar que las estrategias de enseñanza pertinentes no abarcan una integración transversal en todas las disciplinas curriculares. La interculturalidad se presenta como una práctica emergente y no consolidada, lo cual hace ver que se está dando un proceso de transición pedagógica, donde se conjugan logros significativos pero también prácticas tradicionales aún predominantes.

Figura 1

Avances en la educación intercultural



3.2. Limitaciones de la educación intercultural

El análisis interpretativo de las entrevistas permite ver cómo se lleva a cabo la educación intercultural en un contexto marcado por tensiones entre el enfoque pedagógico que corresponde normativamente y el del contexto escolar real. Las/os profesoras/es admiten avances en el logro de prácticas interculturales, aunque, al mismo tiempo, se observa que los discursos sustentan estas prácticas más por esfuerzos individuales que por una estructura educativa institucional. Las limitaciones que afloran no se presentan como problemas sino cómo procesos interrelacionados, que incidirán, incluso, en la vida cotidiana educativa y que condicionan el andar de la construcción de aprendizajes culturalmente más pertinentes.

Barreras lingüísticas

Las barreras idiomáticas emergen como una de las dificultades más complejas en el ámbito del proceso educativo, dado que atraviesan la comunicación pedagógica, la identidad cultural y la participación de los alumnos simultáneamente. Las entrevistas evidencian que, en el aula, concurren las diferentes trayectorias lingüísticas: alumnado quechua hablante, alumnado pasivamente bilingües, alumnado predominantemente castellanohablante. Esta forma del aula exige del profesor una negociación constante del idioma de enseñanza que da como resultado el ajuste pedagógico en el día a día.

Una docente explica esta situación señalando:

> *"Una de las dificultades es que algunos estudiantes provenientes de Lima no dominan la lengua quechua. Además, existe escasez de recursos educativos proporcionados por el Estado, lo que obliga al docente a generar sus propios materiales" (D3).*

Este testimonio permite comprender que la interculturalidad no se refiere solamente a atender a estudiantes quechua hablantes, sino también a integrar a quienes llegan con referentes culturales distintos. Así la lengua pasa a ser un punto de encuentro, pero también de desigualdad si no existen estrategias institucionales que orienten su uso pedagógico. El docente asume un rol compensador, intentando equilibrar la comprensión, sin contar con suficientes recursos metodológicos.

Asimismo, los docentes advierten un debilitamiento progresivo del uso cotidiano del quechua entre los estudiantes, fenómeno que refleja transformaciones socioculturales más amplias. En palabras de un participante:

> *"Existe dificultad debido a que algunos estudiantes no practican el quechua ni las costumbres de su comunidad, lo que limita el uso de la lengua originaria y la integración de saberes culturales en el aula" (D4).*

Desde un nivel hermenéutico, este discurso señala un desplazamiento lingüístico vinculado a la búsqueda de la integración social con el castellano; la escuela busca la revitalización de la lengua originaria, pero al mismo tiempo se ve atrapada en las propias dinámicas de los discursos que afectan la construcción de la identidad juvenil.

La problemática se ahonda si tenemos en cuenta las interpretaciones contradictorias de los propios docentes:

> *"Algunos docentes minimizan la importancia del quechua e incluso consideran que debería desaparecer; sin embargo, se resalta que la pérdida de la lengua implica la desaparición de los conocimientos y saberes ancestrales" (D5)*

Este testimonio pone de manifiesto que la barrera lingüística tiene igualmente un componente simbólico o ideológico. Las actitudes hacia la lengua son las que determinan su presencia en el aula, de modo que la educación intercultural no precisa solamente competencia pedagógica, sino además procesos de reflexión crítica sobre la valoración cultural.

Currículo poco contextualizado

En el plano discursivo de los docentes, el currículo escolar, aunque presente en la teoría, no acaba de dar respuesta a la multicultural y continúan apuntando estructuras que lo hacen poco flexible a la realidad sociocultural del contexto andino. Los y las participantes indican que gran parte del esfuerzo que hacen los docentes consiste en adaptar unos contenidos ideados para realidades diferentes a la del contexto andino, lo que origina una tensión constante entre lo prescrito y lo vivido.

Una docente expresa:

> *"Considero que los avances no son tan significativos, ya que el trabajo intercultural se realiza principalmente desde el esfuerzo docente y no responde a una política*

> *regional o nacional articulada. Si el trabajo fuera conjunto, los avances serían más visibles y sostenibles" (D10)*

Así, esta afirmación también da a entender que la interculturalidad sólo se puede mantener en base a la voluntad individual de las personas e ir hacia la construcción de prácticas que son efectivas, pero las prácticas también son inevitablemente individuales. En este sentido, va configurando un proceso de desgobierno -no intencionado- del enfoque intercultural, donde cada docente hace su propia forma de contextualizar el aprendizaje.

Otro docente refuerza esta idea al señalar:

> *"En esta institución no existen proyectos o materiales formales; más bien, cada docente busca sus propios recursos para promover la valoración de la lengua y las costumbres locales" (D5).*

La falta de lineamientos institucionales maduros lleva a que la interculturalidad no tenga una práctica sistematizada, sino unas experiencias aisladas que dependen del compromiso personal.

Por otro lado, los materiales oficiales son considerados poco pertinentes.

> *"Los textos enviados por el Ministerio de Educación suelen ser extensos y complejos, lo que dificulta su comprensión y limita el interés de los estudiantes, quienes prefieren textos cortos e ilustrados" (D6).*

Este testimonio prueba que la contextualización curricular implica también adecuación pedagógica y lingüística, que son aspectos clave para poder conseguir aprendizajes significativos para el alumnado con el alumnado.

Falta de capacitación docente

En las entrevistas, la formación de los docentes aparece como un eje central para entender las limitaciones del enfoque intercultural. Los y las participantes coinciden en el hecho de que la formación recibida resulta muy poco fuerte en relación a las exigencias reales del contexto bilingüe.

Una docente manifiesta:

> *“La formación docente brinda herramientas básicas; sin embargo, resulta insuficiente frente a los cambios actuales. Es necesario actualizarse constantemente, incorporar tecnología e innovar en estrategias y metodologías para responder a las necesidades de los estudiantes” (D9).*

Este discurso evidencia una brecha entre la formación inicial y las exigencias pedagógicas contemporáneas, especialmente en contextos culturalmente diversos.

Otro docente señala:

> *“No completamente. Parte del aprendizaje proviene de la experiencia familiar, ya que desde la niñez aprendí el quechua como lengua materna y el castellano lo adquirí recién al ingresar a la escuela primaria” (D2).*

Aquí se observa que la competencia intercultural se construye muchas veces desde la biografía personal del docente y no desde procesos formativos institucionalizados, generando desigualdad en las prácticas pedagógicas.

Escasez de materiales pertinentes

Por último, la escasez de materiales contextualizados se muestra como una restricción transversal que condiciona la implementación del enfoque intercultural. Los docentes indican que los recursos existentes no son relatores de la realidad cultural del alumnado y que deben ser ellos los que desarrollen materiales.

Una docente indica:

> *“Existen algunos materiales educativos, pero son pocos y en muchos casos están descontextualizados” (D9).*

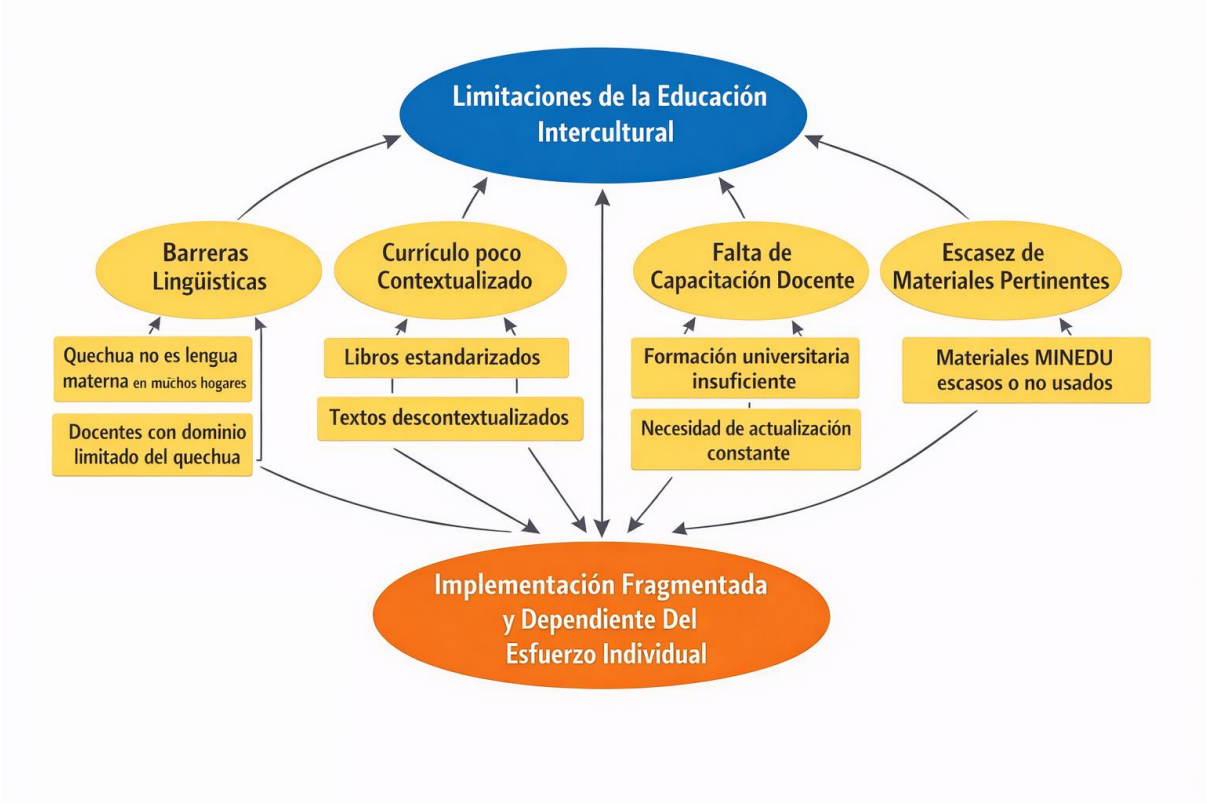
Otro docente añade:

> *“No contamos con materiales educativos adecuados, por lo que los docentes recurrimos principalmente a internet y plataformas virtuales para desarrollar las clases” (D10).*

Interpretativamente, esta situación evidencia que la interculturalidad se sostiene sobre la creatividad docente más que sobre políticas educativas estructuradas, lo que dificulta su continuidad y sostenibilidad en el tiempo.

Figura 2

Limitaciones de la educación intercultural



3.3. Percepciones de los actores educativos

La interpretación del análisis de las entrevistas que se llevó a cabo nos permitió interpretar, pues, que la educación intercultural no se entiende por los actores educativos solamente como una propuesta docente, sino también como una experiencia de procesos personales de reconocimiento cultural, de construcción identitaria y de transformación de sentimientos hacia la lengua originaria; por las consideraciones manifestadas se pone de manifiesto la coexistencia de avances y tensiones, donde la valoración cultural promovida por la escuela se relaciona constantemente con el modo particular en el que diferentes influencias sociales exteriores van configurando la manera de como entienden los estudiantes y los docentes su propia identidad cultural.

Valoración cultural

Los discursos docentes evidencian que la educación intercultural ha generado un proceso progresivo de revalorización de prácticas culturales que durante mucho tiempo permanecieron relegadas dentro del espacio escolar. La incorporación de tradiciones, festividades y saberes comunitarios ha permitido que la cultura local deje de percibirse como un elemento externo al conocimiento académico y comience a reconocerse como parte legítima del aprendizaje.

Una docente manifestó:

> *"La educación intercultural permite rescatar nuestras costumbres y tradiciones que antes no eran tomadas en cuenta dentro de la escuela, ahora los estudiantes pueden reconocer que su cultura también tiene valor" (D8).*

Desde un enfoque de tipo fenomenológico, este relato constituye un testimonio que pone en evidencia un cambio en la función simbólica de la escuela. La escuela deja de ser el lugar de homogeneización cultural para convertirse en un lugar de reconocimiento social. El rescatar que emplea la docente expresa la idea de que hay saberes que, hasta ese momento, habían quedado en el olvido, lo cual pone de manifiesto los procesos de exclusión cultural a los que se alude y que probablemente marcan todavía los procesos de memoria colectiva educativa más presente.

Otro docente expresó:

> *"Cuando trabajamos actividades relacionadas con las costumbres de la comunidad, los estudiantes participan más porque sienten que lo que aprenden tiene relación con su vida diaria" (D5).*

A partir de este discurso se puede entender que la valoración de la cultura no sólo respeta una función identitaria, sino también pedagógica. Aprender se hace significativo cuando conecta con vivencias familiares y comunitarias e importa emocionalmente el conocimiento. La práctica de la participación estudiantil que el docente ha podido observar manifiesta que el reconocimiento cultural tiene una función motivacional que refuerza la relación entre el estudiante y la escuela.

Desde el prisma del estudiante esta valoración cobra un sentido vivencial:

> *“Me gusta cuando hablan de nuestras fiestas y tradiciones porque siento que están hablando de lo que vivimos en nuestra comunidad” (D7).*

La expresión demuestra que el estudiante no siente la cultura como contenido académico vacío, sino que forma parte de su día a día. Desde este punto de vista, la escuela ayuda a acercar el conocimiento formal y la vida de la comunidad, favoreciendo así procesos de pertenencia y aceptación grupal.

En conjunto, estas valoraciones permiten constatar que la valoración cultural es un proceso de reconstrucción simbólica: el alumnado empieza a reconocer su cultura como fuente válida de conocimiento, contribuyendo así a una resignificación positiva de la cultura de la que proceden.

Sentido de identidad

El sentido de identidad se presenta como una dimensión estrechamente relacionada con el modo en que la escuela legitima las experiencias culturales del estudiantado. El profesorado percibe el cambio gradual en la confianza con que el estudiantado se va haciendo eco de elementos de su cultura en la práctica pedagógica.

Un docente señaló:

> *“Los estudiantes poco a poco pierden la vergüenza de hablar sobre sus costumbres y su comunidad cuando ven que dentro de la escuela se respeta su cultura” (D6).*

Enuncian que la identidad cultural no como atributo práctico sino como trayecto de la identidad que se confirma en experiencias o acontecimientos de reconocimiento social- y la pérdida de la vergüenza muestran esta transición desde la identidad cultural "silenciada" a la identidad "valida" tal cual la otorgan los grupos de carácter institucional. La escuela como espacio de reconocimiento simbólico, como espacio donde reconstituyendo la autoestima cultural y en el registro de las entrevistas cargadas de tensiones identitarias directamente vinculadas a las expectativas de lo social hoy.

Otro profesor sentenció:

> *“Algunos estudiantes sienten vergüenza de hablar quechua porque creen que el castellano les dará más oportunidades” (D8).*

Este testimonio refleja una tensión entre identidad cultural y progreso social. El castellano aparece relacionado con el progreso y el acceso a situaciones, mientras que el quechua sigue connotando estigmas históricos. Esto significa que, en la comprensión, los estudiantes mantienen permanentemente una negociación entre "pertenecer culturalmente" y "adaptarse a las expectativas sociales que son exteriores" para ellos.

A partir de la voz de los alumnos se termina de producir esta tensión.

> *“A veces algunos compañeros se burlan cuando alguien habla en quechua, por eso algunos prefieren no usarlo” (E3).*

La broma expuso evidencias en donde se explicaba que los procesos avezados no sólo dependían del discurso pedagógico, sino que también siendo el resultado de relaciones sociales interpares. La identidad cultural es construida dentro de relaciones sociales en las que el reconocimiento o el rechazo evidencian de forma directa la manera de expresarse lingüísticamente.

Así, el sentido de la identidad aparece como un proceso en movimiento que a pesar de que la escuela promueva una valoración cultural determinada, los alumnos se ven sometidos a presiones sociales que marcarán la forma en que dan cuenta de su pertenencia cultural.

Actitudes hacia el quechua

En torno a las actitudes sobre quechua, encontramos uno de los aspectos más difíciles dentro de las percepciones estudiadas, ya que combina un cierto reconocimiento simbólico con un uso práctico escaso. Los docentes afirman un cierta mejora en la valoración de la lengua, aunque también son capaces de reconocer la existencia de imaginarios sociales que le otorgan más prestigio al castellano.

Un docente expresó:

> *“La enseñanza del quechua ayuda a que los estudiantes valoren su lengua, pero todavía existen*

> *ideas de que hablar castellano es más importante" (D3).*

El presente discurso pone de manifiesto la coexistencia de los dos sistemas de valoración lingüística. Por un lado, la escuela se decanta por el reconocimiento cultural; por el contrario, la sociedad no deja de lado la jerarquización lingüística a la que se ven sometidas las decisiones comunicativas de los alumnos.

Otro docente añadió:

> *"Cuando los estudiantes ven que el profesor usa el quechua con naturalidad, ellos también empiezan a usarlo con más confianza" (D2).*

Desde un punto de vista interpretativo, el maestro se transforma en referente simbólico que legitima el lenguaje en el aula. La actitud del docente no solamente transfiere conocimiento lingüístico sino que desempeña un papel en la conformación de modos de valoración cultural.

Los estudiantes expresan una percepción ambivalente:

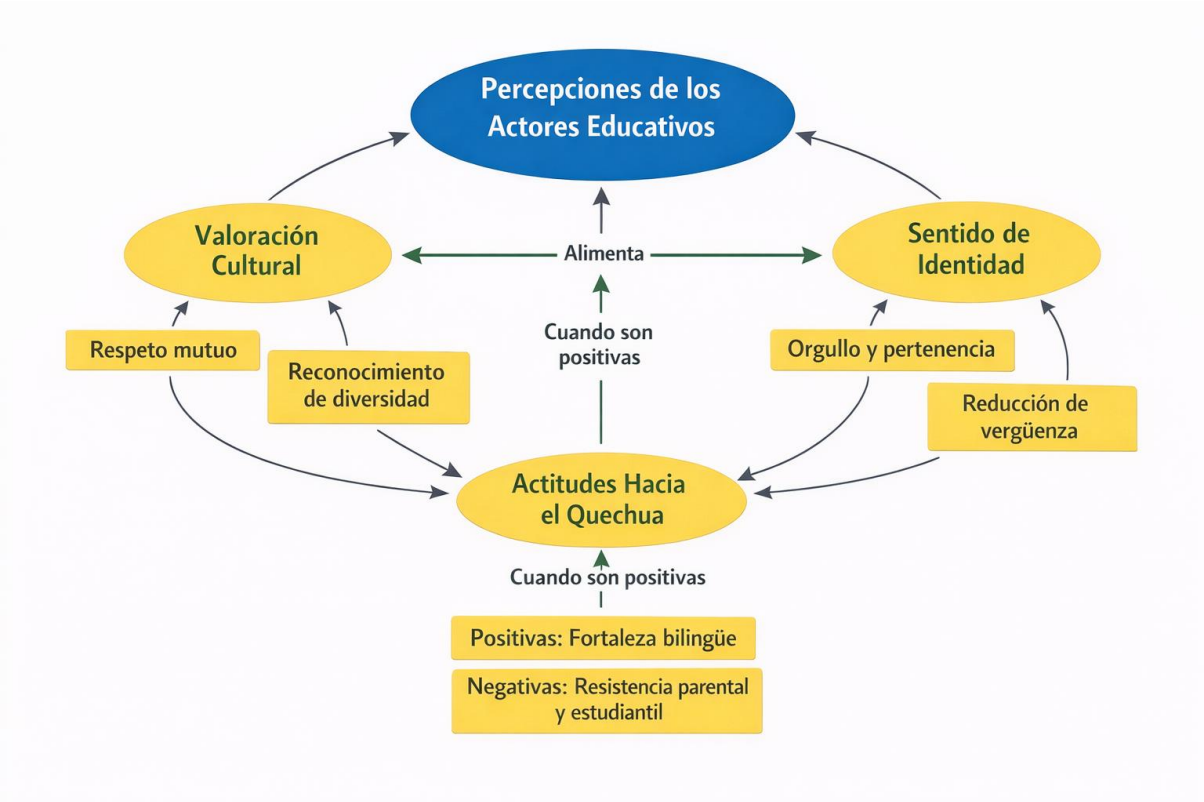
> *"Sí es importante aprender quechua porque es nuestra lengua, pero casi siempre hablamos castellano entre nosotros" (E1).*

Por tanto, esta afirmación pone de manifiesto que la valoración cultural del idioma no siempre se hace efectiva en la práctica que nos ocupa. El quechua se erige como símbolo identitario, pero el castellano parece seguir siendo la lengua de la gente mediante la que se establecen las interacciones sociales.

En suma, las actitudes que pone de manifiesto el quechua nos dan a entender que existe un proceso de transición cultural en el que lo simbólico parece avanzar más allá de la práctica, sugiriendo que la transformación lingüística requiere cambios sociales que van más allá de la escuela.

Figura 3

Percepciones de los actores educativos



3.4 Estrategias pedagógicas y comunitarias

Un análisis minucioso de las entrevistas ofrece la posibilidad de percatarnos de que las estrategias pedagógicas y comunitarias constituyen el nivel más concreto de la puesta en práctica de la educación intercultural en el centro educativo. Mientras en los apartados previos las personas actrices dan cuenta de las percepciones, de los avances y de las limitaciones, en este apartado aparecen las acciones prácticas que dan cuenta de cómo la interculturalidad se va forjando en la vivencia cotidiana de las aulas, de la comunidad. A partir de las narrativas se hace evidente que la propuesta de educación intercultural no se articula solamente a partir de los lineamientos formales sino que, más bien, a partir de procesos concertados por parte del profesorado y por la aceptación del contexto sociocultural del alumnado.

Prácticas institucionales

Las prácticas institucionales tendientes a la interculturalidad se nos presentan mediante unas actividades escolares que pretenden desplazar elementos culturales locales

a la vida escolar. Los docentes comentan que la institución ha comenzado a desarrollar espacios donde la diversidad lingüística y cultural es reconocida como parte de la vida formativa.

Un docente manifiesta:

> *"Se promueve a través de la convivencia entre estudiantes y docentes de diferentes lugares y mediante la enseñanza del curso de quechua, fomentando el respeto por el origen cultural y lingüístico de los estudiantes" (D7).*

Desde una perspectiva interpretativa amplia, estas afirmaciones permiten entender la convivencia escolar como un espacio pedagógico implícito en el que se producen negociaciones identitarias culturales y lingüísticas. Así, la interacción entre los propios discentes no sólo potencia el aprendizaje de contenido escolar, sino que sirve para modificar representaciones sociales sobre la diversidad cultural. En este sentido, la práctica institucional que se da en la convivencia escolar va más allá de la enseñanza del idioma y se convierte en un proceso de socialización intercultural que favorece el reconocimiento mutuo y la construcción de relaciones enunciativas basadas en el respeto. A su vez, se evidencia que la escuela comienza a adoptar una función mediadora de las diferentes experiencias culturales, logrando que el espacio educacional pueda funcionar como un lugar de encuentro entre diferentes trayectorias sociales.

Otro docente señala:

> *"Sí, se desarrolla el proyecto Atipay impulsado por la UGEL, que promueve la participación de los estudiantes en actividades y concursos en su lengua materna, especialmente en quechua" (D9).*

Lo que expone el participante permite comunicar la capacidad de los proyectos institucionales para poder legitimar el quechua dentro del espacio de la escuela, dándole visibilidad académica y un reconocimiento público. Más allá de la participación en los concursos, estas experiencias contribuyen a modificar la imagen del idioma que pasa de ser considerada solo como herramienta familiar o de la comunidad a convertirse en una herramienta válida de aprendizaje y de expresión académico. Como consecuencia de ello, dan lugar a procesos de resignificación cultural que impactan en la autoestima lingüística del

alumnado, afianzando el sentimiento de pertenencia y disminuyendo la brecha histórica entre cultura local y educación formal.

Desde la experiencia estudiantil se menciona:

> *"La implementación de un museo escolar donde se recopilan objetos de la zona, especialmente de la cultura chanca, y la difusión de información sobre descubrimientos arqueológicos locales han fortalecido el respeto y la valoración cultural" (E2).*

Esta valoración da cuenta de que la formalización de espacios culturales en el interior de la escuela propicia procesos de apropiación simbólica del conocimiento. El museo escolar no solamente sirve de recurso didáctico, sino que también es un artefacto pedagógico que pone en conexión pasado y presente, con lo que los escolares pueden reconocerse como herederos de una determinada historia cultural relevante. De este modo, el aprendizaje tiene el carácter de una identidad que a la vez robustecerá la relación del estudiante con el entorno sociocultural y la institución educativa.

Participación de la comunidad

La participación comunitaria emerge como un componente fundamental para consolidar la educación intercultural, ya que permite integrar saberes ancestrales y experiencias locales al proceso educativo formal. Los docentes destacan que cuando la comunidad participa activamente, el aprendizaje adquiere mayor sentido y relevancia para los estudiantes.

Un docente refiere:

> *"Incorporo los saberes locales relacionándolos con las vivencias de la comunidad, como las festividades, la agricultura, la medicina tradicional y las costumbres ancestrales. Se realizan comparaciones entre las prácticas antiguas y actuales para que los estudiantes valoren el conocimiento de sus antepasados" (D4).*

Este relato permite advertir que la enseñanza intercultural se construye mediante un diálogo entre conocimiento escolar y experiencia comunitaria. La comparación entre prácticas antiguas y actuales favorece procesos reflexivos que permiten a los estudiantes comprender la continuidad histórica de su cultura. Desde una mirada analítica, esta estrategia contribuye

a romper la jerarquía tradicional que posicionaba al conocimiento científico por encima del saber local, promoviendo una relación más equilibrada entre distintas formas de conocimiento.

Otro docente señala:

> *"Se incorporan expresiones en quechua, lecturas semanales, actividades de oralidad, trabajos con los padres de familia, elaboración de tanta wawas y la participación de sabios de la comunidad" (D8).*

Lo descrito evidencia una dinámica educativa intergeneracional donde la comunidad deja de ser observadora externa y se convierte en agente formativo. La participación de sabios locales introduce narrativas culturales vivas que fortalecen la transmisión de valores, prácticas y conocimientos tradicionales. En este contexto, la escuela amplía su función social al convertirse en espacio de encuentro entre generaciones, favoreciendo la continuidad cultural y el fortalecimiento identitario.

Sin embargo, también se reconoce la necesidad de fortalecer la organización institucional:

> *"Es necesario que la educación intercultural sea una política institucional, desarrollar proyectos integradores y fortalecer el trabajo articulado con las autoridades" (D6).*

Esta reflexión permite deducir que, aun cuando hay intenciones de trabajo con la comunidad, la continuidad de las mismas dependía del esfuerzo individual del docente. La falta de una planificación estructurada es uno de los factores que dificultó la continuidad de las experiencias. Sin embargo, esto da cuenta de la necesidad de poder articular de una forma consolidada los mecanismos que garanticen la continuidad del vínculo escuela-comunidad.

Innovaciones pedagógicas

Las innovaciones pedagógicas surgen como respuestas creativas frente a las limitaciones materiales y curriculares identificadas previamente. Los docentes describen estrategias que integran elementos culturales locales para favorecer aprendizajes significativos.

Un docente explica:

> *"Se utilizan estrategias motivadoras como cuentos, canciones y textos breves en quechua. A través de la lectura, el canto y actividades participativas se busca despertar el interés de los estudiantes y generar un aprendizaje significativo" (D4).*

Las prácticas pedagógicas contextuales donde el aprendizaje se edifica desde la vivencia cultural y emocional de los estudiantes. Hacer uso de relatos o canciones tradicionales permite activar memorias compartidas y facilita la comprensión de los contenidos académicos, a partir de referentes participantes. La innovación a nivel pedagógico no se refiere a introducir técnicas novedosas, sino a reinterpretar la cultura como el recurso central a tener en cuenta en el proceso de aprendizaje.

Otro docente menciona:

> *"Utilizo dinámicas como la carta del inca y canciones tradicionales, explicando su origen y significado cultural para fortalecer la identidad de los estudiantes" (D10).*

Esta práctica pone en evidencia que la innovación va dirigida a la construcción de un sentido cultural en el aprendizaje. En el momento que explica de dónde surgen las actividades, el aula no sólo construye procesos reflexivos en el aula de manera que el estudiante entienda la profundidad histórica de la cultura, sino que a la vez se establece el aprendizaje cognitivo y el conocimiento de la identidad cultural.

Desde la perspectiva estudiantil se señala:

> *"Solo algunos docentes lo realizan, principalmente en el área de lengua originaria, mientras que en otras áreas este enfoque no siempre se desarrolla" (E2).*

Esta evaluación del alumnado permite asegurar que las innovaciones pedagógicas aún no han conseguido constituirse de manera extendida en todas las áreas curriculares existentes en esta institución. De esta forma, la interculturalidad se nos muestra como una práctica aislada, lo que evidenciaría que es completamente necesario fortalecer procesos de articulación pedagógica institucional que puedan dar lugar a un desarrollo pedagógico integrado en toda la experiencia educativa.

Comúnmente, la instancia de análisis comprueba que las estrategias pedagógicas y comunitarias son el eje operativo con el que la educación intercultural tiene cierta practicidad en el interior de la institución educativa. Las acciones expuestas dan cuenta de ciertos avances en la contextualización del aprendizaje y en la vinculación con la comunidad; No obstante, también permiten evidenciar que la sustentación del planteamiento depende, en gran parte, del cumplimiento y compromiso del docente individual. De este modo, la interculturalidad se presenta como un proceso en permanente construcción, en tanto que la escuela avanza hacia la integración cultural, pero requiere aún afianzar estructuras institucionales que garanticen continuidad y coherencia pedagógica.

Figura 4

Estrategias pedagógicas y comunitarias



IV. Discusión

Con respecto al primer objetivo específico de esta investigación, los resultados indican que la educación intercultural se pone de manifiesto a partir de unas prácticas pedagógicas contextualizadas, donde las y los docentes consideran la lengua quechua, las experiencias comunitarias, los saberes locales como mediadores del aprendizaje. Este hallazgo justifica que, en este estudio, la interculturalidad no es un asunto de tipo discursivo y normativo, sino que toma sentido en la práctica habitual del aula, es decir, permite que les estudiantes comprendan los contenidos escolares a partir de su propia realidad sociocultural. Y la práctica docente observada da cuenta de un proceso de adaptación pedagógica que tiende a disminuir la brecha histórica entre el conocimiento escolar oficial y los saberes comunitarios. Esta información se encuentra en sintonía con lo que señala Quintriqueo et al. (2022), quienes sostienen que la educación intercultural es efectiva cuando la curricular institucional dialoga con los conocimientos indígenas y las prácticas culturales del medio donde se ubica la escuela. También está en línea con Poma y Poma (2023), quienes plantean que el docente hace un trabajo mediador importante cuando traduce los contenidos académicos con esos códigos culturales. Sin embargo, los resultados del estudio ampliaron estas investigaciones, ya que comprobaron no sólo la mediación institucional sino el propio profesorado mediador frente a contextos rurales con escasos recursos pedagógicos y alta diversidad lingüística.

Los resultados pueden ser analizados desde el enfoque de la interculturalidad crítica de Walsh (2009) - quien sostiene que la educación intercultural es una forma de conmutar las relaciones jerárquicas que han hecho que determinados conocimientos sean favorecidos y el valor epistemológico de los saberes de los pueblos originarios - la cual guarda relación con la propuesta de Rengifo (1993) quien precisa que los procesos de enseñanza-aprendizaje en el contexto andino son comunitarios, surgen de la experiencia cotidiana, de la participación de una comunidad, de la interacción con la práctica social. En el caso de Anco Huallo, situado en la región Apurímac, que presenta un predominio de población quechuahablante, cuya economía está fundamentada en una agricultura familiar en la que se da cabida a los cultivos que predominan en la región y posee una organización comunitaria sólida, el conocimiento que se obtiene da cuenta de la necesidad de que los procesos educativos que se pongan en marcha deben entrelazarse con las características socioculturales del medio, aunque por otro lado también se encuentran obstáculos de carácter estructural, como son la carencia de materiales educativos con un enfoque intercultural y las escasas posibilidades de contar con procesos formativos permanentes orientados hacia la formación especializada del profesorado, ocasionando que estas condiciones sean elementos que puedan generar

obstáculos a la continuidad y sostenibilidad de las prácticas pedagógicas orientadas desde una perspectiva intercultural.

En el ámbito del segundo de los objetivos específicos, los resultados obtenidos nos sugieren que la puesta en práctica de la educación intercultural en los centros educativos de Anco Huallo se encuentra sujeta a múltiples limitaciones -estructurales, pedagógicas, lingüísticas- que se enfrentan de forma directa los docentes en su práctica educativa. Tales resultados nos muestran que los docentes, si bien asumen la importancia del enfoque intercultural y muestran disposición para integrarlo en sus clases, la aplicación de dicho enfoque queda supeditada al esfuerzo contracorriente, debido a la escasa preparación especializada, el escaso acceso a materiales contextualizados y la dificultad de articular el currículo nacional con la realidad sociocultural de los estudiantes. También aparecen barreras en relación al uso pedagógico del quechua, dado que no todos los docentes poseen la formación orientada a la educación bilingüe, lo cual provoca inseguridad para el uso de la lengua originaria como recurso tanto de enseñanza como de aprendizaje.

Estos hallazgos tienen paralelismos con los antecedentes tomados por los investigadores, que evidencian que la educación intercultural tiene múltiples problemáticas, que van más allá de amparar una política educativa sin un seguimiento pedagógico permanente y un irrisorio recurso para el desarrollo de la labor docente. En ese sentido, Zavala (2011) manifiesta que emergen tensiones entre la escuela y la cultura local cuando el sistema educativo conserva estructuras homogéneas que ponen en segundo plano el saber y el hacer de las comunidades. Esta situación es paralela a la identificada en este estudio, ya que los docentes deben contextualizar y hacer propios los contenidos oficiales para dar cuenta de las particularidades de los espacios rurales andinos. De la misma forma, Hornberger (2006) postula que en comunidades donde prima el uso del quechua las dificultades lingüísticas van más allá de la comunicación, ya que pueden determinar la construcción de la identidad y la participación del alumnado en el contexto escolar. Esta consideración va de la mano con las dificultades expuestas por los partícipes para desarrollar un modelo educativo verdaderamente bilingüe en el que la lengua originaria y el castellano estén presentes en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Los resultados teóricos que presentan pueden explicarse mediante la mirada de una interculturalidad crítica a partir de Walsh (2010) quien plantea que considerar la diversidad cultural en el hecho educativo implica ir más allá de un mero reconocimiento de las diferencias, se deben impulsar cambios profundos en la formación del profesorado y del currículo así como de los procesos de gestión educativa. El caso concreto de Anco Huallo, donde se encuentra una población rural y quechuahablante, impugna especialmente a estas

dificultades en razón de las condiciones históricas de desigualdad en el acceso a una educación que sea pertinente y de los recursos institucionales escasos. Desde esa lógica, los resultados dejan ver que la interculturalidad todavía está en una implementación progresiva, no totalmente caminada, su despliegue dependerá en suma del trabajo realizado por parte de los propios docentes, antes que de una regulación del sistema educativo. Tal circunstancia da cuenta de la necesidad de fortificar las políticas de capacitación permanente del profesorado, del acompañamiento pedagógico y del material educativo contextualizado, de manera que sean oportunidades que respondan adecuadamente a las características culturales, lingüísticas y sociales propias del lugar.

Con respecto al tercer objetivo específico, los resultados muestran que las percepciones que tienen los actores educativos sobre la educación intercultural están a la par y pueden enmarcarse dentro de la valoración de la cultura, de la identidad y de las actitudes sobre el uso del quechua en la escuela. Los alumnos asocian una mayor seguridad en el aula y una mayor participación con la introducción en ella de su lengua y de su cultura o sus prácticas culturales, mientras que los docentes, a su vez, argumentan que la introducción de elementos de la cultura aquella facilita la cercanía pedagógica y hace avanzar la interacción educativa. Pero también hay percepciones contradictorias ya que algunos sujetos identifican el uso del castellano, por ejemplo, con el acceso a más oportunidades académicas o más oportunidades de vida; al tiempo que dejan entrever la consolidación de las jerarquías lingüísticas históricas que se han sedimentado en el sistema educativo.

Los hallazgos concuerdan con lo afirmado por Zavala (2011), el cual menciona que las actitudes con respecto a las lenguas originarias han sido históricamente condicionadas por el proceso de valorización y el proceso de desvalorización cultural que se han dado dentro del sistema educativo. Del mismo modo, Tubino (2005) sostiene que para que la educación intercultural sea eficaz hay que propiciar cambios no solo en las prácticas y estrategias pedagógicas, sino también permitir una transformación de los imaginarios sociales que han logrado históricamente establecer una relación de subordinación hacia las culturas indígenas. En el presente estudio estas tensiones se condensan en las percepciones manifestadas por los participantes, quienes dan cuenta de la importancia cultural y simbólica del quechua pero, al mismo tiempo, revelan cierta inseguridad frente a su uso en situaciones de aprendizaje formal. Es posible por lo tanto anunciar que la valorización de una lengua originaria no se traduce, necesariamente, de forma inmediata en su uso frecuente dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Desde el plano del conocimiento, se puede interpretar este hallazgo como de la interculturalidad crítica que propone Walsh (2009), autor/a que establece que el

reconocimiento cultural es un proceso que se realiza de forma gradual y que requiere incorporar interrogar relaciones históricas de poder en el marco educativo. En el contexto de Anco Huallo, en un espacio donde la identidad cultural quechua se mantiene como una de las formas de vida de la comunidad, la escuela tiene una función de transformadora de la revalorización cultural, pero los resultados muestran que este proceso convive con la memoria de unos modelos educativos tradicionales, mostrando que la construcción de una educación intercultural en profundidad requiere de transformaciones pedagógicas y socioculturales, entre otras.

Respecto al cuarto objetivo específico, se puede advertir que las estrategias educativas y comunitarias, constituyen el elemento central en la conformación de la educación intercultural, donde se muestran la participación comunitaria, las prácticas institucionales contextualizadas y las acciones pedagógicas innovadoras implementadas por los y las docentes. Se hace evidenciar que la articulación entre la escuela y la comunidad permite incluir saberes locales, festividades, prácticas agrícolas e historias de vida comunitarias en la práctica de los aprendizajes, para una educación pertinente y significativa. Por otro lado, también los y las educadoras generan iniciativas propias que responden a la adecuación de las metodologías de enseñanza; lo que permite advertir esfuerzos en construir una educación más cercana a la realidad socio-cultural del alumnado.

Esto está en relación con lo que señala Quintriqueo et al. (2022), ya que la educación intercultural se fortalece cuando la escuela mantiene lazos reales con la comunidad y asume las sabidurías del lugar como parte del proceso educativo. De igual forma, Poma y Poma (2023) nos muestran cómo el trabajo de la comunidad ayuda a cimentar aprendizajes contextualizados y fortalecer la identidad cultural del estudiante. Sin embargo, el estudio nos muestra que estas experiencias aún dependen mucho de las iniciativas individuales de los docentes y no son políticas institucionales consolidadas.

Desde el marco teórico en el que se basa esta investigación, en virtud de la cual se explican también los resultados de este estudio, se utiliza el enfoque intercultural de Walsh (2009), que orienta la necesidad de construir espacios educativos a partir del diálogo de saberes y la participación colectiva. En el caso de Anco Huallo (Apurímac), donde la organización comunal forma parte del eje central de la vida social, la conexión escuela-comunidad se convierte en una posibilidad de fortalecer los procesos educativos pertinentes, aunque la falta de directrices institucionales sostenidas incapacita la continuidad de estas acciones, lo que demuestra que la educación intercultural se afianza con una mayor articulación de políticas educativas, la gestión de las escuelas y la participación comunitaria.

Conclusiones

1. Concerniente a un primer objetivo específico, encontramos que la toma de la educación intercultural en los centros educativos de Anco Huallo se lleva adelante a partir de prácticas pedagógicas contextualizadas, principalmente propulsadas por los docentes que introducen saberes locales, experiencias comunitarias y el quechua como medio de facilitar la compresión de los aprendizajes. Estas cuestiones permitieron asociar los contenidos escolares con la contextualidad sociocultural del alumnado, con una propuesta de enseñanza más contextualizada, pertinente, y significativa pero su toma se doto aún en gran medida de la determinación del docente y de la planificación institucional, estatutaria.

2. En lo que respecta al segundo objetivo específico, se puede concluir que la educación intercultural, la cual viene marcada por la cultura local y por las personalidades de cada uno de los niños y niñas en el proceso de la educación intercultural bilingüe y el caso del material educativo contextualizado, y la tensión que se puede apreciar entre el currículo nacional y la cultura local son limitaciones estructurales pedagógicas y lingüísticas que hacen complejo el trabajo por construir la educación intercultural. Del análisis también se desprenden algunas de las dificultades que comportan el trabajo con la educación intercultural que son la poca preparación pedagógica existente por parte del profesorado respecto a la educación intercultural bilingüe, la falta de materiales contextuales y las tensiones que se producen entre el currículo nacional y la cultura local. En todo caso, se pone de manifiesto que, a pesar de lo que la normativa establecida admite acerca del enfoque intercultural, su desarrollo presenta aún diferencias entre la normativa educativa y la práctica de la escolarización.

3. Referente al tercer objetivo específico, se establecen las conclusiones de que las percepciones de los actores educativos de la cultura local y el uso del quechua como expresión de la identidad tienen un sentido positivo, pero también muestran actitudes ambivalentes asociadas a la primacía del castellano como lengua con mayor prestigio social y académico. Dicha situación pone de manifiesto que la revalorización cultural en el contexto escolar es un proceso paulatino que persigue como objetivo fortalecer prácticas educativas que tiendan al conocimiento y a la legitimación de la diversidad cultural.

4. En último lugar, tocante a la cuarta finalidad concreta a la que se ha llegado, se considera que las estrategias pedagógicas y la participación comunitaria aportan su apoyo a que las experiencias y conocimientos teóricos locales que se dan en la comunidad se incorporen y sigan en el proceso educativo, aunque estas propuestas

son todavía dependientes del compromiso del profesorado y no cuentan con una coordinación institucional que las justifique y permita su seguimiento en el tiempo.

Recomendaciones

1. Sería muy adecuado que los educadores y educadoras de la zona del distrito de Anco Huallo hicieran una integración del quechua de manera sistemática en sus diferentes áreas curriculares cuando vayan a utilizarlo como recurso pedagógico que les ayude a la comprensión, a la expresión oral y a la valoración de la identidad cultural de los estudiantes.

2. Se recomienda que las escuelas integren saberes, tradiciones y prácticas propias de la comunidad, así como la agricultura, las fiestas y las artes locales, para que exista un aprendizaje significativo y se potencie la pertinencia cultural de la educación.

3. Se propone ejecutar procesos de formación continua que refuercen las competencias de los profesores en estrategias pedagógicas interculturales, enseñanza bilingüe y gestión de emociones en el aula, garantizando que se preste la atención necesaria a la diversidad cultural y lingüística del distrito.

4. Se sugiere que se incentive la participación de las familias, de los líderes comunitarios y de los miembros de la sociedad en los proyectos de énfasis educativo y cultural, y que se continúen desarrollando las colaboraciones escuela-comunidad, asegurando que las prácticas pedagógicas tengan sentido y se configuren de acuerdo con los valores, las necesidades.

Referencias

Amadio, M., Opertti, R., & Tedesco, J. C. (2014). *Un currículo para el siglo XXI: Desafíos, tensiones y cuestiones abiertas*. UNESCO-IBE. http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/229458s.pdf

Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa*. Ediciones Morata. ANGROSINO, M. (2012). Etnografía y Observación Participante en Investigación Cualitativa. Madrid: Morata, 1ª primera edición en español, 143 pp. - Dialnet

Arroyo, A. C. (2019). *Análisis de la implementación de la Política Sectorial de Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe 2016-2019, con énfasis en el nivel educativo de secundaria en el ámbito rural.* [Master's, Universidad Complutense de Madrid]. http://renati.sunedu.gob.pe/handle/sunedu/1576705

Burga, E., Hidalgo, L., & Trapnell, L. (2012). *La escuela intercultural bilingüe: Aportes para garantizar un servicio de EIB de calidad*. Ministerio de Educación. http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/4542/La%20Escuela%20Intercultural%20Biling%C3%BCe.%20Aportes%20para%20garantizar%20un%20servicio%20de%20EIB%20de%20calidad.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Burga, E. (2016). *La política de Educación Intercultural Bilingüe: avances y retos pendientes*. Asociación Grupos de Trabajo de Educación Popular. https://tarea.org.pe/wp-content/uploads/2016/08/Tarea91_16_Elena_Burga.pdf

Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters. https://spada.uns.ac.id/pluginfile.php/253332/mod_resource/content/1/ICC%20Byram.pdf

Colectivo Equidad y Diversidad Cultural. (2020). *Desafíos de la EIB durante la emergencia sanitaria en perspectiva de un nuevo escenario post pandemia*. Observatorio de la Educación Peruana. https://obepe.org/wp-content/uploads/2020/07/Desafios-de-la-EIB.-propuesta-colectivo-ED.pdf

Comboni, S., & Juárez, J. M. (2020). *Interculturalidad y diversidad en la educación: Concepciones, políticas y prácticas*. Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, División de Ciencias Sociales y Humanidades.

http://biblioteca.clacso.org/Mexico/dcsh-uam-x/20201118022700/Interculturalidad-Educacion.pdf

Corbetta, S., Bonetti, C., Bustamante, F., & Vergara Parra, A. (2018). *Educación intercultural bilingüe y enfoque de interculturalidad en los sistemas educativos latinoamericanos: Avances y desafíos*. CEPAL; UNICEF. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/44269/1/S1800949_es.pdf

Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3rd ed.). Sage Publications.https://repositorio.ciem.ucr.ac.cr/bitstream/123456789/501/1/Qualitative%20inquiry%20%26%20research%20design.%20design%20_%20Choosing%20among%20five%20approaches.%20%281%29.pdf

Delgado, N. (2018). *Nuestra educación intercultural bilingüe: ¿Cómo avanzamos?* Intercambio. http://intercambio.pe/nuestra-eib-como-avanzamos/?print=prin

Dirección General de Educación Básica Alternativa, Intercultural Bilingüe y de Servicios Educativos en el Ámbito Rural. (2014). *La diversidad en los rostros de los niños y las niñas de la educación intercultural bilingüe*. Ministerio de Educación.

Flick, U. (2015). *Introducción a la investigación cualitativa* (3.ª ed.). Morata. Flick.DiseñoInvestigacionCualitativa.PR_.pdf

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores. https://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadelOprimido.p

Gadamer, H.-G. (2002). *Verdad y método*. Sígueme. https://sonocreatica.org/wp-content/uploads/2021/02/Gadamer-Verdad-y-Metodo-II.pdf

Gasché, J. (2008). *La motivación política de la educación intercultural indígena y sus exigencias pedagógicas*. FORMABIAP/AIDESEP. https://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2011/08/741.pdf

Gómez, E. (2022). *Interculturalidad en los y las estudiantes del quinto ciclo de educación intercultural bilingüe de la Institución Educativa N.º 10084 Incahuasi – 2022* [Trabajo de investigación para nivel de Bachiller en Educación, Escuela de Educación Superior

Pedagógica Pública "Monseñor Francisco Gonzales Burga"]. https://renati.sunedu.gob.pe/handle/renati/7042

Gonzáles, J. A. (2020). *Educación intercultural* [Trabajo de investigación para optar el título de Licenciada en Psicología, Universidad Peruana Cayetano Heredia]. https://repositorio.upch.edu.pe/handle/20.500.12866/8453

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ta ed.). McGraw-Hill.https://www.esup.edu.pe/wp-content/uploads/2020/12/2.%20Hernandez,%20Fernandez%20y%20Baptista-Metodolog%C3%ADa%20Investigacion%20Cientifica%206ta%20ed.pdf

Hornberger, N. H., & López, L. E. (1998). Policy, possibility and paradox: Indigenous multilingualism and education in Peru and Bolivia. En J. Cenoz & F. Genesee (Eds.), *Beyond bilingualism: Multilingualism and multilingual education* (pp. 206-242). Multilingual Matters.https://wac.colostate.edu/docs/books/sociales/hornberger.pdf

Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Morata. Steinar Kvale (2011) - Las Entrevistas en Investigación Cualitativa | PDF | Métodos de búsqueda | Science

Lloclla, L. M. (2019). *Percepciones sobre la Educación Intercultural Bilingüe del docente de la I.E.P. 54080 de Huancabamba – Andahuaylas* [Tesis de maestría, Universidad Nacional del Altiplano]. Repositorio institucional UNA. https://repositorio.unap.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14082/11400/Luis_Marino_Llocla_Monzon.pdf?sequence=1&isAllowed=y

López, L. E. (2001). *La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana*. UNESCO/OREALC. https://red.pucp.edu.pe/ridei/wp-content/uploads/biblioteca/inter44.PDF

Mignolo, W. (2003). *Historias locales/diseños globales: Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Akal Ediciones.

Ministerio de Educación de Ecuador. (2017). *Currículos nacionales interculturales bilingües*. https://educacion.gob.ec/curriculos-nacionales-interculturales-bilingues/ Ministerio

Moya, R. (1998). Reformas educativas e interculturalidad en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 17, 105-187. https://rieoei.org/RIE/article/view/1105/2090

Peiró, S., & Merma, G. (2012). *La interculturalidad en la educación. Situación y fundamentos de la educación intercultural basada en valores*. BARATARIA. Revista Castellano-Manchega de Ciencias Sociales, (13), 127–139. Asociación Castellano-Manchega de Sociología. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=322127623008

Picón, D., & Melian, Y. A. (2014). La unidad de análisis en la problemática enseñanza-aprendizaje. *Informes Científicos Técnicos - UNPA*, 6(3), 101–117. https://doi.org/10.22305/ict-unpa.v6i3.106

Poma, F. de L., & Poma, M. G. (2023). *Actitud de los docentes frente al enfoque intercultural en una Institución Educativa de Manzanayooc, Churcampa-Huancavelica* [Tesis de especialidad, Universidad Nacional de Huancavelica].. https://repositorio.unh.edu.pe/handle/20.500.14597/541

Quintriqueo, S., Arias, K., Muñoz, G., Sáez, D., & Morales, K. (2022). Tensiones epistemológicas entre el conocimiento escolar y mapuche en la relación educativa intercultural. *Praxis Educativa*, 26(1), 1-23. https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2022-260119

Rengifo, G. (1993). *Educación en Occidente moderno y en los Andes: Un proceso de conocimiento o de aprendizaje*. PRATEC. https://www.pratec.org/wpress/pdfs-pratec/Regeneracion-saberes.pdf

Rodríguez, G., Gil, J., & García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Aljibe. https://cesaraguilar.weebly.com/uploads/2/7/7/5/2775690/rodriguez_gil_01.pdf

Salón, V. E. (s. f.). *Por fin: Un modelo de servicio educativo intercultural bilingüe*. Edugestores. https://www.edugestores.pe/por-fin-un-modelo-de-servicio-educativo-intercultural-bilingue-un-articulo-de-esau-salon-vasquez/

Sichra, I. (2003). *La vitalidad del quechua: Lengua y sociedad en dos provincias de Cochabamba*. Plural Editores/PROEIB Andes. https://books.google.es/books?id=epf1KrUl2XsC&printsec=copyright&hl=es#v=onepage&q&f=false

Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Sage Publications. https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/investigacion-con-estudios-de-caso.pdf

Tena, A., & Rivas, R. (1995). *Manual de investigación documental: elaboración de tesinas*. Plaza y Valdés.Manual de investigación documental: elaboración de tesinas - Antonio Tena Suck, Rodolfo Rivas-Torres - Google Libros

Torres, H. (2019). *Límites y desafíos para incorporar el enfoque intercultural en la educación escolar de estudiantes inmigrantes en La Araucanía*. Estudios pedagógicos (Valdivia), 45(2), 155–167. https://doi.org/10.4067/S0718-07052019000200155

Tubino, F. (2005). *La praxis de la interculturalidad en los Estados Nacionales Latinoamericanos*. *Cuadernos Interculturales*, 3(5), 83-97. Universidad de Playa Ancha. https://www.redalyc.org/pdf/552/55200506.pdf

Vain, P. D. (2012). El enfoque interpretativo en investigación educativa: algunas consideraciones teórico-metodológicas. *Revista de Educación*, *4*(4), 37–45. https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/83

Vásquez, J. A. (2010). *Estado del arte de la educación intercultural bilingüe en zonas urbanas*. Ministerio de Cultura. https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/Estado%20del%20Arte%20de%20la%20EIB%20en%20zonas%20urbanas.pdf

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press. https://saberespsi.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/09/vygostki-el-desarrollo-de-los-procesos-psicolc3b3gicos-superiores.pdf

Walsh, C. (2007). *Interculturalidad, colonialidad y educación*. Revista Educación y Pedagogía, 19(48), 25-35. Revista Educación y Pedagogía. FLACSO-Ecuador. https://www.flacsoandes.edu.ec/sites/default/files/agora/files/1265909654.interculturalidad__colonialidad_y_educacion_0.pdf FlacsoAndes

Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Abya-Yala.https://agoradeeducacion.com/doc/wp-content/uploads/2017/09/Walsh-2013-Pedagog%C3%ADas-Decoloniales.-Pr%C3%A1cticas.pdf

Walsh, C. (2014). *Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: Apuestas (des)de el in-surgir, re-existir y re-vivir*. Red Interculturalidad. https://redinterculturalidad.wordpress.com/wp-

content/uploads/2014/02/interculturalidad-crc3adtica-y-pedagogc3ada-decolonial-walsh.pdf

Zavala, V. (2011). La escritura académica y la agencia de los sujetos. *Cuadernos Comillas*, 1, 197-209. https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/249096/1/Ensenanza-escritura-tesis.pdf

Anexos

Anexo 1. Matriz de consistencia

La interculturalidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje: avances y limitaciones en las instituciones educativas en el distrito de Anco Huallo, 2025

Autor. Bach. Angel Kevin Tarqui Crisostomo

Problema	Objetivos	Categorías	Subcategorías	Metodología
Problema general ¿Cuáles son los avances y limitaciones de la interculturalidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje en las instituciones educativas del distrito de Anco Huallo? **Problemas específicos** 1: ¿Qué avances concretos en la implementación de prácticas interculturales se evidencian en las instituciones educativas del distrito de Anco Huallo y qué factores los facilitan? **2.** ¿Cuáles son las principales limitaciones estructurales, pedagógicas y lingüísticas que obstaculizan la implementación efectiva de la interculturalidad? 3. ¿Cómo perciben y valoran los docentes, estudiantes y padres de familia la incorporación de la	**Objetivo general** Analizar los avances y limitaciones de la interculturalidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje en las instituciones educativas del distrito de Anco Huallo. **Objetivos específicos** **1**. Identificar los avances en la implementación de la interculturalidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje. **2.** Describir las limitaciones que presentan los docentes en la aplicación de prácticas interculturales. **3.** Examinar las percepciones de estudiantes y docentes sobre la educación intercultural. **4.** Reconocer las estrategias que se aplican para fortalecer la educación intercultural en las instituciones educativas.	1. Interculturalidad 2. Proceso de enseñanza y aprendizaje	**1. Avances en la implementación de la interculturalidad.** **Subcategorías:** **-**Integración de saberes andinos. - Uso pedagógico del quechua. - Estrategias docentes pertinentes. **2.Limitaciones de la educación intercultural.** -Barreras lingüísticas. - Currículo poco contextualizado. - Falta de capacitación docente. - Escasez de materiales pertinentes**.** **3. Percepciones de los actores educativos** **-** Valoración cultural. - Sentido de identidad. - Actitudes hacia el quechua. **4. Estrategias pedagógicas y comunitarias**	**Paradigma de investigación** Paradigma interpretativo **Enfoque de investigación** enfoque cualitativo. **Método de investigación** Fenomenológico **Escenario de estudio** Instituciones educativas del distrito de Anco Huallo **Unidad de análisis** 10 docentes y 3 estudiantes. **Criterios de selección de las unidades de análisis** Se consideraron docentes con experiencia en la implementación de enfoques interculturales. Asimismo, se incluyeron estudiantes que habían participado en actividades vinculadas al desarrollo de prácticas educativas interculturales dentro de la institución educativa. **Técnica**

interculturalidad en las prácticas pedagógicas? **4.** ¿Qué estrategias locales emergentes o institucionalizadas se están desarrollando para fortalecer el diálogo intercultural en los procesos educativos?			**-** Prácticas institucionales. -Participación de la comunidad. - Innovaciones pedagógicas**.**	Entrevista **Instrumentos** Guía de entrevista. **Presentación y análisis de datos** El análisis de los datos se realizó mediante el análisis temático de las transcripciones de las entrevistas, utilizando el software de análisis cualitativo Atlas.ti. Los resultados fueron presentados a través de gráficos con el propósito de ilustrar y organizar los hallazgos clave derivados del proceso interpretativo.

Anexo 2. Ficha de juicio de expertos

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN CRISTÓBAL DE HUAMANGA
UNIDAD DE POSGRADO DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN GESTIÓN EDUCACIONAL

Ficha de validez de contenido del experto/juez

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN CRISTÓBAL DE HUAMANGA
UNIDAD DE POSGRADO DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN GESTIÓN EDUCACIONAL

Ficha de validez de contenido del experto/juez

Datos generales:

1. Datos del experto y/o juez

Nombres y apellidos	Wilmer Rivera Fuentes
Profesión	Docente de la UNSCH.
Grado académico más alto	Maestro en Docencia Universitaria y Gestión Edu.
Celular	966455015

2. Datos del investigador

Nombre del investigador	TARQUI CRISOSTOMO, Angel Kevin
Título de la investigación	La interculturalidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje: avances y limitaciones en las instituciones educativas en el distrito de Anco Huallo, 2025
Diseño de investigación	Diseño fenomenológico - Cualitativo
Nombre de instrumento	Guía de entrevista semiestructurada
Ámbito de intervención	Distrito de Anco Huallo – Chincheros - Apurímac
Fecha	17-11 - 2025

3. Criterio de validación:

Indicación. Marque con un aspa (x) en el recuadro que corresponda a su respuesta y escriba en los espacios en blanco sus sugerencias en relación con los ítems propuestos. Emplee los siguientes criterios de evaluación de preguntas:

a) Validez de la forma del instrumento

Indicadores	Criterios	Apreciación		Sugerencia
		Si	No	
1. Claridad	¿Está formulado con lenguaje claro, apropiado y sencillo?	✓		
2. Coherencia	¿Las preguntas realmente recogen datos de las variables y los indicadores?	✓		
3. Objetividad	¿El instrumento es adecuado para el tipo de variables de estudio?	✓		
4. Actualización	¿La presentación formal (tipo y tamaño de letra, etc.) del instrumento es apropiada?	✓		
5. Organización	¿Los ítems o preguntas son suficientes para recoger datos de todos los indicadores?	✓		
6. Suficiencia	¿Los ítems o preguntas responden al problema y objetivos de la investigación?	✓		

Indicadores	Criterios	Apreciación		Sugerencia
		Si	No	
7. Intencionalidad	¿Los ítems o preguntas tienen un sustento teórico y científico?	✓		
8. Consistencia	¿Los ítems o preguntas son comprensibles y están bien redactados?	✓		
9. Metodología	¿La estructura ofrece un orden lógico y coherente, organizado por cada variable e indicador?	✓		
10. Pertinencia	¿El tipo de instrumento es pertinente para recoger datos de las variables de estudio?	✓		

b) Validez de contenido de cada uno de los ítems del instrumento

Criterio de evaluación

- *Pertinencia:* La pregunta está en relación directa con el objetivo del estudio.
- *Relevancia:* La pregunta recoge datos referidos al indicador y la dimensión.
- *Claridad:* La pregunta no es compleja ni ambigua.

Preguntas para docentes

N°	Ítems	Criterio de evaluación						Sugerencia
		Pertinencia		Relevancia		Claridad		
		Si	No	Si	No	Si	No	
Categoría 1: Avances en la implementación de la educación intercultural								
1.	Desde su experiencia, ¿qué significa para usted la educación intercultural?	✓		✓		✓		
2.	¿Cómo se promueve la interculturalidad en su institución educativa?	✓		✓		✓		
3.	¿Qué avances o mejoras ha observado en los últimos años respecto a la educación intercultural?	✓		✓		✓		
4.	¿Existen actividades, proyectos o materiales educativos que valoren la lengua, costumbres o tradiciones locales de los estudiantes?	✓		✓		✓		
Categoría 2: Limitaciones y desafíos en la práctica intercultural								
1.	¿Qué dificultades encuentra al aplicar la educación intercultural en sus clases?	✓		✓		✓		

2.	¿Considera que la formación docente que ha recibido le brinda las herramientas necesarias para desarrollar una enseñanza intercultural?	✓		✓		✓		
3.	¿Qué factores (institucionales, sociales o culturales) limitan la práctica de la interculturalidad en su institución?	✓		✓		✓		
Categoría 3: Percepciones sobre la educación intercultural								
1.	¿Cómo perciben los estudiantes la educación intercultural? ¿Muestran interés y participación?	✓		✓		✓		
2.	¿Cree que la educación intercultural fortalece la convivencia, el respeto y la identidad cultural de los estudiantes?	✓		✓		✓		
3.	¿Qué opinan los docentes de su institución sobre la importancia de promover la interculturalidad en el aprendizaje?	✓		✓		✓		
Categoría 4: Estrategias para fortalecer la educación intercultural								
1.	¿Qué estrategias o metodologías utiliza para promover el diálogo y la integración cultural en el aula?	✓		✓		✓		
2.	¿De qué manera incorpora los saberes y la lengua originaria de la comunidad en su práctica pedagógica?	✓		✓		✓		
3.	¿Qué acciones o propuestas considera necesarias para fortalecer la educación intercultural en su institución y en el distrito de Anco Huallo?	✓		✓		✓		

Preguntas para estudiantes

N°	Ítems	Criterio de evaluación						Sugerencia
		Pertinencia		Relevancia		Claridad		
		Si	No	Si	No	Si	No	
Categoría 1: Avances en la educación intercultural								
1.	¿Qué entiendes por educación intercultural o interculturalidad?	✓		✓		✓		
2.	¿Tus profesores realizan actividades o clases donde se valora tu cultura o tu lengua?	✓		✓		✓		

N°	Ítems	Criterio de evaluación						Sugerencia
		Pertinencia		Relevancia		Claridad		
		Si	No	Si	No	Si	No	
3.	¿Qué avances o cambios positivos has notado en tu escuela respecto al respeto entre culturas?	✓		✓		✓		
4.	¿Qué proyectos o celebraciones promueven el conocimiento de las costumbres locales y nacionales?	✓		✓		✓		
Categoría 2: Limitaciones o dificultades								
1.	¿Has notado alguna dificultad para que se valore tu cultura o tu lengua en la escuela?	✓		✓		✓		
2.	¿Crees que tus profesores tienen materiales o apoyo suficiente para trabajar la interculturalidad?	✓		✓		✓		
3.	¿Qué cosas deberían mejorar para que todas las culturas sean más respetadas en tu colegio?	✓		✓		✓		
Categoría 3: Percepciones sobre la educación intercultural								
1.	¿Cómo te sientes cuando en clase se habla sobre tu cultura o tus tradiciones?	✓		✓		✓		
2.	¿Aprender sobre otras culturas te ayuda a convivir mejor con tus compañeros?	✓		✓		✓		
3.	¿Por qué crees que la educación intercultural es importante en tu escuela?	✓		✓		✓		
Categoría 4: Estrategias y propuestas para fortalecer la interculturalidad								
1.	¿Qué actividades te gustaría realizar para aprender más sobre las culturas de tu comunidad?	✓		✓		✓		
2.	¿Qué tipo de proyectos podrían ayudar a que todos los estudiantes se sientan valorados y respetados?	✓		✓		✓		
3.	¿Qué recomendaciones harías a tus profesores para mejorar la educación intercultural?	✓		✓		✓		

Opinión del éxperto: Aplicable (X) Aplicable después de corregir ( ) No aplicable ( )

N°	Ítems	Criterio de evaluación						Sugerencia
		Pertinencia		Relevancia		Claridad		
		Si	No	Si	No	Si	No	

Firma:

DNI: 28293740

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN CRISTÓBAL DE HUAMANGA
UNIDAD DE POSGRADO DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN GESTIÓN EDUCACIONAL

Ficha de validez de contenido del experto/juez

Datos generales:

1. Datos del experto y/o juez

Nombres y apellidos	Angel Alcides Aranes
Profesión	Docente
Grado académico más alto	Doctor
Celular	990 220 009

2. Datos del investigador

Nombre del investigador	TARQUI CRISOSTOMO, Angel Kevin
Título de la investigación	La interculturalidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje: avances y limitaciones en las instituciones educativas en el distrito de Anco Huallo, 2025
Diseño de investigación	Diseño fenomenológico - Cualitativo
Nombre de instrumento	Guía de entrevista semiestructurada
Ámbito de intervención	Distrito de Anco Huallo – Chincheros - Apurímac
Fecha	17 - 11 - 2025

3. Criterio de validación:

Indicación. Marque con un aspa (x) en el recuadro que corresponda a su respuesta y escriba en los espacios en blanco sus sugerencias en relación con los ítems propuestos. Emplee los siguientes criterios de evaluación de preguntas:

a) Validez de la forma del instrumento

Indicadores	Criterios	Apreciación		Sugerencia
		Si	No	
1. Claridad	¿Está formulado con lenguaje claro, apropiado y sencillo?	✓		
2. Coherencia	¿Las preguntas realmente recogen datos de las variables y los indicadores?	✓		
3. Objetividad	¿El instrumento es adecuado para el tipo de variables de estudio?	✓		
4. Actualización	¿La presentación formal (tipo y tamaño de letra, etc.) del instrumento es apropiada?	✓		
5. Organización	¿Los ítems o preguntas son suficientes para recoger datos de todos los indicadores?	✓		
6. Suficiencia.	¿Los ítems o preguntas responden al problema y objetivos de la investigación?	✓		

Indicadores	Criterios	Apreciación		Sugerencia
		Si	No	
7. Intencionalidad	¿Los ítems o preguntas tienen un sustento teórico y científico?	✓		
8. Consistencia	¿Los ítems o preguntas son comprensibles y están bien redactados?	✓		
9. Metodología	¿La estructura ofrece un orden lógico y coherente, organizado por cada variable e indicador?	✓		
10. Pertinencia	¿El tipo de instrumento es pertinente para recoger datos de las variables de estudio?	✓		

b) Validez de contenido de cada uno de los ítems del instrumento

Criterio de evaluación

- *Pertinencia:* La pregunta está en relación directa con el objetivo del estudio.
- *Relevancia:* La pregunta recoge datos referidos al indicador y la dimensión.
- *Claridad:* La pregunta no es compleja ni ambigua.

Preguntas para docentes

N°	Ítems	Criterio de evaluación						Sugerencia
		Pertinencia		Relevancia		Claridad		
		Si	No	Si	No	Si	No	
Categoría 1: Avances en la implementación de la educación intercultural								
1.	Desde su experiencia, ¿qué significa para usted la educación intercultural?	✓		✓		✓		
2.	¿Cómo se promueve la interculturalidad en su institución educativa?	✓		✓		✓		
3.	¿Qué avances o mejoras ha observado en los últimos años respecto a la educación intercultural?	✓		✓		✓		
4.	¿Existen actividades, proyectos o materiales educativos que valoren la lengua, costumbres o tradiciones locales de los estudiantes?	✓		✓		✓		
Categoría 2: Limitaciones y desafíos en la práctica intercultural								
1.	¿Qué dificultades encuentra al aplicar la educación intercultural en sus clases?	✓		✓		✓		

2.	¿Considera que la formación docente que ha recibido le brinda las herramientas necesarias para desarrollar una enseñanza intercultural?	✓		✓		✓		
3.	¿Qué factores (institucionales, sociales o culturales) limitan la práctica de la interculturalidad en su institución?	✓		✓		✓		
Categoría 3: Percepciones sobre la educación intercultural								
1.	¿Cómo perciben los estudiantes la educación intercultural? ¿Muestran interés y participación?	✓		✓		✓		
2.	¿Cree que la educación intercultural fortalece la convivencia, el respeto y la identidad cultural de los estudiantes?	✓		✓		✓		
3.	¿Qué opinan los docentes de su institución sobre la importancia de promover la interculturalidad en el aprendizaje?	✓		✓		✓		
Categoría 4: Estrategias para fortalecer la educación intercultural								
1.	¿Qué estrategias o metodologías utiliza para promover el diálogo y la integración cultural en el aula?	✓		✓		✓		
2.	¿De qué manera incorpora los saberes y la lengua originaria de la comunidad en su práctica pedagógica?	✓		✓		✓		
3.	¿Qué acciones o propuestas considera necesarias para fortalecer la educación intercultural en su institución y en el distrito de Anco Huallo?	✓		✓		✓		

Preguntas para estudiantes

N°	Ítems	Criterio de evaluación						Sugerencia
		Pertinencia		Relevancia		Claridad		
		Si	No	Si	No	Si	No	
Categoría 1: Avances en la educación intercultural								
1.	¿Qué entiendes por educación intercultural o interculturalidad?	✓		✓		✓		
2.	¿Tus profesores realizan actividades o clases donde se valora tu cultura o tu lengua?	✓		✓		✓		

N°	Ítems	Criterio de evaluación						Sugerencia
		Pertinencia		Relevancia		Claridad		
		Si	No	Si	No	Si	No	
3.	¿Qué avances o cambios positivos has notado en tu escuela respecto al respeto entre culturas?	✓		✓		✓		
4.	¿Qué proyectos o celebraciones promueven el conocimiento de las costumbres locales y nacionales?	✓		✓		✓		
Categoría 2: Limitaciones o dificultades								
1.	¿Has notado alguna dificultad para que se valore tu cultura o tu lengua en la escuela?	✓		✓		✓		
2.	¿Crees que tus profesores tienen materiales o apoyo suficiente para trabajar la interculturalidad?	✓		✓		✓		
3.	¿Qué cosas deberían mejorar para que todas las culturas sean más respetadas en tu colegio?	✓		✓		✓		
Categoría 3: Percepciones sobre la educación intercultural								
1.	¿Cómo te sientes cuando en clase se habla sobre tu cultura o tus tradiciones?	✓		✓		✓		
2.	¿Aprender sobre otras culturas te ayuda a convivir mejor con tus compañeros?	✓		✓		✓		
3.	¿Por qué crees que la educación intercultural es importante en tu escuela?	✓		✓		✓		
Categoría 4: Estrategias y propuestas para fortalecer la interculturalidad								
1.	¿Qué actividades te gustaría realizar para aprender más sobre las culturas de tu comunidad?	✓		✓		✓		
2.	¿Qué tipo de proyectos podrían ayudar a que todos los estudiantes se sientan valorados y respetados?	✓		✓		✓		
3.	¿Qué recomendaciones harías a tus profesores para mejorar la educación intercultural?	✓		✓		✓		

Opinión del experto: Aplicable (X) Aplicable después de corregir ( ) No aplicable ( )

N°	Ítems	Criterio de evaluación						Sugerencia
		Pertinencia		Relevancia		Claridad		
		Si	No	Si	No	Si	No	
Firma: DNI: 43687218								

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN CRISTÓBAL DE HUAMANGA
UNIDAD DE POSGRADO DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN GESTIÓN EDUCACIONAL

Ficha de validez de contenido del experto/juez

Datos generales:

1. Datos del experto y/o juez

Nombres y apellidos	Dr. Luis Lucio Rojas Tello
Profesión	Docente - UNSCH
Grado académico más alto	Doctor
Celular	990 860006

2. Datos del investigador

Nombre del investigador	TARQUI CRISOSTOMO, Angel Kevin
Título de la investigación	La interculturalidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje: avances y limitaciones en las instituciones educativas en el distrito de Anco Huallo, 2025
Diseño de investigación	Diseño fenomenológico - Cualitativo
Nombre de instrumento	Guía de entrevista semiestructurada
Ámbito de intervención	Distrito de Anco Huallo – Chincheros - Apurímac
Fecha	17 - 11 - 2025

3. Criterio de validación:

Indicación. Marque con un aspa (x) en el recuadro que corresponda a su respuesta y escriba en los espacios en blanco sus sugerencias en relación con los ítems propuestos. Emplee los siguientes criterios de evaluación de preguntas:

a) Validez de la forma del instrumento

Indicadores	Criterios	Apreciación		Sugerencia
		Si	No	
1. Claridad	¿Está formulado con lenguaje claro, apropiado y sencillo?	✓		
2. Coherencia	¿Las preguntas realmente recogen datos de las variables y los indicadores?	✓		
3. Objetividad	¿El instrumento es adecuado para el tipo de variables de estudio?	✓		
4. Actualización	¿La presentación formal (tipo y tamaño de letra, etc.) del instrumento es apropiada?	✓		
5. Organización	¿Los ítems o preguntas son suficientes para recoger datos de todos los indicadores?	✓		
6. Suficiencia	¿Los ítems o preguntas responden al problema y objetivos de la investigación?	✓		

Indicadores	Criterios	Apreciación		Sugerencia
		Si	No	
7. Intencionalidad	¿Los ítems o preguntas tienen un sustento teórico y científico?	✓		
8. Consistencia	¿Los ítems o preguntas son comprensibles y están bien redactados?	✓		
9. Metodología	¿La estructura ofrece un orden lógico y coherente, organizado por cada variable e indicador?	✓		
10. Pertinencia	¿El tipo de instrumento es pertinente para recoger datos de las variables de estudio?	✓		

b) Validez de contenido de cada uno de los ítems del instrumento

Criterio de evaluación

- *Pertinencia:* La pregunta está en relación directa con el objetivo del estudio.
- *Relevancia:* La pregunta recoge datos referidos al indicador y la dimensión.
- *Claridad:* La pregunta no es compleja ni ambigua.

Preguntas para docentes

N°	Ítems	Criterio de evaluación						Sugerencia
		Pertinencia		Relevancia		Claridad		
		Si	No	Si	No	Si	No	
Categoría 1: Avances en la implementación de la educación intercultural								
1.	Desde su experiencia, ¿qué significa para usted la educación intercultural?	✓		✓		✓		
2.	¿Cómo se promueve la interculturalidad en su institución educativa?	✓		✓		✓		
3.	¿Qué avances o mejoras ha observado en los últimos años respecto a la educación intercultural?	✓		✓		✓		
4.	¿Existen actividades, proyectos o materiales educativos que valoren la lengua, costumbres o tradiciones locales de los estudiantes?	✓		✓		✓		
Categoría 2: Limitaciones y desafíos en la práctica intercultural								
1.	¿Qué dificultades encuentra al aplicar la educación intercultural en sus clases?	✓		✓		✓		

2.	¿Considera que la formación docente que ha recibido le brinda las herramientas necesarias para desarrollar una enseñanza intercultural?	✓		✓		✓		
3.	¿Qué factores (institucionales, sociales o culturales) limitan la práctica de la interculturalidad en su institución?	✓		✓		✓		
Categoría 3: Percepciones sobre la educación intercultural								
1.	¿Cómo perciben los estudiantes la educación intercultural? ¿Muestran interés y participación?	✓		✓		✓		
2.	¿Cree que la educación intercultural fortalece la convivencia, el respeto y la identidad cultural de los estudiantes?	✓		✓		✓		
3.	¿Qué opinan los docentes de su institución sobre la importancia de promover la interculturalidad en el aprendizaje?	✓		✓		✓		
Categoría 4: Estrategias para fortalecer la educación intercultural								
1.	¿Qué estrategias o metodologías utiliza para promover el diálogo y la integración cultural en el aula?	✓		✓		✓		
2.	¿De qué manera incorpora los saberes y la lengua originaria de la comunidad en su práctica pedagógica?	✓		✓		✓		
3.	¿Qué acciones o propuestas considera necesarias para fortalecer la educación intercultural en su institución y en el distrito de Anco Huallo?	✓		✓		✓		

Preguntas para estudiantes

N°	Ítems	Criterio de evaluación						Sugerencia
		Pertinencia		Relevancia		Claridad		
		Si	No	Si	No	Si	No	
Categoría 1: Avances en la educación intercultural								
1.	¿Qué entiendes por educación intercultural o interculturalidad?	✓		✓		✓		
2.	¿Tus profesores realizan actividades o clases donde se valora tu cultura o tu lengua?	✓		✓		✓		

N°	Ítems	Criterio de evaluación						Sugerencia
		Pertinencia		Relevancia		Claridad		
		Si	No	Si	No	Si	No	
3.	¿Qué avances o cambios positivos has notado en tu escuela respecto al respeto entre culturas?	✓		✓		✓		
4.	¿Qué proyectos o celebraciones promueven el conocimiento de las costumbres locales y nacionales?	✓		✓		✓		
Categoría 2: Limitaciones o dificultades								
1.	¿Has notado alguna dificultad para que se valore tu cultura o tu lengua en la escuela?	✓		✓		✓		
2.	¿Crees que tus profesores tienen materiales o apoyo suficiente para trabajar la interculturalidad?	✓		✓		✓		
3.	¿Qué cosas deberían mejorar para que todas las culturas sean más respetadas en tu colegio?	✓		✓		✓		
Categoría 3: Percepciones sobre la educación intercultural								
1.	¿Cómo te sientes cuando en clase se habla sobre tu cultura o tus tradiciones?	✓		✓		✓		
2.	¿Aprender sobre otras culturas te ayuda a convivir mejor con tus compañeros?	✓		✓		✓		
3.	¿Por qué crees que la educación intercultural es importante en tu escuela?	✓		✓		✓		
Categoría 4: Estrategias y propuestas para fortalecer la interculturalidad								
1.	¿Qué actividades te gustaría realizar para aprender más sobre las culturas de tu comunidad?	✓		✓		✓		
2.	¿Qué tipo de proyectos podrían ayudar a que todos los estudiantes se sientan valorados y respetados?	✓		✓		✓		
3.	¿Qué recomendaciones harías a tus profesores para mejorar la educación intercultural?	✓		✓		✓		

Opinión del experto: Aplicable (X) Aplicable después de corregir ( ) No aplicable ( )

N°	Ítems	Criterio de evaluación						Sugerencia
		Pertinencia		Relevancia		Claridad		
		Si	No	Si	No	Si	No	

Firma:

Dr. Luis Lucio Rojas Tello
DOCTOR EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
Reg. N° 01501905

DNI: 80081862

Anexo 3. Instrumento

Guión de entrevista

Preguntas para docentes

1. Desde su experiencia, ¿qué significa para usted la educación intercultural?
2. ¿Cómo se promueve la interculturalidad en su institución educativa?
3. ¿Qué avances o mejoras ha observado en los últimos años respecto a la educación intercultural?
4. ¿Existen actividades, proyectos o materiales educativos que valoren la lengua, costumbres o tradiciones locales de los estudiantes?
5. ¿Qué dificultades encuentra al aplicar la educación intercultural en sus clases?
6. ¿Considera que la formación docente que ha recibido le brinda las herramientas necesarias para desarrollar una enseñanza intercultural?
7. ¿Qué factores (institucionales, sociales o culturales) limitan la práctica de la interculturalidad en su institución?
8. ¿Cómo perciben los estudiantes la educación intercultural? ¿Muestran interés y participación?
9. ¿Cree que la educación intercultural fortalece la convivencia, el respeto y la identidad cultural de los estudiantes?
10. ¿Qué opinan los docentes de su institución sobre la importancia de promover la interculturalidad en el aprendizaje?
11. ¿Qué estrategias o metodologías utiliza para promover el diálogo y la integración cultural en el aula?
12. ¿De qué manera incorpora los saberes y la lengua originaria de la comunidad en su práctica pedagógica?
13. ¿Qué acciones o propuestas considera necesarias para fortalecer la educación intercultural en su institución y en el distrito de Anco Huallo?

Preguntas para estudiantes

1. ¿Qué entiendes por educación intercultural o interculturalidad?
2. ¿Tus profesores realizan actividades o clases donde se valora tu cultura o tu lengua?
3. ¿Qué avances o cambios positivos has notado en tu escuela respecto al respeto entre culturas?
4. ¿Qué proyectos o celebraciones promueven el conocimiento de las costumbres locales y nacionales?
5. ¿Has notado alguna dificultad para que se valore tu cultura o tu lengua en la escuela?
6. ¿Crees que tus profesores tienen materiales o apoyo suficiente para trabajar la interculturalidad?
7. ¿Qué cosas deberían mejorar para que todas las culturas sean más respetadas en tu colegio?
8. ¿Cómo te sientes cuando en clase se habla sobre tu cultura o tus tradiciones?
9. ¿Aprender sobre otras culturas te ayuda a convivir mejor con tus compañeros?
10. ¿Por qué crees que la educación intercultural es importante en tu escuela?

11. ¿Qué actividades te gustaría realizar para aprender más sobre las culturas de tu comunidad?
12. ¿Qué tipo de proyectos podrían ayudar a que todos los estudiantes se sientan valorados y respetados?
13. ¿Qué recomendaciones harías a tus profesores para mejorar la educación intercultural?

Anexo 4. Sistema de codificación de los participantes

Código	Participante	Nivel educativo	Institución
D1	Docente	Inicial	IE 1 Buena Vista
D2	Docente	Inicial	IE 2 SCJ
D3	Docente	Primaria	IE 3 Vista Alegre
D4	Docente	Primaria	IE 4 San Pedro
D5	Docente	Primaria	IE 5 San Pedro
D6	Docente	Primaria	IE 6 San Pedro
D7	Docente	Secundaria	IE 7 JMA
D8	Docente	Secundaria	IE 8 JMA
D9	Docente	Secundaria	IE 9 JMA
D10	Docente	Secundaria	IE 10 JMA
E1	Estudiante	Secundaria	IE San Pedro
E2	Estudiante	Secundaria	IE JMA
E3	Estudiante	Secundaria	IE JMA

Anexo 5. Transcripción de entrevistas

Entrevista docente de inicial – D1

1. Desde su experiencia, ¿qué significa para usted la educación intercultural?
Para mí, la educación intercultural es un espacio de interacción entre diferentes culturas y saberes, donde se promueve la convivencia y se reconoce la riqueza cultural que cada estudiante trae desde su hogar, su cosmovisión y su identidad.

2. ¿Cómo se promueve la interculturalidad en su institución educativa?
En la institución educativa existe el compromiso de mantener viva la cultura, promoviendo el diálogo intercultural con los estudiantes. Aunque la mayoría tiene como lengua materna el castellano, se busca fortalecer el quechua mediante el uso de textos disponibles, como watuchis, que permiten a los niños familiarizarse e interiorizar el idioma.

3. ¿Qué avances o mejoras ha observado en los últimos años respecto a la educación intercultural?
Considero que los avances no son tan significativos, ya que el trabajo intercultural se realiza principalmente desde el esfuerzo docente y no responde a una política regional o nacional articulada. Si el trabajo fuera conjunto, los avances serían más visibles y sostenibles.

4. ¿Existen actividades, proyectos o materiales educativos que valoren la lengua, costumbres o tradiciones locales de los estudiantes?
Existen algunos materiales educativos, pero son pocos y en muchos casos están descontextualizados. Los textos enviados por el Ministerio de Educación suelen ser extensos y complejos, lo que dificulta su comprensión y limita el interés de los estudiantes, quienes prefieren textos cortos e ilustrados.

5. ¿Qué dificultades se encuentra al aplicar la educación intercultural en sus clases?
Una de las principales dificultades es la escasa dotación de materiales educativos por parte del Ministerio de Educación, lo que obliga a los docentes a elaborar sus propios recursos. Asimismo, anteriormente existía resistencia de algunos padres de familia al uso del quechua, aunque actualmente se observa mayor apertura.

6. ¿Considera que la formación docente que ha recibido le brinda las herramientas necesarias para desarrollar una enseñanza intercultural?
La formación docente brinda herramientas básicas; sin embargo, resulta insuficiente frente a los cambios actuales. Es necesario actualizarse constantemente, incorporar tecnología e innovar en estrategias y metodologías para responder a las necesidades de los estudiantes.

7. ¿Qué factores institucionales, sociales o culturales limitan la práctica de la interculturalidad en su institución?
Uno de los factores limitantes es el aspecto social, especialmente la falta de apoyo y compromiso de algunas autoridades. No existe un trabajo articulado sólido, aunque se vienen realizando coordinaciones para mejorar esta situación.

8. ¿Cómo perciben los estudiantes la educación intercultural? ¿Muestran interés y participación?
Los estudiantes se muestran motivados y participativos, especialmente durante la hora de lectura. Les gustan los watuchis, deducen significados a partir de imágenes y han mejorado

su vocabulario y fluidez. También participan en actividades con canciones, tecnología y oralidad, contando con el apoyo de sus padres.

9. ¿Cree que la educación intercultural fortalece la convivencia, el respeto y la identidad cultural de los estudiantes?
Sí, la educación intercultural promueve una convivencia armoniosa, fortalece el respeto, la identidad cultural y el sentido de pertenencia. Además, se considera importante evitar burlas por el uso del quechua, reconociendo que manejar dos idiomas es una fortaleza.

10. ¿Qué opinan los docentes de su institución sobre la importancia de promover la interculturalidad en el aprendizaje?
Los docentes consideran que la interculturalidad es una fortaleza, ya que permite que los estudiantes se expresen con naturalidad. Cuando el docente dialoga desde la cultura o el idioma del estudiante, este se siente en confianza y muestra mejor su potencial.

11. ¿Qué estrategias o metodologías utiliza para promover el diálogo y la integración cultural en el aula?
Se utilizan lecturas, watuchis, canciones, cuentos, tecnología, trabajos grupales, preparación de comidas, plenarias y actividades de convivencia.

12. ¿De qué manera incorpora los saberes y la lengua originaria de la comunidad en su práctica pedagógica?
Se incorporan expresiones en quechua, lecturas semanales, actividades de oralidad, trabajos con los padres de familia, elaboración de tanta wawas y la participación de sabios de la comunidad.

13. ¿Qué acciones o propuestas considera necesarias para fortalecer la educación intercultural en su institución y en el distrito de Anco Huallo?
Es necesario que la educación intercultural sea una política institucional, desarrollar proyectos integradores, fortalecer el trabajo articulado con las autoridades, incorporar actividades culturales en aniversarios comunales y promover el apoyo del distrito para revalorar la cultura.

Entrevista docente de inicial – D2

1. Desde su experiencia, ¿qué significa para usted la educación intercultural?
Desde mi punto de vista, la educación intercultural es el intercambio de culturas desde distintas perspectivas y lugares, basada en la comunicación y en el reconocimiento de la identidad que tiene cada persona.

2. ¿Cómo se promueve la interculturalidad en su institución educativa?
En la institución educativa se promueve de manera conjunta con toda la comunidad educativa, a partir de los valores, fomentando el conocimiento, el respeto y la valoración de la diversidad cultural que existe entre los estudiantes.

3. ¿Qué avances o mejoras ha observado en los últimos años respecto a la educación intercultural?
En los últimos años se ha observado bastante avance, ya que anteriormente los estudiantes no tenían conocimiento sobre qué era la interculturalidad ni cuál era su propósito.

Actualmente, los estudiantes conocen qué es la interculturalidad, cómo los beneficia y muestran mayor respeto hacia las diferentes culturas del Perú y de otros lugares.

4. ¿Existen actividades, proyectos o materiales educativos que valoren la lengua, costumbres o tradiciones locales de las estudiantes?
Sí, en los últimos años se han implementado proyectos a partir de capacitaciones, especialmente proyectos de inclusión que valoran las costumbres y tradiciones del país desde el enfoque intercultural.

5. ¿Qué dificultades se encuentra al aplicar la educación intercultural en sus clases?
Una de las dificultades es que los estudiantes provienen de lugares específicos como la selva, Lima, Uripa y Buenavista, lo que limita el conocimiento de una mayor diversidad cultural.

6. ¿Considera que la formación docente que ha recibido le brinda las herramientas necesarias para desarrollar una enseñanza intercultural?
No completamente, ya que en mi formación universitaria no recibí preparación específica sobre educación intercultural, por lo que he aprendido principalmente a través de la experiencia docente y la autoformación.

7. ¿Qué factores institucionales, sociales o culturales limitan la práctica de la interculturalidad en su institución?
El principal factor limitante es social, especialmente la resistencia de algunos padres de familia al uso de la lengua quechua, ya que prefieren que sus hijos hablen solo castellano.

8. ¿Cómo perciben los estudiantes la educación intercultural? ¿Muestran interés y participación durante sus clases?
Los estudiantes muestran interés y participación, ya que les gusta conocer otras culturas, sus costumbres, comidas, tradiciones, danzas y valores.

9. ¿Cree que la educación intercultural fortalece la convivencia, el respeto y la identidad cultural de los estudiantes?
Sí, considero que la educación intercultural fortalece la convivencia, el respeto y la identidad cultural, porque fomenta valores y el reconocimiento de la cultura propia y de las demás culturas.

10. ¿Qué opinan los docentes de su institución sobre la importancia de promover la interculturalidad en el aprendizaje?
Los docentes consideran que es muy importante promover la interculturalidad en el aprendizaje, ya que beneficia a los estudiantes y debe fortalecerse en todos los contextos educativos.

11. ¿Qué estrategias o metodologías utiliza para promover el diálogo y la integración cultural en el aula?
Se utilizan estrategias basadas en valores como la reciprocidad y la empatía, complementadas con ejemplos, análisis de casos y el uso de recursos audiovisuales.

12. ¿De qué manera incorpora los saberes y la lengua originaria de la comunidad en su práctica pedagógica?
Los saberes ancestrales se incorporan mediante juegos lúdicos, juegos tradicionales y la creación de cuentos vinculados a la experiencia cultural de los padres de familia.

13. ¿Qué acciones o propuestas considera necesarias para fortalecer la educación intercultural en su institución y en el distrito de Anco Huallo?
Considero necesario concientizar a los padres de familia, a las autoridades y al entorno social para dar continuidad y revalorar la educación intercultural en la institución y en el distrito de Anco Huallo.

Entrevista docente de primaria - 4

1. ¿Desde su experiencia ¿qué significa para usted la educación intercultural?
La educación intercultural es un espacio de convivencia entre personas con diferentes culturas y cualidades, basada en el respeto mutuo, el reconocimiento de las costumbres y la valoración de la identidad de cada persona.

2. ¿Cómo se promueve la interculturalidad en su institución educativa que labora?
Se promueve mediante la práctica libre y respetuosa de las costumbres culturales, acogiendo a todos los estudiantes por igual, tanto a los que provienen de otras regiones como a los de la localidad, respetando las tradiciones de cada uno.

3. ¿Qué avances o mejoras ha observado en los últimos años respecto a la educación intercultural?
Se ha fortalecido la práctica de costumbres culturales como la danza, la música y otras expresiones culturales, manteniendo un clima de respeto hacia las diversas formas de pensar y vivir de los estudiantes, incluso dentro de una institución parroquial.

4. ¿Existen actividades, proyectos o materiales educativos que valoren la lengua, costumbres o tradiciones locales de los estudiantes?
Sí, al ser una institución EIB, se desarrolla la enseñanza de la lengua quechua, lo que contribuye a la valoración de las costumbres y tradiciones locales; además, se enfatiza el enfoque intercultural desde el área de quechua.

5. ¿Qué dificultades se encuentra al aplicar la educación intercultural en sus clases?
Una de las principales dificultades proviene del entorno familiar, ya que algunos padres desconocen o no valoran la interculturalidad, lo que limita su fortalecimiento en los estudiantes.

6. ¿Considera que la formación docente que ha recibido le brinda las herramientas necesarias para desarrollar una enseñanza intercultural?
En su caso, el desarrollo de la educación intercultural ha sido principalmente por iniciativa personal, a través de investigaciones y autoformación, más que por una formación docente formal específica.

7. ¿Qué factores institucionales, sociales o culturales limitan la práctica de la interculturalidad en su institución?
Factores como la alienación cultural y los estereotipos, que se originan principalmente en el entorno familiar, limitan la práctica plena de la interculturalidad en la institución.

8. ¿Cómo perciben los estudiantes la educación intercultural?, ¿muestran interés y participación en su clase?
Algunos estudiantes muestran poco interés y participación debido al desconocimiento familiar y a la influencia de culturas externas, lo que genera vergüenza para expresar su propia cultura.

9. ¿Cree que la educación intercultural fortalece la convivencia, el respeto y la identidad cultural de los estudiantes?
Sí, la educación intercultural es beneficiosa porque fortalece la convivencia, promueve el respeto mutuo y ayuda a los estudiantes a comprender y valorar la diversidad cultural.

10. ¿Qué opinan los docentes de su institución sobre la importancia de promover la interculturalidad en el aprendizaje?
Aunque falta un mayor diálogo institucional sobre el tema, los docentes muestran disposición y esfuerzo para promover la interculturalidad dentro de la institución.

11. ¿Qué estrategias o metodologías utiliza para promover el diálogo y la integración cultural en el aula?
Utiliza juegos tradicionales y actividades participativas que permiten a los estudiantes expresarse libremente, compartir sus costumbres, formas de vida, pensamiento y lenguaje con sus compañeros.

12. ¿De qué manera incorpora los saberes y la lengua originaria de la comunidad en su práctica pedagógica?
Incorpora los saberes y la lengua originaria a través de juegos, cantos y espacios de expresión cultural, favoreciendo la integración y participación de los estudiantes.

13. ¿Qué acciones o propuestas considera necesarias para fortalecer la educación intercultural en su institución y en el distrito de Anco Huallo?
Propone continuar con la sensibilización sobre la importancia del quechua y las costumbres tradicionales, incorporarlas en la calendarización institucional y participar activamente en festividades locales como la Pascua, la corrida de toros y la elaboración de tanta wawas.

Anexo 6. Resolución de aprobación del proyecto de tesis

UNSCH ESCUELA DE POSGRADO

RESOLUCIÓN DIRECTORAL Nº 000979-2025-UNSCH-EPG/D

Ayacucho, 12 NOV 2025

Visto, el memorando presentado por el Director de la Unidad de Posgrado de la Facultad de Ciencias de la Educación, sobre aprobación del plan de tesis; y,

CONSIDERANDO:

Que, mediante solicitud S/N y con registro de trámite Nº 2555369, presentado por el Bach. Ángel Kevin TARQUI CRISOSTOMO de la Maestría en Educación, Mención en Gestión Educacional, solicita la revisión, aprobación e inscripción del plan de tesis: **LA INTERCULTURALIDAD EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE: AVANCES Y LIMITACIONES EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DEL DISTRITO DE ANCO HUALLO, 2025;**

Que, con Memorando Nº 01616-2025-EPG-UNSCH/D de fecha 20 de octubre de 2025, el Director de la Escuela de Posgrado, deriva la solicitud a la Unidad de Posgrado de la Facultad de Ciencias de la Educación, para los fines pertinentes;

Que, con Memorando Nº 0586-2025-UNSCH-FCE-UPG de fecha 27 de octubre de 2025, el Director de la Unidad de Posgrado de la Facultad de Ciencias de la Educación, deriva al Dr. **Luis Lucio ROJAS TELLO** (Asesor) para su revisión y aprobación en el plazo establecido en el Reglamento de la Escuela de Posgrado;

Que, con Dictamen S/N de fecha 03 de noviembre de 2025, el asesor emite el dictamen favorable de aprobación de plan de tesis en mención presentado por el recurrente;

Que, con Memorando Nº 0629-2025-UNSCH-FCE-UPG de fecha 06 de noviembre de 2025, el Director de la Unidad de Posgrado de la Facultad de Ciencias de la Educación, eleva el dictamen al Director de la Escuela de Posgrado para su aprobación a través de un acto resolutivo;

De conformidad con lo dispuesto por el artículo 24º, numeral 13 del Reglamento de la Escuela de Posgrado;

El Director, en uso de las atribuciones que le confiere la ley;

RESUELVE:

Artículo 1º.- APROBAR el plan de tesis titulado: **LA INTERCULTURALIDAD EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE: AVANCES Y LIMITACIONES EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DEL DISTRITO DE ANCO HUALLO, 2025,** presentado por el Bach. Ángel Kevin TARQUI CRISOSTOMO de la Maestría en Educación, Mención en Gestión Educacional.

Artículo 2º.- TOMAR conocimiento de la designación al Dr. **Luis Lucio ROJAS TELLO** como asesor del plan de tesis en mención.

Artículo 3º.- DISPONER el registro del plan de tesis en el libro de la Unidad de Posgrado de la Facultad de Ciencias de la Educación.

REGÍSTRESE, COMUNÍQUESE Y ARCHÍVESE.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN CRISTÓBAL DE HUAMANGA
ESCUELA DE POSGRADO

Dr. Raúl José Palomino Marcatoma
Director (e)

Anexo 7. Fotografías

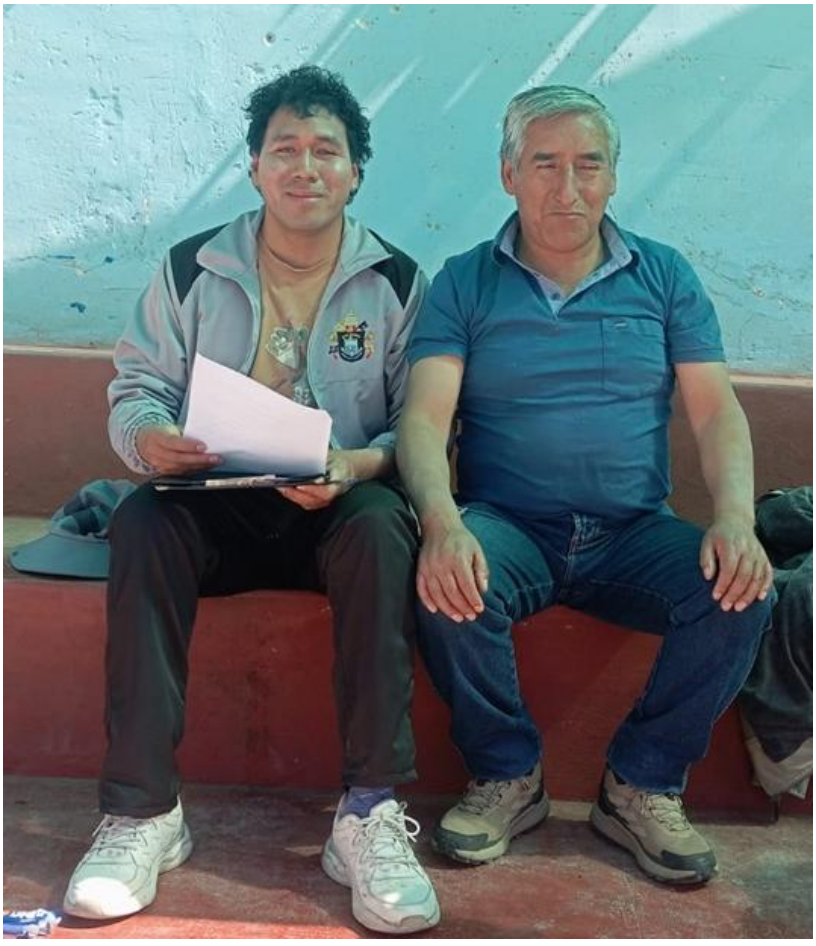







UMA


NOS COMUNICAMOS ASI
LECTORA
AUTOR
GENERO
CUENTO






I.E.P. N° 54819 - 6
BUENA VISTA

La interculturalidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje: avances y limitaciones en instituciones educativas del distrito de Anco Huallo, 2025

Interculturality in the Teaching and Learning Process: Progress and Limitations in Educational Institutions of Anco Huallo District, 2025

Angel Kevin Tarqui Crisostomo

Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga

angel.tarqui.38@unsch.edu.pe

Resumen

El estudio tuvo como objetivo analizar los avances y limitaciones de la interculturalidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje en instituciones educativas del distrito de Anco Huallo durante el año 2025. La investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo con diseño fenomenológico, orientado a comprender los significados construidos por docentes y estudiantes respecto a sus prácticas educativas interculturales. La muestra estuvo conformada por diez docentes de los niveles inicial, primario y secundario, y tres estudiantes, seleccionados mediante muestreo intencional. La información se recolectó mediante entrevistas semiestructuradas y fichas de observación, validadas por juicio de expertos. El análisis se realizó mediante análisis temático apoyado en el software Atlas.ti. Los resultados evidenciaron avances en la valoración de la lengua quechua y la incorporación progresiva de saberes locales; sin embargo, persistieron limitaciones relacionadas con la aplicación superficial del enfoque intercultural, escasa formación docente especializada y predominio de prácticas pedagógicas tradicionales. Se concluyó que la

interculturalidad se desarrolló de manera parcial, requiriendo fortalecer la formación docente y promover estrategias pedagógicas contextualizadas.

Palabras clave: interculturalidad, enseñanza-aprendizaje, educación rural, educación intercultural bilingüe.

Abstract

The study aimed to analyze the progress and limitations of interculturality in the teaching and learning process in educational institutions of the Anco Huallo district during 2025. The research followed a qualitative approach with a phenomenological design focused on understanding the meanings constructed by teachers and students regarding intercultural educational practices. The sample consisted of ten teachers and three students selected through purposive sampling. Data were collected through semi-structured interviews and observation sheets validated by expert judgment. Thematic analysis supported by Atlas.ti software was applied. Results showed progress in the recognition of the Quechua language and the gradual incorporation of local knowledge; however, limitations persisted due to superficial implementation of intercultural approaches, insufficient teacher training, and the prevalence of traditional pedagogical practices. The study concluded that interculturality was partially implemented, highlighting the need to strengthen teacher training and contextualized pedagogical strategies.

Keywords: interculturality, teaching-learning process, rural education, bilingual intercultural education.

I.Introducción

La interculturalidad constituye uno de los enfoques fundamentales de la educación peruana para responder a la diversidad cultural y lingüística presente en el país, especialmente en los contextos rurales donde la lengua y los saberes de los pueblos originarios forman parte de la vida cotidiana. En este marco, la educación intercultural busca promover aprendizajes pertinentes mediante la integración de los conocimientos comunitarios, la lengua materna y el diálogo entre diferentes culturas.

No obstante, diversas investigaciones evidencian que la implementación de este enfoque continúa enfrentando importantes desafíos. Aunque la interculturalidad forma parte de las políticas educativas y del currículo nacional, en muchas instituciones educativas su aplicación aún es parcial, debido a limitaciones relacionadas con la formación docente, la escasez de materiales contextualizados y las dificultades para incorporar de manera sistemática los saberes locales en las prácticas pedagógicas.

Esta situación resulta particularmente relevante en el distrito de Anco Huallo, región Apurímac, donde la población es mayoritariamente quechuahablante y conserva una importante riqueza cultural. En este contexto, la escuela desempeña un papel esencial en la valoración de la identidad cultural y en la construcción de aprendizajes contextualizados; sin embargo, persisten diferencias entre los principios de la educación intercultural y su aplicación en la práctica educativa.

Desde el punto de vista teórico, el estudio se sustenta en la interculturalidad crítica de Walsh (2009), que plantea la construcción de relaciones horizontales entre culturas, y en la teoría sociocultural del aprendizaje, que reconoce la influencia del

contexto cultural en la construcción del conocimiento. En este sentido, el objetivo de la investigación fue analizar los avances y las limitaciones de la interculturalidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje en instituciones educativas del distrito de Anco Huallo durante el año 2025, con el propósito de aportar evidencias que contribuyan al fortalecimiento de prácticas pedagógicas contextualizadas.

II. Metodología

La investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, con diseño fenomenológico y nivel descriptivo-interpretativo. Participaron diez docentes y tres estudiantes de instituciones educativas públicas del distrito de Anco Huallo, seleccionados mediante muestreo intencional. La información se recopiló mediante entrevistas semiestructuradas y fichas de observación, validadas por juicio de expertos. Los datos fueron analizados mediante análisis temático con el apoyo del software Atlas.ti, lo que permitió identificar categorías y patrones relacionados con los avances y las limitaciones de la interculturalidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

III. Resultados y discusión

Resultados

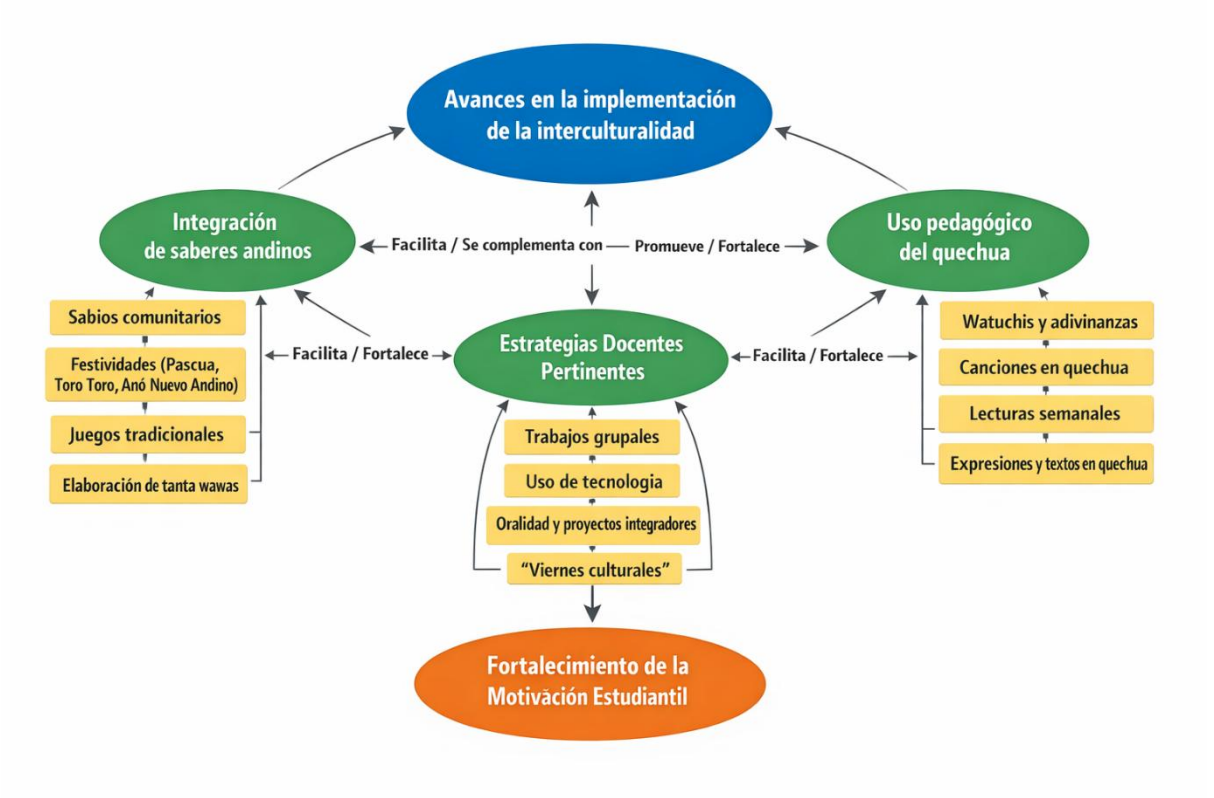
3.1. Avances en la implementación de la interculturalidad

Los resultados evidenciaron avances progresivos en la implementación de la interculturalidad, reflejados en la incorporación de saberes andinos, el uso pedagógico del quechua y el desarrollo de estrategias contextualizadas que fortalecen la identidad cultural y la participación estudiantil. No obstante, estas prácticas aún dependen

principalmente de la iniciativa de los docentes y no de una política institucional consolidada. Estos hallazgos coinciden con Walsh (2009) y Quintriqueo et al. (2022), quienes sostienen que la educación intercultural adquiere mayor significado cuando integra los conocimientos locales en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Figura 1

Avances en la educación intercultural

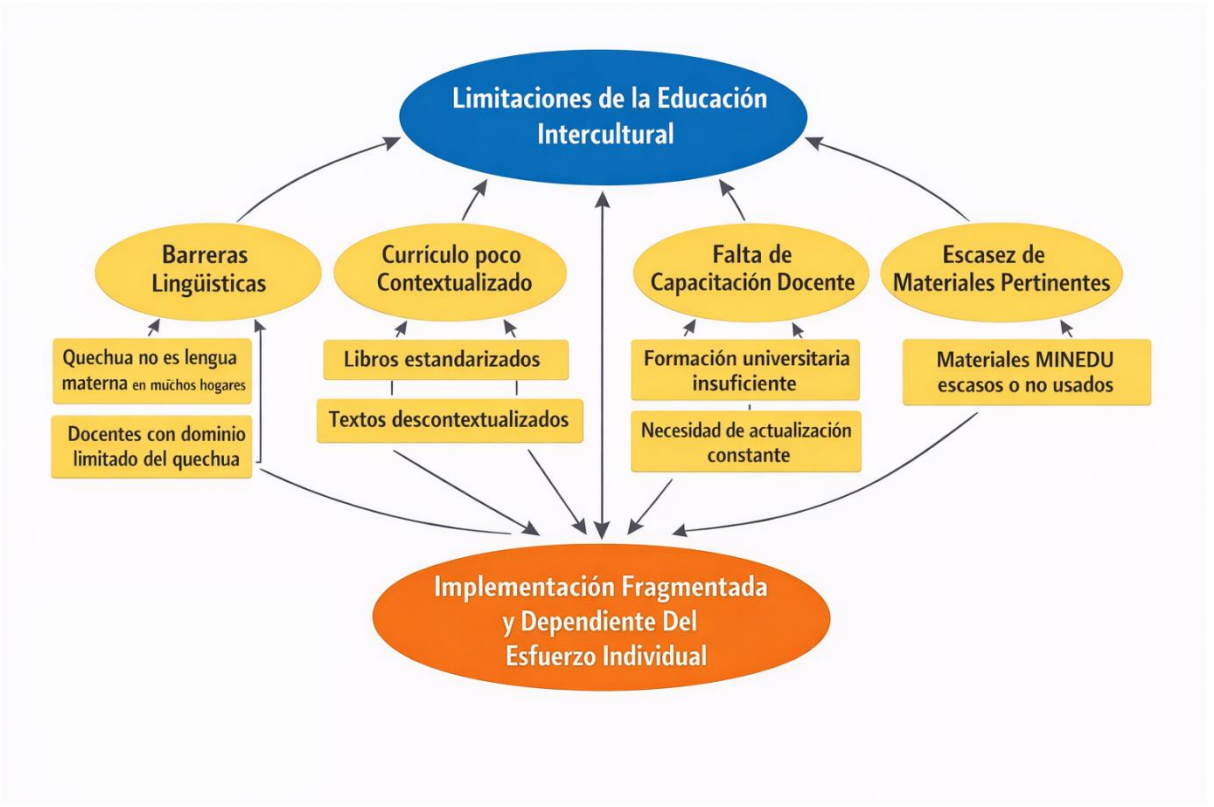


3.2. Limitaciones de la educación intercultural

Se identificaron limitaciones relacionadas con las barreras lingüísticas, la escasa contextualización curricular, la insuficiente formación docente y la falta de materiales educativos pertinentes. Estas condiciones dificultan la implementación sostenida del enfoque intercultural y obligan a los docentes a desarrollar estrategias propias para responder a las necesidades del contexto. Los resultados son consistentes con Zavala (2011) y Hornberger (2000), quienes señalan que las limitaciones estructurales y lingüísticas continúan representando uno de los principales desafíos de la educación intercultural bilingüe.

Figura 2

Limitaciones de la educación intercultural

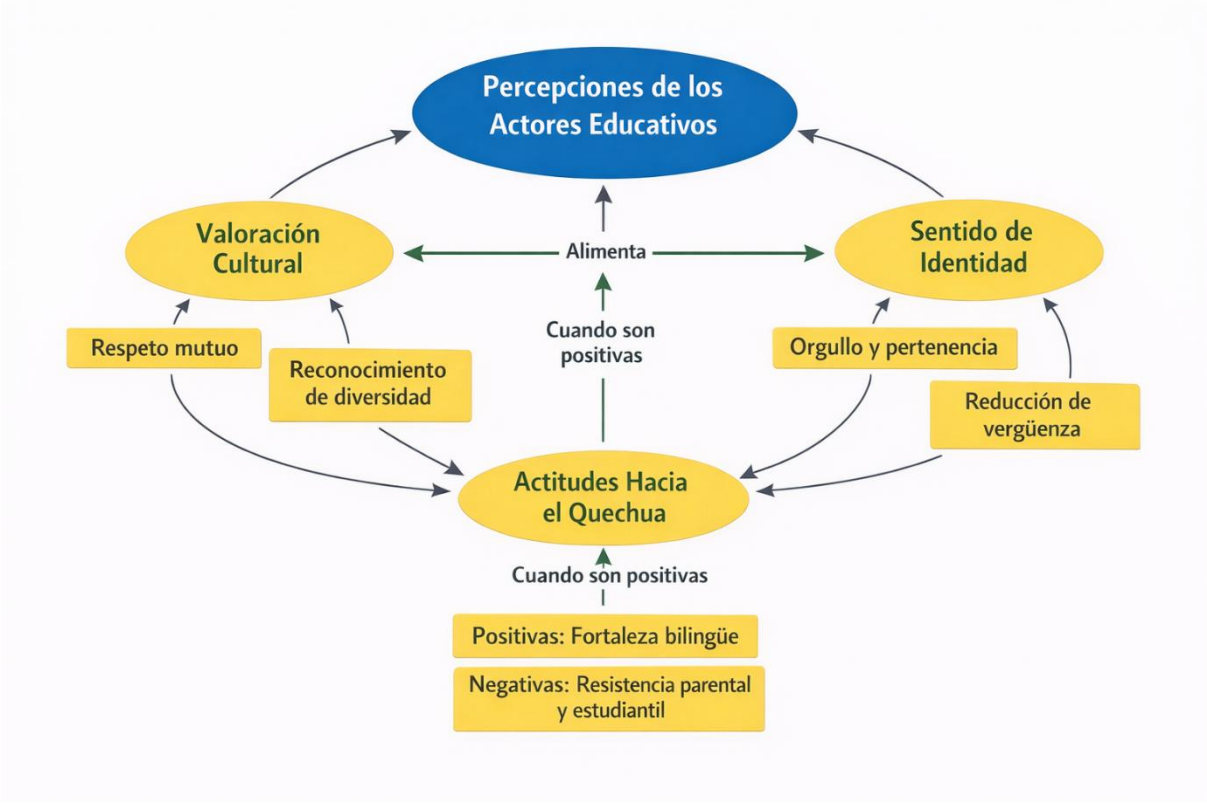


3.3. Percepciones de los actores educativos

Las percepciones de docentes y estudiantes reflejan una valoración positiva de la cultura local y del quechua como elementos de identidad; sin embargo, persisten actitudes que asocian el castellano con mayores oportunidades académicas y sociales. Esta situación evidencia que la revalorización cultural constituye un proceso gradual que aún enfrenta desafíos en el ámbito escolar. Estos resultados respaldan los planteamientos de Tubino (2005) y Walsh (2009), quienes destacan que la interculturalidad implica transformar tanto las prácticas pedagógicas como las relaciones de poder entre las culturas.

Figura 3

Percepciones de los actores educativos

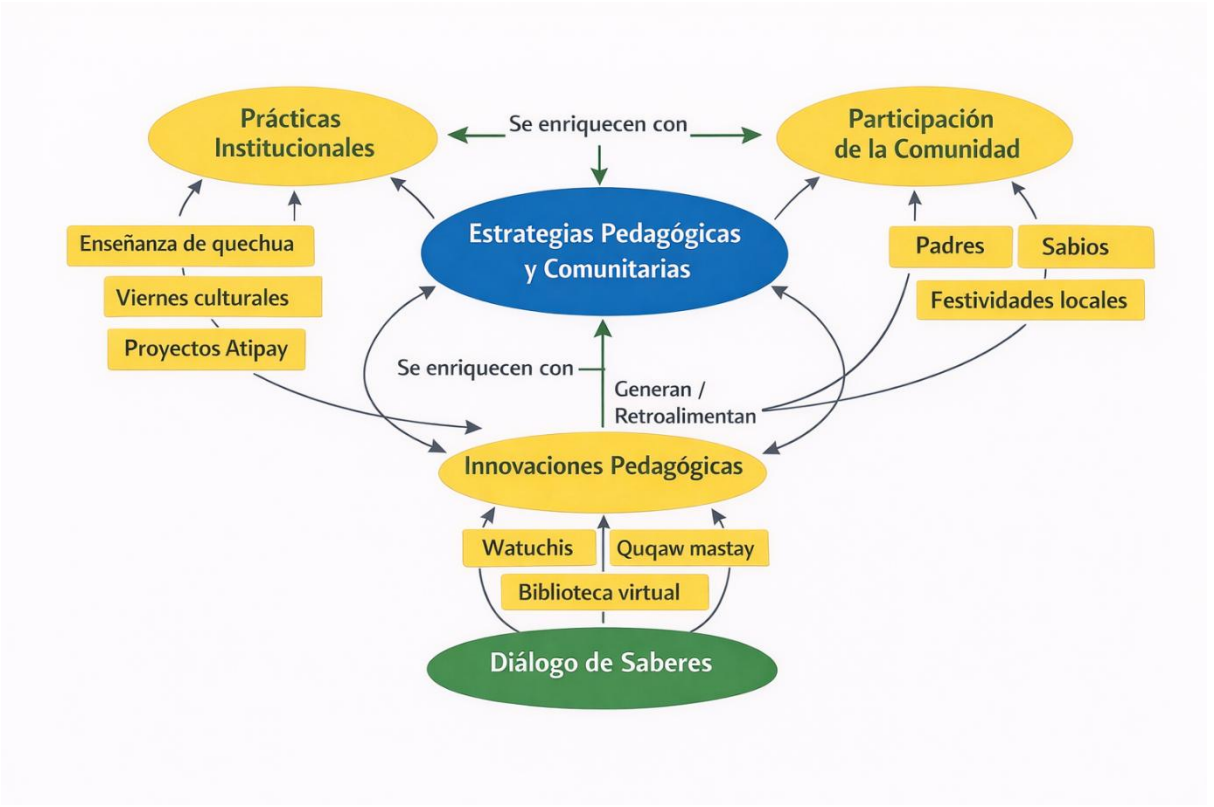


3.4. Estrategias pedagógicas y comunitarias

Las estrategias pedagógicas y la participación de la comunidad contribuyen al fortalecimiento de la educación intercultural mediante la integración de saberes locales, el desarrollo de actividades en lengua quechua y la participación de actores comunitarios. Sin embargo, estas experiencias aún dependen del compromiso individual del profesorado y requieren mayor institucionalización para garantizar su sostenibilidad. Este hallazgo coincide con Quintriqueo et al. (2022), al destacar que la articulación entre escuela y comunidad constituye un elemento esencial para consolidar una educación intercultural pertinente.

Figura 4

Estrategias pedagógicas y comunitarias



Discusión

Los resultados evidencian que la implementación de la educación intercultural en las instituciones educativas de Anco Huallo presenta avances en la incorporación de saberes locales, el uso pedagógico del quechua y el desarrollo de estrategias contextualizadas que fortalecen la identidad cultural de los estudiantes. Estos hallazgos coinciden con Quintriqueo et al. (2022) y Poma y Poma (2023), quienes sostienen que la integración de los conocimientos comunitarios favorece aprendizajes más pertinentes. Asimismo, desde la perspectiva de Walsh (2009), los resultados reflejan que la interculturalidad adquiere significado cuando el diálogo de saberes se incorpora a la práctica pedagógica.

Sin embargo, la investigación también evidencia limitaciones relacionadas con la formación docente, la escasez de materiales contextualizados y las dificultades para integrar de manera sostenida el enfoque intercultural en el currículo. Estos resultados concuerdan con Zavala (2011) y Hornberger (2000), quienes afirman que las barreras estructurales y lingüísticas continúan restringiendo la consolidación de una educación intercultural, especialmente en contextos rurales y quechuahablantes.

Por otra parte, las percepciones favorables hacia la cultura local y la lengua quechua, junto con la participación de la comunidad en las actividades educativas, muestran que la escuela constituye un espacio clave para fortalecer la identidad cultural. No obstante, la continuidad de estas experiencias aún depende, en gran medida, del compromiso docente y de iniciativas aisladas. En consecuencia, el estudio evidencia la necesidad de fortalecer la formación docente, la gestión institucional y la articulación entre la escuela y la comunidad para consolidar una educación intercultural sostenible y pertinente al contexto de Anco Huallo.

Conclusiones

1. La implementación de la educación intercultural en las instituciones educativas de Anco Huallo evidencia avances mediante prácticas pedagógicas contextualizadas que incorporan saberes locales, experiencias comunitarias y el uso del quechua, favoreciendo aprendizajes pertinentes; sin embargo, estas acciones aún dependen principalmente de la iniciativa docente.

2. La educación intercultural enfrenta limitaciones estructurales, pedagógicas y lingüísticas, asociadas principalmente a la escasa formación docente, la insuficiencia de materiales contextualizados y las dificultades para articular el currículo con la realidad sociocultural, lo que restringe su implementación sostenida.

3. Las percepciones de los actores educativos reflejan una valoración positiva de la cultura local y de la lengua quechua como elementos de identidad; no obstante, persisten actitudes que privilegian el castellano, evidenciando la necesidad de fortalecer la revalorización cultural desde la práctica educativa.

4. Las estrategias pedagógicas y la participación comunitaria constituyen factores clave para fortalecer la educación intercultural al integrar los saberes locales en el proceso educativo; sin embargo, su sostenibilidad requiere una mayor articulación institucional que garantice la continuidad de estas experiencias.

Referencias bibliográficas

Amadio, M., Opertti, R., & Tedesco, J. C. (2014). *Un currículo para el siglo XXI: Desafíos, tensiones y cuestiones abiertas*. UNESCO-IBE. http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/229458s.pdf

Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa*. Ediciones Morata. ANGROSINO, M. (2012). Etnografía y Observación Participante en Investigación Cualitativa. Madrid: Morata, 1ª primera edición en español, 143 pp. - Dialnet

Arroyo, A. C. (2019). *Análisis de la implementación de la Política Sectorial de Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe 2016-2019, con énfasis en el nivel educativo de secundaria en el ámbito rural.* [Master's, Universidad Complutense de Madrid]. http://renati.sunedu.gob.pe/handle/sunedu/1576705

Burga, E., Hidalgo, L., & Trapnell, L. (2012). *La escuela intercultural bilingüe: Aportes para garantizar un servicio de EIB de calidad*. Ministerio de Educación. http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/4542/La%20Escuela%20Intercultural%20Biling%C3%BCe.%20Aportes%20para%20garantizar%20un%20servicio%20de%20EIB%20de%20calidad.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Burga, E. (2016). *La política de Educación Intercultural Bilingüe: avances y retos pendientes*. Asociación Grupos de Trabajo de Educación Popular. https://tarea.org.pe/wp-content/uploads/2016/08/Tarea91_16_Elena_Burga.pdf

Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters. https://spada.uns.ac.id/pluginfile.php/253332/mod_resource/content/1/ICC%20Byram.pdf

Colectivo Equidad y Diversidad Cultural. (2020). *Desafíos de la EIB durante la emergencia sanitaria en perspectiva de un nuevo escenario post pandemia*. Observatorio de la Educación Peruana. https://obepe.org/wp-content/uploads/2020/07/Desafios-de-la-EIB.-propuesta-colectivo-ED.pdf

Comboni, S., & Juárez, J. M. (2020). *Interculturalidad y diversidad en la educación: Concepciones, políticas y prácticas*. Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, División de Ciencias Sociales y Humanidades. http://biblioteca.clacso.org/Mexico/dcsh-uam-x/20201118022700/Interculturalidad-Educacion.pdf

Corbetta, S., Bonetti, C., Bustamante, F., & Vergara Parra, A. (2018). *Educación intercultural bilingüe y enfoque de interculturalidad en los sistemas educativos latinoamericanos: Avances y desafíos*. CEPAL; UNICEF. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/44269/1/S1800949_es.pdf

Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3rd ed.). Sage Publications.https://repositorio.ciem.ucr.ac.cr/bitstream/123456789/501/1/Qualitative%20inquiry%20%26%20research%20design.%20design%20_%20Choosing%20among%20five%20approaches.%20%281%29.pdf

Delgado, N. (2018). *Nuestra educación intercultural bilingüe: ¿Cómo avanzamos?* Intercambio. http://intercambio.pe/nuestra-eib-como-avanzamos/?print=prin

Dirección General de Educación Básica Alternativa, Intercultural Bilingüe y de Servicios Educativos en el Ámbito Rural. (2014). *La diversidad en los rostros de los niños y las niñas de la educación intercultural bilingüe*. Ministerio de Educación.

Flick, U. (2015). *Introducción a la investigación cualitativa* (3.ª ed.). Morata. Flick.DiseñoInvestigacionCualitativa.PR_.pdf

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores. https://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadelOprimido.p

Gadamer, H.-G. (2002). *Verdad y método*. Sígueme. https://sonocreatica.org/wp-content/uploads/2021/02/Gadamer-Verdad-y-Metodo-II.pdf

Gasché, J. (2008). *La motivación política de la educación intercultural indígena y sus exigencias pedagógicas*. FORMABIAP/AIDESEP. https://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2011/08/741.pdf

Gómez, E. (2022). *Interculturalidad en los y las estudiantes del quinto ciclo de educación intercultural bilingüe de la Institución Educativa N.º 10084 Incahuasi – 2022* [Trabajo de investigación para nivel de Bachiller en Educación, Escuela de Educación Superior

Pedagógica Pública “Monseñor Francisco Gonzales Burga”]. https://renati.sunedu.gob.pe/handle/renati/7042

Gonzáles, J. A. (2020). *Educación intercultural* [Trabajo de investigación para optar el título de Licenciada en Psicología, Universidad Peruana Cayetano Heredia]. https://repositorio.upch.edu.pe/handle/20.500.12866/8453

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ta ed.). McGraw-Hill.https://www.esup.edu.pe/wp-content/uploads/2020/12/2.%20Hernandez,%20Fernandez%20y%20Baptista-Metodolog%C3%ADa%20Investigacion%20Cientifica%206ta%20ed.pdf

Hornberger, N. H., & López, L. E. (1998). Policy, possibility and paradox: Indigenous multilingualism and education in Peru and Bolivia. En J. Cenoz & F. Genesee (Eds.), *Beyond bilingualism: Multilingualism and multilingual education* (pp. 206-242). Multilingual Matters.https://wac.colostate.edu/docs/books/sociales/hornberger.pdf

Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Morata. Steinar Kvale (2011) - Las Entrevistas en Investigación Cualitativa | PDF | Métodos de búsqueda | Science

Lloclla, L. M. (2019). *Percepciones sobre la Educación Intercultural Bilingüe del docente de la I.E.P. 54080 de Huancabamba – Andahuaylas* [Tesis de maestría, Universidad Nacional del Altiplano]. Repositorio institucional UNA. https://repositorio.unap.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14082/11400/Luis_Marino_Llocla_Monzon.pdf?sequence=1&isAllowed=y

López, L. E. (2001). *La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana*. UNESCO/OREALC. https://red.pucp.edu.pe/ridei/wp-content/uploads/biblioteca/inter44.PDF

Mignolo, W. (2003). *Historias locales/diseños globales: Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Akal Ediciones.

Ministerio de Educación de Ecuador. (2017). *Currículos nacionales interculturales bilingües*. https://educacion.gob.ec/curriculos-nacionales-interculturales-bilingues/ Ministerio

Moya, R. (1998). Reformas educativas e interculturalidad en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 17, 105-187. https://rieoei.org/RIE/article/view/1105/2090

Peiró, S., & Merma, G. (2012). *La interculturalidad en la educación. Situación y fundamentos de la educación intercultural basada en valores*. BARATARIA. Revista Castellano-Manchega de Ciencias Sociales, (13), 127–139. Asociación Castellano-Manchega de Sociología. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=322127623008

Picón, D., & Melian, Y. A. (2014). La unidad de análisis en la problemática enseñanza-aprendizaje. *Informes Científicos Técnicos - UNPA*, 6(3), 101–117. https://doi.org/10.22305/ict-unpa.v6i3.106

Poma, F. de L., & Poma, M. G. (2023). *Actitud de los docentes frente al enfoque intercultural en una Institución Educativa de Manzanayooc, Churcampa-Huancavelica* [Tesis de especialidad, Universidad Nacional de Huancavelica].. https://repositorio.unh.edu.pe/handle/20.500.14597/541

Quintriqueo, S., Arias, K., Muñoz, G., Sáez, D., & Morales, K. (2022). Tensiones epistemológicas entre el conocimiento escolar y mapuche en la relación educativa intercultural. *Praxis Educativa*, 26(1), 1-23. https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2022-260119

Rengifo, G. (1993). *Educación en Occidente moderno y en los Andes: Un proceso de conocimiento o de aprendizaje*. PRATEC. https://www.pratec.org/wpress/pdfs-pratec/Regeneracion-saberes.pdf

Rodríguez, G., Gil, J., & García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Aljibe. https://cesaraguilar.weebly.com/uploads/2/7/7/5/2775690/rodriguez_gil_01.pdf

Salón, V. E. (s. f.). *Por fin: Un modelo de servicio educativo intercultural bilingüe*. Edugestores. https://www.edugestores.pe/por-fin-un-modelo-de-servicio-educativo-intercultural-bilingue-un-articulo-de-esau-salon-vasquez/

Sichra, I. (2003). *La vitalidad del quechua: Lengua y sociedad en dos provincias de Cochabamba*. Plural Editores/PROEIB Andes.

https://books.google.es/books?id=epf1KrUl2XsC&printsec=copyright&hl=es#v=onepage&q&f=false

Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Sage Publications. https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/investigacion-con-estudios-de-caso.pdf

Tena, A., & Rivas, R. (1995). *Manual de investigación documental: elaboración de tesinas*. Plaza y Valdés.Manual de investigación documental: elaboración de tesinas - Antonio Tena Suck, Rodolfo Rivas-Torres - Google Libros

Torres, H. (2019). *Límites y desafíos para incorporar el enfoque intercultural en la educación escolar de estudiantes inmigrantes en La Araucanía*. Estudios pedagógicos (Valdivia), 45(2), 155–167. https://doi.org/10.4067/S0718-07052019000200155

Tubino, F. (2005). *La praxis de la interculturalidad en los Estados Nacionales Latinoamericanos*. *Cuadernos Interculturales*, 3(5), 83-97. Universidad de Playa Ancha. https://www.redalyc.org/pdf/552/55200506.pdf

Vain, P. D. (2012). El enfoque interpretativo en investigación educativa: algunas consideraciones teórico-metodológicas. *Revista de Educación*, *4*(4), 37–45. https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/83

Vásquez, J. A. (2010). *Estado del arte de la educación intercultural bilingüe en zonas urbanas*. Ministerio de Cultura. https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/Estado%20del%20Arte%20de%20la%20EIB%20en%20zonas%20urbanas.pdf

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press. https://saberespsi.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/09/vygostki-el-desarrollo-de-los-procesos-psicolc3b3gicos-superiores.pdf

Walsh, C. (2007). *Interculturalidad, colonialidad y educación*. Revista Educación y Pedagogía, 19(48), 25-35. Revista Educación y Pedagogía. FLACSO-Ecuador. https://www.flacsoandes.edu.ec/sites/default/files/agora/files/1265909654.interculturalidad__colonialidad_y_educacion_0.pdf FlacsoAndes

Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Abya-Yala.https://agoradeeducacion.com/doc/wp-content/uploads/2017/09/Walsh-2013-Pedagog%C3%ADas-Decoloniales.-Pr%C3%A1cticas.pdf

Walsh, C. (2014). *Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: Apuestas (des)de el in-surgir, re-existir y re-vivir*. Red Interculturalidad. https://redinterculturalidad.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/02/interculturalidad-crc3adtica-y-pedagogc3ada-decolonial-walsh.pdf

Zavala, V. (2011). La escritura académica y la agencia de los sujetos. *Cuadernos Comillas*, 1, 197-209. https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/249096/1/Ensenanza-escritura-tesis.pdf

ESCUELA DE
POSGRADO
UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN CRISTÓBAL DE HUAMANGA

CONSTANCIA DE ORIGINALIDAD N°0155-2026-UNSCH-EPG/KBA

El que suscribe; responsable verificador de originalidad de trabajo de tesis de Posgrado en segunda instancia para la **Escuela de Posgrado – UNSCH**; en cumplimiento a la Resolución Directoral Nº002-2026-UNSCH-EPG/D, Reglamento de Originalidad de trabajos de Investigación de la UNSCH, otorga lo siguiente:

CONSTANCIA DE ORIGINALIDAD

AUTOR	Bach. ANGEL KEVIN TARQUI CRISOSTOMO
DENOMINACIÓN DEL PROGRAMA DE ESTUDIOS	MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
GRADO ACADÉMICO QUE OTORGA	MAESTRO
DENOMINACIÓN DEL GRADO ACADÉMICO	MAESTRO(A) EN EDUCACIÓN, MENCIÓN EN GESTIÓN EDUCACIONAL
TÍTULO DE TESIS	La interculturalidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje: avances y limitaciones en las instituciones educativas en el distrito de Anco Huallo, 2025
EVALUACIÓN DE ORIGINALIDAD	11% de similitud
N° DE TRABAJO	3047394952
FECHA	01 de octubre de 2026

Por tanto, según los artículos 12, 13 y 17 del Reglamento de Originalidad de Trabajos de Investigación, es procedente otorgar la constancia de originalidad con depósito.

Se expide la presente constancia a solicitud del interesado para los fines que crea conveniente.

01 de octubre de 2026.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN CRISTÓBAL DE HUAMANGA
ESCUELA DE POSGRADO
Mg. Kelvis BERROCAL ARGUMEDO
Sub Director de Investigación

CC.
Archivo
KBA/

La interculturalidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje: avances y limitaciones en las instituciones educativas en el distrito de Anco Huallo, 2025

por Angel Kevin TARQUI CRISOSTOMO

Fecha de entrega: 01-oct-2026 06:48a. m. (UTC-0500)
Identificador de la entrega: 3047394952
Nombre del archivo: Angel_Kevin_TARQUI_CRISOSTOMO__T.docx (7.48M)
Total de palabras: 19294
Total de caracteres: 117748

La interculturalidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje: avances y limitaciones en las instituciones educativas en el distrito de Anco Huallo, 2025

INFORME DE ORIGINALIDAD

11%	11%	7%	4%
INDICE DE SIMILITUD	FUENTES DE INTERNET	PUBLICACIONES	TRABAJOS DEL ESTUDIANTE

FUENTES PRIMARIAS

1	hdl.handle.net Fuente de Internet	4%
2	tesis.pucp.edu.pe Fuente de Internet	2%
3	Submitted to Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga Trabajo del estudiante	1%
4	renati.sunedu.gob.pe Fuente de Internet	1%
5	apirepositorio.unh.edu.pe Fuente de Internet	<1%
6	www.clubensayos.com Fuente de Internet	<1%
7	repository.unad.edu.co Fuente de Internet	<1%
8	cerac.unlpam.edu.ar Fuente de Internet	<1%
9	www.servindi.org Fuente de Internet	<1%
10	Submitted to Universidad Nacional Abierta y a Distancia, UNAD,UNAD Trabajo del estudiante	<1%
11	pdfs.semanticscholar.org Fuente de Internet	<1%
12	mail.revistas.upel.edu.ve Fuente de Internet	<1%
13	repositorio.uiix.edu.mx Fuente de Internet	<1%
14	repositorio.une.edu.pe Fuente de Internet	<1%
	Submitted to Universidad Privada del Norte	

15	Trabajo del estudiante	<1 %
16	documentop.com Fuente de Internet	<1 %
17	Cutipa Lima, Juan de Dios. "Representaciones sociales de los profesores de la educación intercultural bilingue.", Universidad Nacional del Altiplano de Puno (Peru) Publicación	<1 %
18	repositorio.uwiener.edu.pe Fuente de Internet	<1 %

Excluir citas	Activo	Excluir coincidencias	< 30 words
Excluir bibliografía	Activo		

ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TESIS PARA OPTAR
EL GRADO ACADÉMICO DE MAESTRO(A) EN EDUCACIÓN, MENCIÓN EN GESTIÓN EDUCACIONAL
RESOLUCIÓN DIRECTORAL N°00626-2026-UNSCH-EPG/D.

Siendo las 08:00 a.m. del 17 de julio de 2026 se reunieron en el auditórium de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga, el Jurado Examinador y Calificador de Tesis, presidido por el **Dr. MARCELINO POMASONCCO ILLANES** Director (e) de la Escuela de Posgrado, el **Dr. ROLANDO ALFREDO QUISPE MORALES** Director de la Unidad de Posgrado de la Facultad de Ciencias de la Educación, e integrado por los siguientes miembros: **Dr. ALBERTO ALFREDO PALOMINO RIVERA** y la **Mg. RENEE ELENA MOZO ROJAS**; para la sustentación oral y pública de la tesis titulada: **LA INTERCULTURALIDAD EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE: AVANCES Y LIMITACIONES EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS EN EL DISTRITO DE ANCO HUALLO, 2025,** presentado por el **Bach. ANGEL KEVIN TARQUI CRISOSTOMO.** Teniendo como asesor al **Dr. LUIS LUCIO ROJAS TELLO.**

Acto seguido se procedió a la exposición de la tesis, con el fin de optar el Grado Académico de **MAESTRO(A) EN EDUCACIÓN, MENCIÓN EN GESTIÓN EDUCACIONAL.** Formuladas las preguntas, éstas fueron absueltas por el graduando.

A continuación, el Jurado Examinador y Calificador de Tesis procedió a la votación, la que dio como resultado el siguiente calificativo: QUINCE (15).

CALIFICACION (x)	
Aprobado(a) por Unanimidad.	X
Aprobado(a) por Mayoría.	
Desaprobado(a) por Unanimidad.	
Desaprobado(a) por Mayoría.	

Marcar con un aspa (x).

Luego, el presidente del Jurado recomienda que la Escuela de Posgrado proponga que se le otorgue al **Bach. ANGEL KEVIN TARQUI CRISOSTOMO,** el Grado Académico de **MAESTRO(A) EN EDUCACIÓN, MENCIÓN EN GESTIÓN EDUCACIONAL.** Siendo las 10.00 am hrs. se levanta la sesión.

Se extiende el acta en la ciudad de Ayacucho, a las 10.00 am hrs. del 17 de julio de 2026.

Dr. MARCELINO POMASONCCO ILLANES
Director (e) de la Escuela de Posgrado.

Dr. ROLANDO ALFREDO QUISPE MORALES
Director de la UPG-FCE.

Dr. ALBERTO ALFREDO PALOMINO RIVERA
Miembro.

Mg. RENEE ELENA MOZO ROJAS
Miembro.

Dr. ENRIQUE JAVIER AGUILAR FELICES
Secretario Docente.

Observaciones:

.....

.....

.....