

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN CRISTÓBAL  
DE HUAMANGA**

**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN SECUNDARIA**



**TESIS:**

**Educación intercultural bilingüe en las instituciones educativas  
de la provincia de Víctor Fajardo - Ayacucho, 2024**

Para optar el Título Profesional de:

**LICENCIADO EN EDUCACIÓN SECUNDARIA, ESPECIALIDAD:  
LENGUA ESPAÑOLA Y LITERATURA CON MENCIÓN EN  
COMUNICACIÓN**

PRESENTADA POR:

**Bach. Fredelyn CARHUAPOMA FELICES**

ASESOR:

**Dr. Víctor Raúl TUMBALOBOS HUAMANÍ**

**AYACUCHO - PERÚ**

**2025**

A mi madre, mis abuelos y tíos, por su  
apoyo incondicional y estar siempre  
pendiente en mi proceso de formación.

## AGRADECIMIENTO

A la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga, por guiarme en el camino del saber.

A la gloriosa Facultad de Educación, por brindarme espacios de reflexión y una educación en valores.

A todos los profesores de la Escuela Profesional de Educación Secundaria, por conducirme por el camino de la investigación, por su paciencia y disponibilidad para guiarme siempre a descubrir nuevos conocimientos.

Al Dr. Víctor Raúl Tumbalobos Huamaní, por su predisposición y apoyo incondicional para consolidar este trabajo de investigación.

A las instituciones educativas públicas de nivel secundario Nuestra Señora de Asunción (Sarhua), José Carlos Mariátegui (Hualla), César Vallejo (Tiquihua), Santo Domingo (Huancaraylla) y Manuel Gonzales Prada (Canaria). En especial, a los directores, por brindarme todas las facilidades para la ejecución del presente trabajo de investigación.

## ÍNDICE

Dedicatoria .....	II
Agradecimiento .....	III
Índice .....	IV
Índice de tablas .....	V
Índice de figuras .....	VI
Resumen .....	VII
Abstract.....	VIII
Introducción.....	IX
<b>I. REVISIÓN DE LA LITERATURA .....</b>	<b>1</b>
1.1 Antecedentes .....	1
1.2 Marco teórico referencial .....	4
<b>II. METODOLOGÍA .....</b>	<b>27</b>
2.1 Descripción del contexto.....	27
2.2 Enfoque, diseño y método de investigación.....	32
2.3 Unidad de información.....	33
2.4 Acceso al campo .....	34
2.5 Técnicas e instrumentos .....	34
2.6 Validez científica .....	36
<b>III. ANÁLISIS Y RESULTADOS.....</b>	<b>38</b>
3.1 Enfoque pedagógico de la EIB.....	40
3.2 Resultados académicos en la EIB .....	62
3.3 Factores que influyen en la efectividad de la EIB.....	73
CONCLUSIONES.....	93
RECOMENDACIONES .....	94
REFERENCIAS .....	95
ANEXO .....	104
Anexo A. Matriz de categorización y subcategorización .....	104
Anexo B. Documentos de aceptación para la realización de investigación .....	105
Anexo C. Instrumentos de recojo de hallazgo.....	108
Anexo D. Galería de imágenes.....	119

**ÍNDICE DE TABLAS**

Tabla 1. Distribución de estudiantes según distritos y escuelas .....	32
Tabla 2. Tabla de entrevistados .....	33
Tabla 3. Cuadro de triangulación .....	60
Tabla 4. Resultados académicos en la EIB .....	71
Tabla 5. Factores que influyen en la efectividad de la EIB .....	90

**ÍNDICE DE FIGURAS**

Figura 1. Mapa de ubicación de Sarhua .....	27
Figura 2. Triangulación de instrumentos .....	37

## RESUMEN

La investigación tuvo como objetivo general conocer la aplicación de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en las instituciones educativas de la provincia de Víctor Fajardo-Ayacucho, 2024. Fue de tipo básica, con un enfoque cualitativo y diseño de estudio de caso; las unidades de información incluyeron actores educativos vinculados de instituciones que implementan la EIB: 6 docentes, 8 padres de familia, 5 directores y 10 líderes estudiantiles; se empleó como técnicas la entrevista semiestructurada, la observación y grupos focales; como instrumentos, se tuvo en cuenta una guía de entrevista, una guía de observación y una guía para grupos focales. Los resultados muestran que, si bien se reconoce formalmente la importancia de la EIB, su implementación enfrenta dificultades como limitada formación docente, escasez de materiales en lengua originaria y débil participación comunitaria; asimismo, se evidenció que los estudiantes tienen un mejor desempeño cuando son instruidos en su lengua materna, aunque este enfoque no siempre se sostiene en todos los niveles. Se concluye en que es necesario fortalecer la capacitación docente, garantizar recursos adecuados y promover una articulación efectiva con las familias y comunidades para asegurar la eficacia de la EIB.

**Palabras clave:** Educación Intercultural Bilingüe, lenguas originarias, actores educativos.

## ABSTRACT

The general objective of this research was to understand the application of Intercultural Bilingual Education (IBE) in educational institutions in the province of Víctor Fajardo-Ayacucho, 2024. It was basic, with a qualitative approach and a case study design. The information units included educational actors linked to institutions that implement IBE: 6 teachers, 8 parents, 5 principals, and 10 student leaders. The techniques used were semi-structured interviews and observation; the instruments used were an interview guide and an observation guide. The results show that, although the importance of IBE is formally recognized, its implementation faces difficulties such as limited teacher training, a shortage of materials in native languages, and weak community participation. It was also evident that students perform better when taught in their native language, although this approach is not always sustained at all levels. It is concluded that it is necessary to strengthen teacher training, guarantee adequate resources, and promote effective coordination with families and communities to ensure the effectiveness of IBE.

**Keywords:** Intercultural Bilingual Education, indigenous languages, educational stakeholders.

## INTRODUCCIÓN

El estudio *Educación intercultural bilingüe en las instituciones educativas de la provincia de Víctor Fajardo-Ayacucho, 2024* tiene por objetivo conocer la aplicación de la educación intercultural bilingüe en cinco instituciones educativas de la provincia de Víctor Fajardo, en Ayacucho. Hoy por hoy, el mundo sufre un proceso de globalización que, a grandes rasgos, ha tejido una red interconectada entre países desarrollados y subdesarrollados, colocando en el centro de grandes oportunidades a la población en general (Gallardo, 2023). No obstante, uno de los grandes retos que se presenta para alcanzar estas oportunidades está referenciado a la lengua que cada individuo entiende y domina; ya que, al contar con una gran diversidad de lenguas, la forma de relacionarse y entenderse se complica, incluso en poblaciones de una misma nación, influyendo a que se vayan perdiendo las culturas minoritarias (Bogoslovskaya *et al.*, 2023).

Por lo referido, se fundamenta la creación de instituciones educativas interculturales bilingües. La educación intercultural bilingüe (EIB) representa un desafío en distintos niveles, comenzando por un enfoque pedagógico que fomente el respeto y valoración de las culturas vinculadas a las lenguas (Barrera *et al.*, 2024). Actualmente, este tipo de instituciones representa un eslabón importante para los estados en la recuperación de las culturas minoritarias; en especial, en un contexto en donde la pérdida de lenguas originarias amenaza con extinguir los conocimientos ancestrales y las formas de vida únicas (Andrade *et al.*, 2023).

En el mundo, de hecho, es notoria la pérdida de lenguas originarias. Las organizaciones con interés en el tema ya han hecho pronunciamiento del problema, es aquí donde la UNESCO (2022) indicó que, de las más de 6700 lenguas del mundo, al menos un 40 % están en amenaza de extinción a largo plazo, debido a la falta de hablantes; por otro lado, el Banco Mundial (2023) señala que, 1 de cada 5 pueblos indígenas en América Latina y el Caribe han perdido su idioma nativo; de entre los más afectados, figuran países como Brasil, México, Colombia y Perú.

América Latina contiene 522 pueblos indígenas, con 420 lenguas originarias distintas, representando a la región del mundo con mayor riqueza de familias lingüísticas (Esquivel, 2024). De entre ellos, Brasil es el país con mayor número de lenguas indígenas, con alrededor de 270; sin embargo, es también uno de las naciones de la región con mayor reducción de lenguas originarias en los últimos años; por esta razón, el gobierno federal ha invertido grandes esfuerzos en la educación intercultural bilingüe (De Carvalho y Fargetti,

2023; UNICEF, 2024). Al intentar implementarlo en demasía, surgen retos. Según Morrison y Porter (2024), los factores que limitan el impacto positivo de la educación intercultural bilingüe son la cobertura desigual, la calidad variante del profesorado y la limitada disponibilidad de recursos.

Dentro del contexto nacional, se reconoce que Perú es un país de gran diversidad lingüística, donde múltiples pueblos andinos y amazónicos conviven; asimismo, el Ministerio de Cultura (2023) reporta que en Perú se habla un total de 48 lenguas indígenas u originarias. Estas representan la principal forma de comunicación, que sirven de instrumento de integración social, y de símbolo de identidad; a pesar de su relevancia, poco más de 28 lenguas originarias del Perú se encuentran en peligro de extinción, reconociéndose como una problemática emergente (Cabanillas, 2022).

Debido a todo ello, el Estado peruano juega un rol protagónico en la revitalización de las lenguas nativas, debido a que la necesidad de la EIB fue concretada en la Ley de Reforma Educativa del año 1972; en la cual se busca reconocer la importancia de las lenguas como una pieza clave en la educación (Bedriñana y Gutiérrez, 2023). No obstante, la mayor proporción de la educación intercultural bilingüe impartida en el país aún enfrenta grandes retos, como que los docentes expresaron dificultad al dar un seguimiento a estudiantes de zonas rurales, muchas escuelas no cuentan con servicio de agua, saneamiento e higiene, donde la falta de la conectividad en los estudiantes limita su aprendizaje, y la ausencia de muchos materiales educativos dificulta el desarrollo de las clases (UNICEF, 2021).

En Ayacucho, poco más de 390 500 peruanos se autoidentifican como parte de pueblos originarios como quechuas, matsigenka, shipibo-konibo, aimara y ashaninka (Ministerio de Cultura, 2023). Pese a ello, el proceso educativo otorgado por el gobierno desde un nivel inicial es por intermedio de la lengua castellana, modificando la funcionalidad fonética, morfológica, sintáctica, semántica y léxica de lenguas nativas u originarias practicadas por una proporción de la población (Cuya *et al.*, 2020). Por tanto, la EIB en la región de Ayacucho busca un enfoque intercultural, basado en el diálogo y respeto, deconstruyendo ideologías racistas, y fomentando prácticas culturales afines a lenguas nativas u originarias (Rojas, 2023).

Tales razones fortalecen la importancia del estudio en el campo educativo, considerando que la pérdida de la cultura está anexada a la extinción de la lengua originaria, por lo que el estudio revelará estrategias, prácticas, políticas y puntos por

mejorar, en contexto específicos, con el fin de servir de guía para la mejora en toda aquella institución educativa cuyo propósito sea impartir eficazmente lenguas nativas.

De acuerdo a este planteamiento, surge la pregunta general de investigación: ¿Cómo es la educación intercultural bilingüe impartida en cinco instituciones educativas de la provincia de Víctor Fajardo, en Ayacucho-2024? Igualmente, los problemas específicos fueron: ¿cuál es el enfoque pedagógico utilizado para implementar la educación intercultural bilingüe en las escuelas públicas estudiadas?; ¿existen diferencias significativas en los resultados académicos de los estudiantes de las escuelas en relación con la educación intercultural bilingüe?; ¿qué factores internos y externos: formación docente, recursos educativos, apoyo familiar, están influyendo en la efectividad de la educación intercultural bilingüe en cada escuela?

Esta investigación reviste gran importancia al contribuir a la comprensión del estado actual de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en una región con una fuerte presencia de pueblos originarios como la provincia de Víctor Fajardo, en Ayacucho. Analizar cómo se aplica la EIB en las escuelas permite visibilizar avances, limitaciones y desafíos en torno a la preservación de las lenguas originarias, la valorización de las culturas locales y el derecho de los estudiantes a recibir una educación pertinente y equitativa. Asimismo, los hallazgos de esta investigación pueden servir como insumo para la toma de decisiones por parte de autoridades educativas, docentes y comunidades, orientando acciones que fortalezcan la formación docente, mejoren los recursos pedagógicos y promuevan una mayor articulación entre escuela y familia. De este modo, la investigación no solo aporta conocimiento académico, sino también valor social, cultural y pedagógico para avanzar hacia una educación verdaderamente intercultural y transformadora.

De igual forma, se plantea el objetivo general de conocer la aplicación de la educación intercultural bilingüe en las instituciones educativas de la provincia Víctor Fajardo, en Ayacucho-2024. Mientras que los objetivos específicos fueron: identificar el enfoque pedagógico de la educación intercultural bilingüe en las escuelas, considerando aspectos como la inclusión de lenguas originarias y el respeto por las culturas locales; identificar los resultados académicos y el desempeño de los estudiantes en las instituciones en relación con la EIB; finalmente, identificar los factores internos y externos (formación docente, recursos educativos, apoyo familiar, etc.) que podrían influir en la efectividad de la EIB en las escuelas.

La justificación teórica de esta investigación se basa en las contribuciones claves de las teorías sobre la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) y la diversidad cultural en la educación. La Teoría de la Educación Intercultural (Banks, 2010) resalta la necesidad de preparar a los estudiantes para vivir en sociedades multiculturales, lo que justifica la exploración de cómo se implementa este enfoque en un contexto como Sarhua, Tiquihua, Hualla, Huancaraylla y Canaria. Además, las teorías sobre el bilingüismo (Cummins, 2000) aportan fundamentos para comprender cómo el desarrollo de competencias en dos lenguas puede influir en el rendimiento académico y en la preservación de la identidad cultural. La presente investigación proporcionará conocimientos valiosos sobre la EIB en comunidades rurales, contribuyendo al avance de estas teorías y a la comprensión de cómo se aplican en contextos de diversidad lingüística y cultural.

Esta investigación tiene relevancia práctica significativa, ya que permitirá identificar estrategias, retos y resultados de la implementación de la EIB en las escuelas de Sarhua, Tiquihua, Hualla, Huancaraylla y Canaria. A través del estudio realizado en las 5 instituciones educativas, se podrá comprender cómo la formación docente, los recursos disponibles y el apoyo comunitario influyen en la efectividad de este modelo educativo. Los hallazgos servirán para diseñar mejoras en las políticas y prácticas educativas, ofreciendo recomendaciones que podrán ser aplicadas no solo en Sarhua, Tiquihu, Hualla, Huancaraylla y Canaria, sino en otras regiones con características similares. Además, este estudio fortalecerá el compromiso de las instituciones educativas con la preservación de las lenguas y culturas indígenas, ofreciendo soluciones para superar los retos actuales.

Metodológicamente, la investigación utiliza un diseño de estudio de caso (Yin, 2018), lo que permite un análisis profundo y detallado de cómo la EIB se implementa en cinco escuelas específicas. Al adoptar un enfoque cualitativo, se garantiza que los datos recolectados proporcionen una comprensión rica y contextualizada de las experiencias y percepciones de los actores clave. Las técnicas de recolección de datos, como las entrevistas en profundidad, la observación participante y los grupos focales, permitieron explorar a fondo el fenómeno estudiado desde múltiples perspectivas. Esta metodología no solo es adecuada para los objetivos del estudio, sino que también proporciona un marco para futuras investigaciones en el campo de la EIB.

Esta investigación se estructura en cinco capítulos. El capítulo I aborda la realidad problemática que origina el estudio, formulando el problema general y específicos, así como los objetivos, la justificación, limitaciones y delimitaciones de la investigación. El capítulo II desarrolla el marco teórico, incluyendo los antecedentes relevantes, las bases

teóricas y conceptuales, así como la definición de términos y la formulación de hipótesis en función de la naturaleza del estudio. El capítulo III describe el diseño metodológico, especificando el tipo y enfoque de investigación, la población y muestra, las técnicas e instrumentos de recolección de datos, y el procedimiento seguido durante el trabajo de campo. El capítulo IV presenta y analiza los resultados obtenidos a partir de las entrevistas y observaciones realizadas, organizándolos según los objetivos específicos. Finalmente, el capítulo V expone las conclusiones derivadas del análisis, seguidas de las recomendaciones orientadas a mejorar la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe en el contexto estudiado.

## I. REVISIÓN DE LA LITERATURA

### 1.1 Antecedentes

#### **A nivel internacional.**

Pozzo y Parucci (2017) artículo científico: *La educación intercultural bilingüe en la localidad de La Esperanza, provincia de Jujuy, Argentina: Un estudio de caso sobre su impacto en el rol docente*. El objetivo fue analizar cómo repercute la EIB en el rol docente en un contexto multicultural. Utilizaron una metodología cualitativa con entrevistas semiestructuradas, observación y análisis de documentos, centrados en la Escuela n.º 230 del Lote San Antonio. Los resultados revelaron tensiones entre las identidades culturales y profesionales de los docentes, confusión respecto a la implementación de la EIB y falta de comunicación institucional. Se concluyó en que la ausencia de capacitación y orientación clara genera dificultades en la ejecución de una propuesta verdaderamente intercultural.

Viveros (2016), artículo científico: *Evaluación del enfoque intercultural bilingüe en educación primaria indígena: Estudio de caso en la región indígena Los Altos, Chiapas*, evaluó el impacto de la EIB en la calidad educativa en una comunidad maya tzeltal. Se utilizó una metodología cualitativa bajo el modelo CIPP (contexto, insumos, proceso y producto), incluyendo observación, entrevistas y grupos focales. Los hallazgos indicaron un impacto limitado del enfoque debido a la falta de coordinación institucional, materiales pertinentes y formación del profesorado. Concluye en que los avances son restringidos mientras no se atiendan las condiciones estructurales del sistema educativo.

Rodríguez, Ortega y Vargas (2020) en el artículo científico: *La interculturalidad crítica en la educación bilingüe indígena en Venezuela*, los enfoques ideológicos presentes en las políticas educativas venezolanas. Con un análisis documental y reflexivo, observaron que las políticas públicas tienden a un enfoque funcional de la interculturalidad, sin integrar las cosmovisiones indígenas en el currículo. Se concluyó en

que hay un desfase entre los marcos legales y la realidad de las comunidades, lo cual limita la eficacia de la EIB.

Mendoza, Ramírez y Quishpe (2019), artículo científico: *Desafíos históricos y políticos de la EIB en Ecuador*, analizaron el proceso de institucionalización del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (SEIB) desde 1988 y su papel en el desarrollo y la construcción de políticas públicas. Utilizaron una metodología cualitativa basada en el análisis documental. Los resultados muestran que, en Ecuador, se ha desarrollado una educación más multicultural que intercultural, lo que limita su potencial transformador. Se propone fortalecer la EIB como proyecto político y ético que permita una verdadera inclusión de los pueblos indígenas.

#### **A nivel nacional.**

Barrera *et al.* (2020) tesis posgrado: *Diferencias sobre la identidad cultural entre estudiantes de primaria en una institución intercultural bilingüe de Junín*, cuyo objetivo fue determinar si existían diferencias en la identidad cultural entre los estudiantes de los grados 5.º “A” y “B” de la IE Técnica n.º 30573 Mariscal Andrés A. Cáceres de Carhuamayo. El estudio fue de tipo analítico, nivel descriptivo-comparativo, con diseño no experimental y corte transeccional. La muestra estuvo compuesta por 32 estudiantes, y se utilizó un cuestionario para medir identidad cultural. Los resultados mostraron que la mayoría de estudiantes de ambos grados presentaban un nivel medio de identidad cultural. El análisis estadístico con la prueba U de Mann Whitney arrojó un valor  $p = 0.808$ , concluyéndose en que no existen diferencias significativas entre ambos grupos.

Copaja *et al.* (2022) tesis pregrado: *Desafíos de los docentes noveles en escuelas rurales de Educación Intercultural Bilingüe*, desarrollado con el objetivo de analizar los retos que enfrentan los docentes principiantes en zonas rurales andinas y cómo estos afectan el logro de aprendizajes. Se empleó un enfoque cualitativo con diseño etnográfico. La muestra fue de 8 docentes con menos de 5 años de experiencia. Se utilizó la entrevista semiestructurada como técnica de recolección de datos. Los resultados identificaron dificultades en la adecuación al contexto rural, la falta de formación en EIB y desconocimiento de las realidades locales. Se concluye que es necesario que los docentes se adapten al contexto para lograr una enseñanza pertinente.

Valderrama *et al.* (2022), tesis de pregrado: *Gestión escolar, compromiso organizacional y logro de aprendizajes en instituciones EIB de Andahuaylas*. El objetivo fue analizar los resultados cualitativos que expliquen los hallazgos cuantitativos en torno a la gestión escolar y el compromiso organizacional. Se utilizó un enfoque mixto:

cuantitativo con cuestionarios estandarizados aplicados a 459 estudiantes y 67 docentes; y cualitativo mediante entrevistas a docentes, directores y coordinadores. Se halló una correlación positiva significativa entre gestión y compromiso ( $r = 0.897$ ). Las escuelas se ubicaban en un nivel bajo de avance y los logros estaban aún en proceso. Se concluyó en que la mejora de la gestión y el fortalecimiento del compromiso organizacional son claves para una EIB efectiva.

Gutiérrez *et al.* (2023), tesis de pregrado: *Gestión de directivos en instituciones rurales EIB durante la pandemia por COVID-19 en Perú*, cuyo objetivo fue evaluar la implementación de políticas lingüísticas pluralistas, el desarrollo de potencialidades estudiantiles y los espacios virtuales multilingües entre 2020 y 2022. Se aplicó un análisis factorial exploratorio y confirmatorio a 156 directivos. Los resultados revelaron limitaciones en las tres dimensiones evaluadas, destacando la falta de integración de políticas lingüísticas y la baja efectividad de los entornos virtuales. Se concluye en que la gestión en pandemia evidenció una débil preparación para mantener una educación bilingüe efectiva.

#### **A nivel local.**

Gutiérrez (2021) artículo científico: *Interculturalidad y educación virtual en una institución educativa de nivel primario del distrito de Ayacucho, 2021*, con el objetivo de analizar cómo se integró la interculturalidad en el contexto de la educación virtual durante la pandemia. Se utilizó un enfoque cualitativo mediante observaciones, entrevistas a docentes y análisis documental. La muestra consistió en una institución primaria del distrito de Ayacucho. Los resultados mostraron dificultades para abordar contenidos interculturales, debido a la limitada conectividad, ausencia de materiales contextualizados y carencia de formación docente en interculturalidad. Se concluyó en que la virtualidad profundizó las brechas culturales y lingüísticas en contextos rurales.

García (2018) tesis de posgrado: *La socialización de los niños a través de los juegos tradicionales en contextos bilingües de Ayacucho*, con el objetivo de comprender cómo los juegos tradicionales contribuyen al proceso de socialización en niños de comunidades bilingües. Se utilizó un enfoque cualitativo y diseño etnográfico. La muestra fue conformada por niños y docentes de nivel inicial y primaria de comunidades quechuhablantes. Los resultados señalaron que los juegos tradicionales no solo promueven habilidades sociales y cooperación, sino que también son espacios de transmisión cultural y lingüística. Se concluye en que su incorporación en la escuela fortalece la identidad cultural y el aprendizaje desde el contexto local.

## 1.2 Marco teórico referencial

### 1.2.1 *Educación intercultural bilingüe*

La EIB es un enfoque educativo que busca promover la equidad y la inclusión al integrar lenguas y culturas diversas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este enfoque no solo se limita a la enseñanza en dos lenguas, también valora y respeta las culturas de los estudiantes, fomentando una convivencia intercultural en el entorno educativo. Como señala Banks (2010), la EIB tiene como objetivo: "preparar a los estudiantes para vivir en una sociedad diversa, promoviendo la comprensión mutua entre grupos culturales". De esta manera, la EIB no solo enseña habilidades lingüísticas, sino que también refuerza el respeto por la diversidad cultural y la identidad de cada grupo.

Uno de los pilares fundamentales de la EIB es su contribución a la preservación de las lenguas y culturas originarias, que muchas veces están en riesgo de desaparición debido a la predominancia de lenguas mayoritarias. A través de la EIB, los estudiantes no solo aprenden en su lengua materna, sino que se les inculca el valor de su cultura y sus tradiciones. Cummins (2000) señala que: "el bilingüismo no solo tiene un valor instrumental, sino también un valor simbólico, ya que reafirma la identidad cultural de los estudiantes". Por lo tanto, la EIB es vista como un instrumento crucial para revitalizar lenguas minoritarias y mantener vivas las culturas que dependen de ellas.

Además de sus beneficios culturales y sociales, la EIB promueve el desarrollo cognitivo de los estudiantes al exponerlos a dos lenguas. Según la teoría del bilingüismo de Cummins (2000), los estudiantes bilingües pueden desarrollar una mayor flexibilidad cognitiva y habilidades metalingüísticas, lo que les permite pensar de manera más crítica y creativa. En este sentido, la EIB no solo mejora las habilidades comunicativas de los estudiantes, sino que también potencia su capacidad para resolver problemas y manejar múltiples perspectivas. Esto convierte a la EIB en un modelo pedagógico integral que beneficia tanto el rendimiento académico como el desarrollo personal de los estudiantes.

Otro aporte clave es la formación de competencias interculturales, que permite a los estudiantes desenvolverse en un mundo globalizado y multicultural. Ladson-Billings (2009) ha desarrollado la noción de pedagogía culturalmente relevante, en la que los docentes no solo integran los conocimientos culturales de los estudiantes en el aula, también los ayudan a desarrollar una conciencia crítica sobre su propio lugar en el mundo y las estructuras sociales que los rodean (Ladson-Billings, 2009). Esta competencia es fundamental para la convivencia en sociedades donde la diversidad cultural es norma.

A pesar de los avances teóricos, la implementación de la EIB enfrenta múltiples desafíos. Uno de los principales problemas es la formación docente. Muchos profesores carecen de las herramientas pedagógicas necesarias para abordar la diversidad cultural en el aula. Como menciona Banks (2010): "la falta de formación específica en educación intercultural limita la capacidad de los docentes para crear espacios de aprendizaje inclusivos y equitativos" (Banks, 2010, p. 25). Este desafío pone en evidencia la necesidad de políticas educativas que apoyen la formación continua del profesorado en este ámbito.

Otro reto es la resistencia a la diversidad cultural dentro de las instituciones educativas. En muchos casos, los sistemas escolares perpetúan modelos pedagógicos basados en una cultura dominante, lo que excluye a los estudiantes de orígenes culturales minoritarios. Esta resistencia se refleja en la falta de reconocimiento de las lenguas y culturas indígenas, así como en la implementación desigual de programas de EIB (Morrison y Porter, 2024). Según estos autores: "el éxito de la educación intercultural depende de un compromiso institucional firme y de la voluntad de transformar las prácticas pedagógicas tradicionales" (p. 14).

### ***1.2.2 Enfoques teóricos sobre diversidad cultural en la educación***

La diversidad cultural en la educación es una realidad que los sistemas educativos deben abordar de manera intencional y planificada. Uno de los enfoques que ha cobrado relevancia en este contexto es el pluralismo cultural, el cual aboga por la coexistencia equitativa de diversas culturas dentro del entorno educativo. En lugar de que una cultura dominante imponga sus valores y normas sobre las demás, este enfoque promueve la creación de espacios en los que todas las culturas presentes en una sociedad sean reconocidas y valoradas. La finalidad no es solo la aceptación de la diversidad, sino la creación de un diálogo continuo que fomente el respeto mutuo entre estudiantes de diferentes orígenes culturales. Tal como lo han planteado algunos teóricos, este enfoque permite una mayor integración social y un ambiente más inclusivo para el aprendizaje (Banks, 2010).

Por otro lado, la educación multicultural también ha sido central en la discusión sobre cómo gestionar la diversidad en las aulas. Este enfoque va más allá del simple reconocimiento de las diferencias culturales, proponiendo la integración de las mismas dentro del currículo escolar. Desde esta perspectiva, el currículo deja de ser un reflejo exclusivo de la cultura dominante y pasa a ser un espacio donde se incorporan y valoran las culturas de las minorías. Esto no solo amplía el conocimiento de los estudiantes sobre

el mundo que los rodea, sino que también promueve la equidad, al asegurar que las voces y experiencias de todas las culturas sean representadas en el proceso educativo. A diferencia de enfoques más tradicionales, que pueden tratar a la diversidad cultural como un tema periférico, la educación multicultural considera que el aprendizaje sobre otras culturas debe ser un componente fundamental del currículo (Nieto, 2010).

La educación multicultural también tiene el objetivo de fomentar una conciencia crítica en los estudiantes, ayudándolos a comprender cómo las estructuras de poder y las relaciones sociales afectan a los diferentes grupos culturales. En este sentido, los estudiantes no solo aprenden sobre las diferentes culturas, sino que también adquieren las herramientas para analizar cómo se construyen las jerarquías sociales y cómo estas impactan a las comunidades culturalmente diversas. Este enfoque ha sido ampliamente discutido por teóricos como Ladson-Billings, quienes sostienen que la educación debe servir como un vehículo para promover la justicia social y la equidad, ayudando a los estudiantes a cuestionar las estructuras que perpetúan la exclusión (Ladson-Billings, 2009).

Un enfoque más radical y transformador es la pedagogía crítica intercultural, inspirada en las ideas de Paulo Freire. A diferencia de los enfoques que se centran únicamente en la inclusión de contenidos culturales en el currículo, la pedagogía crítica intercultural aboga por una educación que empodere a los estudiantes para cuestionar y transformar las estructuras de poder que generan desigualdad. Este enfoque no solo reconoce la importancia de la diversidad cultural, sino que también busca utilizarla como una herramienta para la emancipación social. Los estudiantes son vistos como agentes activos en el proceso educativo, quienes deben ser capaces de identificar las formas en que las relaciones de poder afectan a sus comunidades y trabajar para cambiar dichas dinámicas. Freire (2005) sostenía que la educación debe ser una práctica de libertad, en la que los estudiantes y docentes se comprometan activamente con la transformación de la sociedad en su conjunto.

La pedagogía crítica intercultural también pone un énfasis particular en la participación activa de los estudiantes. En lugar de limitarse a ser receptores pasivos de conocimientos, se les invita a ser participantes activos en la creación de un espacio educativo que refleje sus propias experiencias y conocimientos culturales. Este enfoque se diferencia de otros en que no solo se busca enseñar sobre la diversidad, sino también aprovecharla para construir un entorno donde todos los estudiantes puedan contribuir al proceso de aprendizaje y al cambio social. En última instancia, la pedagogía crítica intercultural ve la educación como un medio para la transformación social, donde la

diversidad cultural no es solo una realidad a aceptar, sino una herramienta para desafiar y cambiar las estructuras opresivas que perpetúan la desigualdad (Freire, 2005).

### ***1.2.3 Características de la EIB***

Una de las principales características de la EIB es que se basa en el bilingüismo. Este enfoque fomenta el uso tanto de la lengua materna de los estudiantes, generalmente una lengua indígena, como de la lengua oficial del país; que, en la mayoría de los casos, es el español o el portugués. Este proceso de enseñanza en dos lenguas permite que los estudiantes desarrollen competencias bilingües, lo que favorece su inserción en una sociedad mayoritaria sin perder el vínculo con su cultura de origen. Según De Mejía (2019), el bilingüismo en la EIB no solo tiene un propósito instrumental, sino que también refuerza la identidad cultural de los estudiantes, ya que el uso de su lengua materna en el aula promueve el respeto y la valorización de sus costumbres y tradiciones.

Otra característica esencial de la EIB es su enfoque intercultural, que busca promover el diálogo entre culturas en el ámbito educativo. Este enfoque no se limita a enseñar sobre diferentes culturas, sino que aboga por un intercambio genuino de conocimientos y prácticas entre la cultura indígena y la cultura dominante. Como afirma López (2020), la interculturalidad en la EIB implica un reconocimiento mutuo de los saberes y cosmovisiones, lo que permite un aprendizaje enriquecido tanto para los estudiantes como para los docentes. Este enfoque intercultural no solo pretende transmitir contenidos académicos, sino también contribuir a la construcción de una sociedad más equitativa y respetuosa de las diferencias culturales.

La participación de la comunidad es otra característica destacada de la EIB. A diferencia de otros modelos educativos, donde la toma de decisiones es centralizada, promueve la inclusión de las comunidades indígenas en el diseño y la implementación de los programas educativos. Las familias, líderes comunitarios y sabios locales juegan un papel activo en la construcción del currículo y en la definición de los contenidos que se enseñarán en las aulas. Esta participación no solo fortalece la relevancia cultural de la educación, sino que genera un mayor compromiso por parte de los estudiantes y sus familias. Según García (2021), la participación comunitaria en la EIB es un elemento clave para asegurar que la educación responda a las necesidades y expectativas de las comunidades indígenas, lo que a su vez contribuye a mejorar los resultados educativos.

Además, la EIB se caracteriza por la contextualización del currículo, lo que significa que los contenidos educativos se adaptan a la realidad cultural y lingüística de los

estudiantes. En lugar de seguir un currículo homogéneo que no considera las particularidades de los estudiantes indígenas, la EIB ajusta los materiales y las estrategias pedagógicas para que reflejen su entorno y sus saberes ancestrales. Este enfoque contribuye a que los estudiantes se sientan identificados con lo que aprenden; por tanto, aumenta su motivación y rendimiento académico. Tal como señala Schmelkes (2018), la contextualización del currículo en la EIB permite que la educación sea significativa y relevante para los estudiantes, lo que es fundamental para reducir la deserción escolar en las comunidades indígenas.

#### ***1.2.4 Impactos de la EIB***

La EIB ha demostrado tener un impacto significativo tanto en el rendimiento académico como en el fortalecimiento de la identidad cultural de los estudiantes indígenas. Diversos estudios han evidenciado que los programas de EIB bien implementados contribuyen a mejorar el aprendizaje en áreas como lectura y matemáticas, especialmente cuando el idioma materno del estudiante es valorado e integrado al proceso de enseñanza (Huguet y Janés, 2013). Asimismo, se ha observado una mayor retención escolar y una disminución en los índices de deserción cuando los niños aprenden en su lengua originaria, ya que ello facilita la comprensión de los contenidos y fomenta la autoestima.

Además, la EIB promueve la revaloración cultural, permitiendo que los niños indígenas se reconozcan y se sientan orgullosos de sus raíces. Esto fortalece el sentido de pertenencia y favorece la construcción de una identidad positiva. En este contexto, no solo actúa como una herramienta pedagógica, sino como un mecanismo de justicia social y reparación histórica en siglos de exclusión cultural y lingüística (López, 2009).

#### ***1.2.5 Retos y desafíos actuales de la EIB***

A pesar de sus avances, la EIB enfrenta diversos desafíos que limitan su eficacia y sostenibilidad. Uno de los principales retos es el dominio insuficiente del quechua u otras lenguas originarias por parte del profesorado, especialmente en zonas donde la lengua está en proceso de desplazamiento o ha sido debilitada por procesos de castellanización forzada. Esta situación repercute en la calidad del proceso educativo y en la autenticidad del enfoque intercultural (MINEDU, 2021).

Otro desafío clave es la tensión entre la EIB y el currículo nacional estandarizado, que muchas veces no se adapta a los contextos culturales específicos de los pueblos

originarios. Esta descontextualización impide que los aprendizajes sean significativos y reduce la pertinencia de los contenidos para la vida cotidiana de los estudiantes.

Asimismo, persisten grandes brechas entre zonas urbanas y rurales en términos de acceso a materiales educativos, condiciones de infraestructura, acompañamiento pedagógico y formación docente especializada. Estas desigualdades afectan directamente la implementación efectiva de la EIB, especialmente en comunidades quechuas con alta dispersión geográfica y limitada conectividad.

### ***1.2.6 Buenas prácticas y recomendaciones***

Existen diversas experiencias exitosas en el ámbito de la EIB que pueden servir como referentes para su fortalecimiento. En Perú, proyectos como el desarrollado por el Ministerio de Educación en coordinación con las direcciones regionales de educación han permitido elaborar materiales educativos en lenguas originarias, capacitar a docentes en enfoque intercultural y fortalecer la participación de las comunidades en la gestión escolar. Estas prácticas han demostrado que, cuando la comunidad se involucra activamente en el proceso educativo, los resultados son más sostenibles y culturalmente significativos (Espinoza, 2015).

En Bolivia, el modelo educativo sociocomunitario productivo ha logrado integrar la lengua y cosmovisión indígena al currículo, con una fuerte participación de los pueblos originarios en el diseño de políticas y programas. En México, el enfoque intercultural en los bachilleratos comunitarios ha permitido articular los saberes ancestrales con la ciencia moderna, reconociendo el valor epistémico de las culturas indígenas.

A partir de estas experiencias, se recomienda fortalecer la formación docente especializada en EIB, garantizar la producción y distribución de materiales pertinentes en lenguas originarias, y promover espacios de diálogo intercultural entre el Estado y los pueblos indígenas. Asimismo, es fundamental que la EIB sea vista no como una política compensatoria, sino como un modelo educativo transformador que promueve la equidad, la diversidad cultural y la inclusión social.

### ***1.2.7 Enfoque pedagógico de la EIB***

La EIB se fundamenta en varios modelos pedagógicos que buscan garantizar una enseñanza efectiva en contextos de diversidad cultural y lingüística. Estos modelos se centran en la adquisición de competencias en dos lenguas, así como en el desarrollo de una conciencia intercultural que permita a los estudiantes valorarse a sí mismos y a los demás.

Los modelos pedagógicos en la EIB no son uniformes, varían dependiendo del contexto y de las necesidades específicas de cada comunidad; pero comparten ciertos principios clave, como el respeto por la diversidad cultural, la equidad en el acceso a la educación y el fortalecimiento de las identidades indígenas.

Uno de los modelos pedagógicos más extendidos en la EIB es el modelo de mantenimiento bilingüe, que tiene como objetivo preservar y desarrollar la lengua materna de los estudiantes al tiempo que se enseña la lengua oficial del país. Este modelo rechaza la idea que el aprendizaje de una segunda lengua deba sustituir a la primera; en cambio, promueve el bilingüismo aditivo, donde ambas lenguas se valoran y se utilizan de manera complementaria. Según García (2009), el bilingüismo aditivo en la EIB permite que los estudiantes no solo aprendan a comunicarse en dos lenguas; también, desarrolla una identidad bicultural, lo que los enriquece tanto académica como socialmente. Este modelo es fundamental en contextos donde las lenguas indígenas están en peligro de extinción, ya que ayuda a revitalizarlas al incluirlas de manera activa en el currículo escolar.

Otro modelo pedagógico relevante en la EIB es el modelo de inmersión, que se utiliza principalmente para enseñar la lengua oficial del país a estudiantes que hablan una lengua indígena en casa. En este modelo, la lengua dominante se enseña a través de una inmersión progresiva, donde los estudiantes comienzan recibiendo la mayoría de sus clases en su lengua materna, y gradualmente se introduce la segunda lengua en el currículo. El objetivo es que los estudiantes adquieran fluidez en la lengua oficial sin perder las competencias en su lengua materna. McCarty (2011) argumenta que el modelo de inmersión en la EIB debe ser cuidadosamente diseñado para evitar que los estudiantes sientan que su lengua indígena es menos valiosa que la lengua dominante, lo que podría conducir a la pérdida de la identidad lingüística y cultural. Este modelo, cuando se implementa de manera adecuada, puede fomentar una educación equilibrada, donde los estudiantes se sientan cómodos usando ambas lenguas en diferentes contextos.

El modelo bicultural es otro enfoque pedagógico que busca no solo el bilingüismo, sino también el biculturalismo; es decir, la capacidad de los estudiantes para navegar en dos culturas diferentes. En este modelo, no solo se enseña a los estudiantes en dos lenguas, sino que se les instruye sobre tradiciones, valores y cosmovisión de ambas culturas. Es especialmente importante en contextos donde los estudiantes indígenas deben interactuar con la sociedad mayoritaria, ya que les proporciona las herramientas necesarias para entender y participar en ambas culturas sin sentirse desconectados de su herencia cultural. Hornberger (2006) señala que el modelo bicultural en la EIB tiene el potencial de reducir

la marginación de los estudiantes indígenas al darles las competencias interculturales necesarias para actuar en diferentes esferas de la sociedad, promoviendo así una mayor inclusión social.

Además, la EIB también incorpora el modelo pedagógico basado en la participación comunitaria, donde la comunidad desempeña un papel activo en la construcción del currículo y en la toma de decisiones educativas. Este enfoque reconoce que la educación no puede ser impuesta desde fuera de la comunidad, sino que debe ser construida con los actores locales, quienes poseen un conocimiento profundo de las necesidades y aspiraciones de los estudiantes. Cummins (2000) destaca que la participación comunitaria en la EIB no solo legitima el proceso educativo, sino que refuerza la pertinencia cultural de la enseñanza, ya que los contenidos y métodos de enseñanza se adaptan al contexto cultural de los estudiantes. Este modelo asegura que la educación no sea una experiencia ajena para los estudiantes indígenas, sino que esté profundamente arraigada en su cultura y valores.

Finalmente, el modelo intercultural dialógico se basa en la premisa de que el aprendizaje no debe ser un proceso unilateral, sino un diálogo entre culturas. En este modelo, tanto los estudiantes como los docentes participan activamente en la construcción del conocimiento, respetando las diferentes perspectivas culturales que existen en el aula. Skutnabb (2009) plantea que este enfoque dialógico es clave para romper con las jerarquías tradicionales que colocan a una cultura por encima de otra en el ámbito educativo. En lugar de imponer la cultura dominante, el modelo intercultural dialógico en la EIB busca crear un espacio donde todas las culturas sean valoradas y donde los estudiantes puedan aprender unos de otros.

### ***1.2.8 Resultados académicos en la EIB***

La EIB ha sido implementada en varios países de América Latina como una respuesta a las necesidades educativas de las poblaciones indígenas y multilingües. A lo largo de los años, diferentes estudios han generado evidencias empíricas sobre los impactos y resultados de la EIB, tanto en términos de aprendizaje académico como en la preservación de lenguas y culturas originarias. En Perú y América Latina, estas evidencias han revelado tanto los logros como los desafíos de la EIB, destacando la importancia de este enfoque en contextos multiculturales.

En el caso de Perú, uno de los países con mayor diversidad lingüística y cultural, las evidencias empíricas sobre la EIB han mostrado resultados mixtos, dependiendo de

factores como la calidad de la implementación, la capacitación de los docentes y el apoyo institucional. Un estudio reciente de Cueto *et al.* (2020) reveló que los estudiantes que recibieron educación en sus lenguas maternas quechua o aimara en zonas rurales presentaron mejoras en la comprensión lectora y habilidades matemáticas en comparación con aquellos que solo recibieron instrucción en español. Este estudio sugiere que la EIB puede tener un impacto positivo en el rendimiento académico, siempre que se respete el uso de la lengua materna en los primeros años de escolarización. Sin embargo, el mismo estudio también advierte que, a pesar de los beneficios iniciales, los avances en el dominio del español (lengua oficial) aún son limitados, lo que refleja la necesidad de reforzar los programas de enseñanza bilingüe en los niveles educativos superiores.

En términos de revitalización lingüística, la EIB en Perú ha contribuido a la preservación y uso cotidiano de lenguas indígenas que, en muchos casos, estaban en peligro de desaparecer. García y Escobar (2021) subrayan que, en regiones como Cusco y Puno, la implementación de la EIB ha permitido no solo que los estudiantes mantengan viva su lengua materna, sino que la valoren como parte integral de su identidad. Destaca que el impacto de la EIB no se limita únicamente a la escuela, sino que se extiende a las comunidades, donde las familias participan activamente en el proceso educativo, fortaleciendo el uso del quechua o aimara en contextos familiares y comunitarios. Sin embargo, los autores advierten que la falta de materiales didácticos adecuados en lenguas indígenas sigue siendo un desafío significativo para asegurar la efectividad de la EIB.

En el contexto más amplio de América Latina, varios países han experimentado avances similares, aunque también enfrentan retos comunes. En Bolivia, por ejemplo, un estudio realizado por Howard (2019) mostró que la EIB ha tenido un impacto considerable en la disminución de la deserción escolar entre estudiantes indígenas, quienes ahora ven su lengua y cultura reflejadas en el sistema educativo. El estudio también señala que el uso del aimara y el quechua en la educación formal ha mejorado la autoestima de los estudiantes, quienes perciben que su identidad cultural es valorada por la sociedad en general. Sin embargo, Howard advierte que, aunque la EIB ha logrado importantes avances, la capacitación docente sigue siendo un reto, ya que muchos maestros no dominan completamente las lenguas indígenas, lo que afecta la calidad de la enseñanza.

En México, el avance de la EIB ha sido igualmente relevante. Un estudio de Hamel y Francis (2022) en comunidades hablantes de náhuatl y maya encontró que los estudiantes que participaron en programas de EIB mostraron una mayor fluidez en su lengua indígena, al mismo tiempo que desarrollaron competencias sólidas en español. Los resultados del

estudio indican que los programas bien estructurados de EIB pueden lograr un equilibrio entre el aprendizaje de la lengua indígena y la adquisición de la lengua dominante, lo que contribuye a una mejor integración de los estudiantes indígenas en la vida social y económica del país. No obstante, el estudio también identificó que uno de los principales obstáculos es la falta de recursos financieros y materiales para implementar de manera efectiva la EIB en las regiones más remotas del país.

A nivel regional, la UNESCO (2021) ha destacado el papel fundamental de la EIB en la promoción de los derechos lingüísticos y culturales de las comunidades indígenas en América Latina. En su informe sobre educación en el siglo XXI, la UNESCO señala que la EIB no solo ayuda a preservar las lenguas indígenas, sino que también desempeña un papel crucial en la reducción de la pobreza y la desigualdad al ofrecer a los estudiantes indígenas las mismas oportunidades de aprendizaje que sus pares de la sociedad mayoritaria. El informe, basado en múltiples estudios realizados en países como Perú, Bolivia, Ecuador y México, concluye en que la EIB es una herramienta poderosa para promover una educación inclusiva y equitativa en toda la región. Sin embargo, también señala que los gobiernos deben intensificar sus esfuerzos para mejorar la capacitación docente y asegurar la sostenibilidad de estos programas.

### ***1.2.9 Factores que influyen en la efectividad de la EIB***

La implementación de la EIB en contextos de diversidad cultural y lingüística enfrenta una serie de factores que pueden influir tanto positiva como negativamente en su efectividad. En países como Perú y otras naciones de América Latina, donde la EIB busca garantizar el derecho a la educación en la lengua materna de los pueblos indígenas, la efectividad de estos programas depende de una serie de condiciones estructurales, sociales y políticas. A continuación, se analizan algunos de los factores clave que influyen en la implementación de la EIB en estos contextos.

Uno de los factores más determinantes en la implementación de la EIB es la formación y capacitación docente. Los maestros son los principales actores encargados en llevar a cabo el proceso de enseñanza en las lenguas indígenas y en la lengua oficial del país, por lo que su competencia tanto en la lengua materna de los estudiantes como en español es fundamental. Sin embargo, un estudio reciente de García y Francis (2021) muestra que muchos docentes en áreas rurales no dominan plenamente la lengua indígena en la que deben enseñar, lo que representa una barrera significativa para la efectividad de la EIB. Además, muchos maestros no reciben una capacitación adecuada en enfoques

pedagógicos interculturales, lo que limita su capacidad para integrar los saberes y cosmovisiones indígenas en el aula. La formación insuficiente de los docentes puede, por tanto, debilitar los esfuerzos por promover una educación verdaderamente bilingüe e intercultural.

Otro factor importante es la disponibilidad de materiales educativos adecuados. Los recursos pedagógicos en lenguas indígenas: libros de texto, guías didácticas y materiales audiovisuales son esenciales para que los estudiantes puedan aprender en su lengua materna. Sin embargo, la escasez de estos sigue siendo un obstáculo persistente en la implementación. Según un informe de la UNESCO (2021), en muchos países de América Latina, incluidos Perú y Bolivia, existe una falta significativa de materiales educativos en lenguas indígenas, lo que obliga a los docentes a depender de recursos en la lengua oficial o a desarrollar sus propios materiales, lo que puede afectar la calidad de la enseñanza. La falta de materiales adecuados también dificulta el aprendizaje de los estudiantes, ya que no tienen acceso a contenidos adaptados a su contexto cultural y lingüístico.

El apoyo institucional y las políticas públicas también juegan un papel crucial en la implementación de la EIB. La voluntad política de los gobiernos nacionales y locales para promover la educación intercultural bilingüe es un factor determinante para su éxito. En este sentido, el compromiso de los ministerios de educación en la creación de políticas que promuevan la EIB, así como la asignación de recursos financieros adecuados, es esencial. Un estudio realizado por Hamel (2022), en México, revela que las políticas educativas inconsistentes y la falta de financiamiento adecuado han limitado la expansión de los programas de EIB en las zonas rurales. A pesar de que existe un marco legal que garantiza el derecho a la educación en lenguas indígenas, la implementación efectiva de estos programas, a menudo, depende de decisiones políticas que fluctúan con los cambios de gobierno y prioridades.

La participación de la comunidad es otro factor fundamental en la implementación de la EIB. La EIB no solo se trata de impartir conocimientos en dos lenguas, sino que también busca integrar los saberes y cosmovisiones de las comunidades indígenas en el currículo escolar. Para que esto sea posible, es imprescindible que las comunidades locales, incluidas las familias y los líderes comunitarios, participen activamente en el proceso educativo. Según McCarty y Lee (2014), esta participación fortalece la pertinencia cultural de la educación, ya que permite que los contenidos y métodos de enseñanza se adapten a las realidades locales. Sin embargo, la falta de integración de las comunidades

en el proceso de toma de decisiones puede generar desconfianza hacia el sistema educativo y debilitar el impacto de la EIB.

Un último factor que influye en la implementación de la EIB es la infraestructura educativa. Las escuelas en áreas rurales donde se implementa la EIB, a menudo, enfrentan condiciones precarias, como falta de instalaciones adecuadas, recursos tecnológicos limitados y escaso acceso a servicios básicos como agua potable y electricidad. Estas condiciones pueden afectar directamente la calidad de la educación, en consecuencia, el éxito de los programas de EIB. Un estudio realizado en comunidades rurales de Ayacucho por Quispe (2021) destaca que la infraestructura deficiente y la falta de conectividad son barreras críticas para el acceso de los estudiantes a una educación de calidad, especialmente en un contexto donde el aprendizaje en la lengua materna requiere de recursos específicos que a menudo no están disponibles.

La formación y capacitación docente es uno de los pilares fundamentales para el éxito de la EIB. Los docentes que participan en ella no solo deben ser competentes en la enseñanza de dos lenguas, la lengua materna de los estudiantes indígenas y la lengua oficial del país, sino que también deben tener una comprensión profunda de las culturas indígenas y estar preparados para integrar esos conocimientos en su práctica pedagógica. La falta de formación adecuada puede obstaculizar seriamente la implementación de la EIB, afectando tanto la calidad de la enseñanza como el aprendizaje de los estudiantes. A continuación, se analizan algunos de los principales desafíos y consideraciones en torno a la formación y capacitación docente en la EIB.

Uno de los principales retos en la formación docente para la EIB es el dominio insuficiente de las lenguas indígenas por parte de los maestros. En muchas regiones donde se implementa la EIB, los docentes no son hablantes nativos de las lenguas indígenas que deben enseñar. Este desafío afecta la calidad de la enseñanza y dificulta la implementación efectiva del enfoque bilingüe. Según Hamel (2022), en comunidades indígenas de México, la mayoría de los docentes tienen un conocimiento limitado de las lenguas indígenas locales, lo que reduce la eficacia de la enseñanza en la lengua materna. Esta brecha en la competencia lingüística puede derivar en que los maestros se sientan más cómodos enseñando en la lengua oficial, lo que debilita el propósito central de la EIB: la preservación y revitalización de las lenguas indígenas.

La capacitación pedagógica intercultural es otro componente clave que suele estar ausente o insuficientemente desarrollado en la formación docente. Los maestros que participan en la EIB deben ser capaces de integrar los saberes y prácticas culturales de las

comunidades indígenas en el proceso educativo, lo cual requiere una formación especializada en pedagogía intercultural. Sin embargo, muchos programas de formación docente no incluyen suficientes contenidos sobre interculturalidad, lo que limita la capacidad de los maestros para contextualizar el aprendizaje y hacer que los contenidos sean culturalmente relevantes para sus estudiantes. McCarty y Lee (2014) sostienen que la capacitación docente en la EIB debe ir más allá de la enseñanza de lenguas, incorporando una formación sólida en cosmovisiones indígenas, historia y prácticas culturales. Esto no solo fortalecería la enseñanza en contextos interculturales, sino que también ayudaría a crear un entorno de respeto y valoración de las culturas indígenas en el aula.

Otro desafío importante es la falta de programas de formación continua para los maestros que trabajan en contextos de EIB. Muchos docentes reciben formación inicial en aspectos lingüísticos y pedagógicos de la educación bilingüe, pero carecen de oportunidades para actualizar sus conocimientos y habilidades a lo largo de su carrera. Según García y Francis (2021), la formación continua es esencial para que los maestros puedan adaptarse a los cambios en las políticas educativas, las necesidades de los estudiantes y las innovaciones en las prácticas pedagógicas. Sin embargo, en muchas zonas rurales donde se implementa la EIB, los maestros tienen acceso limitado a programas de capacitación continua, lo que limita su capacidad para mejorar sus prácticas educativas y abordar los desafíos emergentes en el aula.

Además, la falta de incentivos y reconocimiento para los maestros que se especializan en la EIB también afecta la calidad de la formación docente. En muchas regiones, los docentes que enseñan en contextos interculturales y bilingües no reciben el mismo nivel de apoyo ni reconocimiento que sus colegas que trabajan en áreas urbanas o monolingües. Esto puede generar desmotivación entre los maestros y reducir su compromiso con la EIB. Un estudio realizado por Quispe (2021), en Perú, muestra que, aunque los maestros en comunidades indígenas rurales desempeñan un papel fundamental en la preservación de las lenguas y culturas locales, a menudo, reciben salarios más bajos y tienen menos oportunidades de desarrollo profesional que sus contrapartes en otras regiones del país. Esta falta de reconocimiento e incentivos puede disminuir el interés en la especialización en educación intercultural y bilingüe.

A pesar de estos desafíos, existen iniciativas exitosas que han demostrado cómo una formación docente sólida puede mejorar significativamente la implementación de la EIB. En Bolivia, por ejemplo, el gobierno ha implementado programas de formación docente que no solo capacitan a los maestros en lenguas indígenas, sino que también

integran módulos sobre pedagogía intercultural y la cosmovisión indígena. Según Howard (2020), estos programas han fortalecido la enseñanza en lenguas indígenas y han contribuido a mejorar el rendimiento académico de los estudiantes indígenas en áreas rurales. Este tipo de programas destaca la importancia de una formación integral que no solo se centre en las competencias lingüísticas, sino que también promueva una educación culturalmente pertinente.

El apoyo institucional y las políticas educativas son componentes fundamentales para la implementación exitosa de la EIB. En muchos países de América Latina, donde las lenguas y culturas indígenas han sido marginadas históricamente, emerge como una estrategia clave para promover la equidad en la educación. Sin embargo, su efectividad depende en gran medida del respaldo que recibe de las instituciones gubernamentales, así como de las políticas públicas que guían su implementación. La voluntad política y el compromiso de los gobiernos con la educación intercultural y bilingüe son esenciales para asegurar que estos programas se desarrollen de manera sostenible y eficaz.

Uno de los factores más importantes en el éxito de la EIB es la existencia de un marco legal adecuado que respalde los derechos lingüísticos y culturales de los pueblos indígenas. En muchos países, la EIB está protegida por leyes y políticas nacionales que garantizan el derecho de los estudiantes a recibir educación en su lengua materna. En Perú, por ejemplo, la Ley General de Educación y la Ley de Lenguas Indígenas reconocen la importancia de la EIB como una herramienta para promover la inclusión social y cultural. Sin embargo, la implementación de estas políticas, a menudo, se enfrenta a barreras prácticas, como la falta de recursos financieros y humanos. Según Hamel (2022), aunque las leyes educativas en varios países latinoamericanos, protegen el derecho a la educación bilingüe; pero la falta de mecanismos de financiamiento adecuados ha limitado la capacidad de los gobiernos para llevar estos programas a cabo de manera efectiva en las regiones más necesitadas.

Otro aspecto clave del apoyo institucional es la planificación y asignación de recursos. La implementación de la EIB requiere inversiones significativas, no solo en la capacitación de docentes y el desarrollo de materiales educativos, sino también en la mejora de la infraestructura escolar y el acceso a tecnologías que puedan facilitar el aprendizaje en dos lenguas. En muchas regiones rurales, la falta de infraestructura adecuada y de acceso a recursos tecnológicos limita la capacidad de las escuelas para ofrecer una educación bilingüe de calidad. Según un informe de la UNESCO (2021), muchos países de América Latina aún enfrentan desafíos en la distribución equitativa de

los recursos educativos, lo que genera disparidades significativas en la calidad de la EIB entre las zonas urbanas y rurales. Sin un compromiso firme para garantizar una distribución equitativa de los recursos, los estudiantes indígenas continúan enfrentando barreras en su acceso a una educación de calidad.

Además, las políticas educativas inconsistentes entre gobiernos sucesivos pueden dificultar la continuidad y el desarrollo de los programas de EIB. En muchos casos, las políticas educativas cambian con cada administración, lo que crea inestabilidad en la implementación de programas a largo plazo. Howard (2020) argumenta que la falta de continuidad en las políticas educativas ha sido un obstáculo significativo para la EIB en Bolivia, donde los cambios en el liderazgo político han resultado en ajustes frecuentes a las prioridades educativas, lo que ha afectado la financiación y el desarrollo de la EIB. Este tipo de inestabilidad política puede generar incertidumbre entre los docentes y las comunidades, lo que socava los esfuerzos para construir una base sólida para la EIB.

El compromiso institucional con la capacitación docente también es fundamental. Los gobiernos y los ministerios de educación deben asegurarse que los docentes estén adecuadamente capacitados para enseñar en lenguas indígenas y manejar un enfoque pedagógico intercultural. Sin un programa de capacitación docente efectivo y continuo, la calidad de la EIB puede verse gravemente afectada. García y Francis (2021) señalan que, aunque muchos gobiernos han implementado programas de formación inicial para docentes en contextos bilingües, la falta de apoyo institucional para la formación continua sigue siendo un desafío crítico. En consecuencia, los maestros que trabajan en áreas rurales, donde se necesita más apoyo, a menudo, carecen de las habilidades necesarias para implementar la EIB de manera efectiva.

Un elemento adicional del apoyo institucional son las alianzas entre el gobierno y las comunidades indígenas. La participación activa de las comunidades en el diseño y la implementación de los programas de EIB es esencial para garantizar que la educación sea culturalmente pertinente y responda a las necesidades locales. Las políticas educativas que fomentan la colaboración con las comunidades pueden mejorar la aceptación y el éxito de los programas de EIB. Según McCarty y Lee (2014), la falta de participación comunitaria en el proceso educativo puede llevar a una desconexión entre las políticas diseñadas a nivel gubernamental y las realidades locales de las comunidades indígenas. Las políticas que promueven un enfoque participativo y consultivo tienden a ser más exitosas, ya que permiten que las comunidades desempeñen un papel activo en la preservación de sus lenguas y culturas.

### ***1.2.10 Impacto del contexto socioeconómico en la EIB***

La EIB juega un papel crucial en los contextos multiculturales, donde la diversidad cultural y lingüística requiere ser abordada de manera inclusiva y respetuosa. En un mundo globalizado, donde las interacciones entre personas de diferentes orígenes son cada vez más comunes, la EIB emerge como una herramienta fundamental para garantizar que las minorías culturales, especialmente los pueblos indígenas, puedan acceder a una educación de calidad que respete sus lenguas y costumbres. La EIB no solo busca preservar y revitalizar lenguas minoritarias, sino que también promueve la cohesión social al fomentar el respeto y la comprensión entre diferentes grupos culturales.

En primer lugar, la importancia de la EIB radica en su capacidad para promover la equidad en la educación. En muchos contextos multiculturales, las poblaciones indígenas y otros grupos minoritarios han sido históricamente marginados del sistema educativo, ya sea por barreras lingüísticas o por la imposición de una cultura dominante. La EIB rompe con esta dinámica al ofrecer a los estudiantes la oportunidad de aprender en su lengua materna y al mismo tiempo adquirir competencias en la lengua oficial del país. Según King y Benson (2004), el uso de la lengua materna en la educación temprana no solo facilita el aprendizaje, sino que también mejora los resultados académicos, ya que los estudiantes pueden asimilar conceptos complejos más fácilmente en la lengua que hablan en casa. De esta manera, la EIB se convierte en un mecanismo para reducir las disparidades educativas entre los grupos mayoritarios y minoritarios.

Otra razón clave por la que la EIB es importante en contextos multiculturales es su papel en la preservación de las lenguas y culturas originarias. Muchas lenguas indígenas están en peligro de extinción debido a la influencia de lenguas mayoritarias que tienden a dominar el ámbito público, desde la política hasta la educación. La EIB actúa como un medio para frenar esta tendencia; ya que, al enseñar en lenguas indígenas, contribuye a mantener vivas las tradiciones orales, los saberes ancestrales y las formas de vida asociadas a estas lenguas. Hornberger (2006) señala que la EIB es una estrategia clave no solo para revitalizar las lenguas indígenas, sino también para empoderar a las comunidades indígenas, permitiéndoles tener una voz activa en el sistema educativo y en la sociedad en general.

Asimismo, la EIB es fundamental para fomentar la cohesión social y el entendimiento intercultural en sociedades donde coexisten múltiples grupos culturales. En lugar de promover la asimilación de los estudiantes indígenas a la cultura dominante, la

EIB busca crear espacios de diálogo y reconocimiento mutuo entre culturas. Este enfoque permite que los estudiantes no solo aprendan a valorarse a sí mismos y a su herencia cultural, sino desarrolle una mayor capacidad para respetar y comprender las culturas de los demás. Según Skutnabb (2009), este tipo de educación tiene el potencial de reducir los conflictos sociales, ya que ayuda a dismantelar los prejuicios y las tensiones que suelen surgir en contextos multiculturales donde una cultura es vista como superior a las demás.

Además, en un contexto multicultural, la EIB es esencial para promover una ciudadanía activa y consciente. A través del aprendizaje tanto de la lengua materna como de la lengua oficial del país, la EIB prepara a los estudiantes para participar plenamente en la vida pública y política, sin tener que renunciar a su identidad cultural. Esto es particularmente importante en regiones donde las comunidades indígenas han sido históricamente excluidas de los procesos de toma de decisiones. Según McCarty (2011), la EIB puede empoderar a los estudiantes al darles las herramientas lingüísticas y culturales necesarias para actuar como agentes de cambio en sus comunidades y más allá, fortaleciendo la democracia y la participación ciudadana en contextos diversos.

Finalmente, la importancia de la EIB en contextos multiculturales también se relaciona con su capacidad para responder a los desafíos globales de inclusión y diversidad. En un mundo donde los derechos de los pueblos indígenas y las minorías culturales están ganando mayor reconocimiento internacional, la EIB se alinea con los objetivos globales de garantizar una educación inclusiva y equitativa para todos, tal como lo promueve la UNESCO (2015). La EIB es una respuesta educativa que no solo se adapta a las necesidades locales de las comunidades indígenas, sino que también refleja los principios universales de derechos humanos y justicia social, contribuyendo así a la construcción de una sociedad más inclusiva.

### ***1.2.11 Estrategias y prácticas educativas en la EIB***

La EIB es un enfoque educativo que busca promover la equidad y la inclusión al integrar lenguas y culturas diversas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este enfoque no solo se limita a la enseñanza en dos lenguas, sino que también valora y respeta las culturas de los estudiantes, fomentando una convivencia intercultural en el entorno educativo. Como señala Banks (2010), la EIB tiene como objetivo: "preparar a los estudiantes para vivir en una sociedad diversa, promoviendo la comprensión mutua entre grupos culturales". De esta manera, no solo enseña habilidades lingüísticas, sino que también refuerza el respeto por la diversidad cultural y la identidad de cada grupo.

Uno de los pilares fundamentales de la EIB es su contribución a la preservación de las lenguas y culturas originarias, que muchas veces están en riesgo de desaparición debido a la predominancia de lenguas mayoritarias. A través de ella, los estudiantes no solo aprenden en su lengua materna, sino que también se les inculca el valor de su cultura y sus tradiciones. Cummins (2000) señala que: "el bilingüismo no solo tiene un valor instrumental, sino también un valor simbólico, ya que reafirma la identidad cultural de los estudiantes". Por tanto, la EIB es vista como un instrumento crucial para revitalizar lenguas minoritarias y mantener vivas las culturas que dependen de ellas.

Además de sus beneficios culturales y sociales, la EIB también promueve el desarrollo cognitivo de los estudiantes al exponerlos a dos lenguas. Según la teoría del bilingüismo de Cummins (2000), los estudiantes bilingües pueden desarrollar una mayor flexibilidad cognitiva y habilidades metalingüísticas, lo que les permite pensar de manera más crítica y creativa. En este sentido, no solo mejora las habilidades comunicativas de los estudiantes, sino potencia su capacidad para resolver problemas y manejar múltiples perspectivas. Esto convierte a la EIB en un modelo pedagógico integral que beneficia tanto el rendimiento académico como el desarrollo personal de los estudiantes.

La EIB es un enfoque educativo que responde a la realidad multicultural y multilingüe de muchos países, especialmente en América Latina. Su propósito principal es garantizar el derecho a la educación de los pueblos indígenas y otros grupos culturales minoritarios, mediante la enseñanza en su lengua materna y la incorporación de sus saberes y cosmovisiones en el currículo. Las características de la EIB la distinguen de otros modelos educativos, ya que promueve tanto el aprendizaje en dos lenguas como la valorización de la diversidad cultural en el ámbito escolar.

La EIB tiene como propósito central responder a las necesidades educativas de los grupos culturales y lingüísticos minoritarios, especialmente las comunidades indígenas. Este enfoque educativo no solo se centra en garantizar el acceso a la educación en la lengua materna, sino promover respeto y valorización de las culturas originarias. Los objetivos de la EIB son múltiples y están interrelacionados, ya que buscan tanto el desarrollo académico de los estudiantes como la preservación de sus identidades culturales.

Uno de los principales objetivos de la EIB es garantizar el derecho a una educación en la lengua materna. Este objetivo es fundamental en contextos donde las lenguas indígenas han sido históricamente marginadas o amenazadas por la imposición de lenguas mayoritarias. La EIB busca revertir esta tendencia, asegurando que los niños de

comunidades indígenas puedan recibir su formación inicial en la lengua que hablan en casa. Esto no solo facilita el proceso de aprendizaje, sino que también refuerza la identidad lingüística y cultural de los estudiantes. Según De Mejía (2019), la enseñanza en la lengua materna es esencial para que los niños puedan desarrollar una comprensión profunda de los contenidos educativos y al mismo tiempo, fortalecer su autoestima y orgullo por su cultura.

Otro objetivo crucial es el fomento de la interculturalidad, entendida como el diálogo y la convivencia entre culturas diferentes. A través de la EIB, no solo se pretende que los estudiantes indígenas aprendan en su lengua materna, sino también que adquieran competencias en la lengua oficial del país, para poder desenvolverse en una sociedad multicultural. Este objetivo se enfoca en preparar a los estudiantes para que puedan interactuar y participar activamente en contextos culturales diversos, sin perder el vínculo con su propia identidad. Según López (2020), fomenta el desarrollo de una ciudadanía intercultural, en la que los estudiantes son capaces de apreciar tanto su propia cultura como la de los demás, contribuyendo a la construcción de sociedades más justas e inclusivas.

La preservación de las lenguas y culturas indígenas es otro objetivo esencial de la EIB. En muchas regiones, las lenguas indígenas están en peligro de extinción debido a la creciente predominancia de las lenguas mayoritarias. La EIB actúa como un instrumento de revitalización lingüística, al promover el uso activo de estas lenguas en las aulas y en otros espacios comunitarios. A través de la educación en la lengua materna, los estudiantes no solo aprenden los contenidos académicos, sino son expuestos a los conocimientos, valores y cosmovisiones de sus ancestros. García (2021) señala que la EIB juega un papel crucial en la transmisión intergeneracional de las lenguas indígenas, lo que garantiza que las nuevas generaciones mantengan el contacto con su herencia cultural.

Un objetivo adicional de la EIB es mejorar los resultados académicos de los estudiantes indígenas. En muchos contextos, los estudiantes de estas comunidades han experimentado tasas más altas de abandono escolar y menores niveles de rendimiento académico en comparación con sus pares de la sociedad mayoritaria. La EIB tiene como objetivo cerrar esta brecha, proporcionando una educación más pertinente y adaptada a las necesidades culturales y lingüísticas de los estudiantes. Schmelkes (2018) destaca que los programas de EIB, al ofrecer una enseñanza en la lengua materna y en un contexto culturalmente relevante, han mostrado resultados positivos en términos de motivación, retención y éxito académico.

Por último, la EIB tiene como objetivo promover la justicia social y la equidad en la educación. Las comunidades indígenas han enfrentado históricamente la marginación y

la exclusión en los sistemas educativos convencionales, donde sus lenguas y culturas no han sido valoradas. La EIB busca corregir estas desigualdades ofreciendo una educación que respete y valore la diversidad cultural. Este objetivo está alineado con los principios de equidad y justicia; ya que se reconoce que, para lograr una educación inclusiva, es necesario que todos los estudiantes tengan la oportunidad de aprender en un entorno que respete su identidad cultural. Según Schmelkes (2018), la EIB es una herramienta poderosa para combatir la exclusión social y garantizar que todos los estudiantes, independientemente de su origen cultural, tengan acceso a una educación de calidad.

La región de Ayacucho, ubicada en la sierra sur del Perú, es una de las zonas más emblemáticas en términos de diversidad cultural y lingüística. Esta región ha sido históricamente un espacio donde las culturas indígenas han mantenido vivas sus tradiciones y lenguas, a pesar de los desafíos impuestos por la modernización y los procesos de globalización. Las características culturales y lingüísticas de Ayacucho son el resultado de una larga historia de interacción entre las culturas indígenas, principalmente la quechua, y las influencias coloniales y republicanas. La región, marcada por su herencia andina, posee una riqueza cultural que se refleja tanto en su lengua predominante como en sus manifestaciones culturales, religiosas y artísticas.

Una de las características más distintivas de Ayacucho es la prevalencia del quechua como lengua materna entre gran parte de su población, especialmente en las zonas rurales. El quechua, como parte de la familia de lenguas indígenas más extendida en los Andes, ha sobrevivido a siglos de dominio cultural y lingüístico español y sigue siendo una herramienta fundamental de comunicación, identidad y resistencia para las comunidades ayacuchanas. Según datos del Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI, 2020), más del 50 % de la población rural de Ayacucho habla quechua, lo que refleja la fuerte presencia de esta lengua en la vida cotidiana, las prácticas comunitarias y los rituales religiosos. Esta permanencia del quechua, a pesar de la presión del español, es un testimonio de la resiliencia cultural de las comunidades andinas de Ayacucho.

Además de su riqueza lingüística, Ayacucho es conocida por su diversidad cultural, expresada en sus festividades, arte popular y tradiciones religiosas. Las festividades religiosas en Ayacucho, especialmente la Semana Santa, son reconocidas a nivel nacional e internacional por su sincretismo, que fusiona elementos de la religiosidad cristiana con las cosmovisiones andinas. García (2021) señala que este sincretismo cultural refleja la manera en que las comunidades de Ayacucho han integrado las tradiciones católicas introducidas durante la colonia con sus creencias y prácticas indígenas prehispánicas. Este

proceso de mestizaje cultural no solo se observa en las ceremonias religiosas, sino también en las expresiones artísticas, como la talla en piedra de Huamanga y los retablos ayacuchanos, que combinan técnicas europeas con temáticas y símbolos indígenas.

En términos de organización social y comunal, las comunidades ayacuchanas aún conservan formas tradicionales de autogobierno y cooperación, como las rondas campesinas y el trabajo comunitario conocido como "faena". Estas formas de organización están profundamente vinculadas con su identidad cultural y se sostienen en gran medida gracias al uso del quechua como lengua de interacción y cohesión social. Según un estudio de Escobar (2020), la lengua quechua no solo es un medio de comunicación, sino también un vehículo para transmitir conocimientos ancestrales, como las prácticas agrícolas y los rituales asociados a la Pachamama, que continúan siendo fundamentales para la vida en las comunidades rurales de Ayacucho.

Asimismo, la cosmovisión andina juega un papel central en la vida cultural y espiritual de Ayacucho. La creencia en el equilibrio entre el hombre y la naturaleza, representada en la figura de la Pachamama (Madre Tierra), es una característica profundamente arraigada en las comunidades ayacuchanas. Esta relación sagrada con la tierra no solo influye en las prácticas agrícolas y ceremoniales, sino en la manera en que las personas se relacionan entre sí y con su entorno natural. Estudios recientes de Quispe (2021) destacan que las ceremonias de pago a la tierra y las festividades agrícolas siguen siendo una parte vital de la cultura ayacuchana, lo que evidencia la continuidad de prácticas ancestrales a pesar de los cambios sociales y económicos que ha experimentado la región.

Por otro lado, la región Ayacucho ha sido también un espacio de resistencia cultural y política, especialmente durante las décadas de violencia interna que afectaron al Perú entre los años 1980 y 2000. Durante este periodo, Ayacucho fue epicentro del conflicto armado entre el Estado peruano y grupos insurgentes como *Sendero Luminoso*. A pesar del impacto devastador de la violencia, las comunidades ayacuchanas lograron mantener sus tradiciones y lengua, lo que ha permitido que la cultura quechua continúe siendo una fuerza vital en la región. Según Castro (2022), la lengua y la cultura quechua jugaron un papel importante en la resistencia de las comunidades ante la violencia, actuando como elementos de cohesión social y supervivencia en tiempos de crisis.

### ***1.2.12 Bases conceptuales***

**Bilingüismo** se refiere a la capacidad de una persona para comunicarse competentemente en dos lenguas. Según Cummins (2000), esta competencia puede generar beneficios cognitivos, sociales y educativos, siempre que el individuo alcance un nivel adecuado de desarrollo lingüístico en ambas lenguas, lo que se conoce como “umbral mínimo”. Este enfoque sustenta la importancia de fortalecer tanto la lengua materna como la segunda lengua en contextos educativos.

**Cosmovisión andina** es una forma particular de ver, entender y relacionarse con el mundo, basada en principios como reciprocidad, respeto a la naturaleza, colectivismo y complementariedad. Esta visión, transmitida a través del quechua y otras lenguas originarias, forma parte esencial del currículo intercultural y debe ser integrada en el proceso educativo (Estermann, 1998).

**Diversidad cultural** hace referencia a la coexistencia de distintas culturas en un mismo espacio geográfico o social. La UNESCO (2001) señala que la diversidad cultural es tan necesaria para la humanidad como la biodiversidad para la naturaleza, y constituye el patrimonio común de la humanidad. En educación, implica diseñar políticas inclusivas que valoren las lenguas, costumbres y formas de vida de todos los pueblos.

**Educación Intercultural Bilingüe (EIB)** es un enfoque educativo que busca garantizar el derecho de los pueblos originarios a recibir una educación en su lengua materna y con pertinencia cultural. Según el Ministerio de Educación del Perú (2021), la EIB promueve una educación de calidad basada en el respeto, la equidad, la identidad cultural y la participación activa de las comunidades. Este modelo reconoce la diversidad como una riqueza y no como un obstáculo, promoviendo el diálogo entre culturas.

**Educación** es un proceso continuo, sistemático y dinámico mediante el cual las personas desarrollan sus capacidades cognitivas, afectivas, sociales y éticas a lo largo de la vida. Implica la transmisión, apropiación y transformación de saberes, valores y habilidades que permiten al individuo integrarse activamente en la sociedad. Desde una perspectiva amplia, la educación no solo ocurre en espacios formales como la escuela, sino también en contextos informales y no formales, siendo un derecho humano fundamental y un instrumento clave para el desarrollo individual y colectivo (UNESCO, 2020).

**Enfoque** hace referencia a la perspectiva teórica o metodológica desde la cual se aborda un fenómeno, situación o proceso. En el campo educativo, un enfoque implica una

manera particular de comprender, interpretar y actuar sobre la realidad pedagógica, orientando tanto la planificación como la intervención educativa. Los enfoques pueden ser de carácter pedagógico, epistemológico o político, y determinan los objetivos, métodos y formas de evaluación que se adoptan (Díaz Barriga, 2005).

**Identidad cultural** es el conjunto de valores, costumbres, creencias y símbolos que comparten los miembros de un grupo social, y que les otorgan sentido de pertenencia. En contextos de EIB, el fortalecimiento de la identidad cultural permite a los estudiantes valorar su lengua y cultura originaria, lo cual contribuye a su desarrollo integral (De Mejía, 2006).

**Interculturalidad** implica la convivencia respetuosa y equitativa entre diferentes culturas dentro de un mismo espacio social. Banks (2010) la define como un enfoque educativo que promueve la equidad, la inclusión y el desarrollo de competencias interculturales en entornos diversos. En el ámbito educativo, la interculturalidad exige revisar críticamente las estructuras que reproducen la exclusión y promover un diálogo auténtico entre culturas. Nieto (2010) complementa esta visión al señalar que la interculturalidad no se limita a la inclusión de contenidos culturales en el currículo, sino que implica transformar las prácticas educativas y estructuras de poder que perpetúan desigualdades.

**Lengua materna** es la primera lengua que una persona aprende en su entorno familiar y cultural. Es un vehículo clave para la socialización, la construcción de identidad y la transmisión de saberes ancestrales. Según Skutnabb-Kangas (2000), la educación en la lengua materna favorece el aprendizaje, mejora el rendimiento escolar y refuerza la autoestima del estudiante.

**Pedagogía** puede entenderse como el conjunto de teorías, métodos y prácticas que orientan el proceso de enseñanza y aprendizaje. Desde la perspectiva de la Educación Intercultural Bilingüe, la pedagogía debe ser culturalmente pertinente y respetuosa de los saberes locales. Ladson-Billings (2009) plantea la necesidad de una pedagogía culturalmente relevante que integre los conocimientos previos de los estudiantes con una conciencia crítica de su realidad social. En contextos indígenas, esta pedagogía debe articularse con los valores, cosmovisiones y lenguas propias de las comunidades, promoviendo tanto el aprendizaje académico como la afirmación de la identidad cultural (Freire, 2005).

## II. METODOLOGÍA

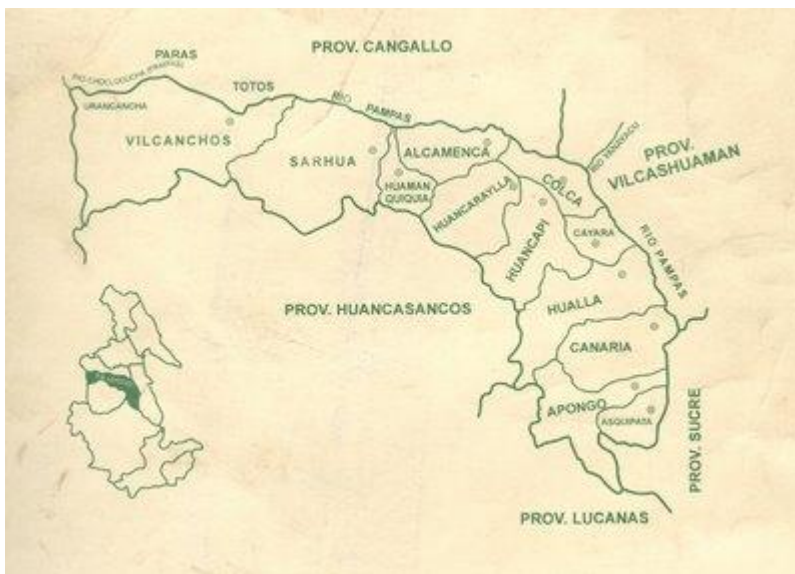
### 2.1 Descripción del contexto

#### Caracterización contextual de distrito de Sarhua

El distrito de Sarhua se ubica en la provincia de Víctor Fajardo, región Ayacucho, una de las zonas más emblemáticas del Perú en términos de diversidad cultural y lingüística. Es reconocido por su riqueza cultural, arraigada en las tradiciones andinas y su fuerte identidad quechua. A nivel geográfico, se encuentra en la parte alta de la sierra sur del Perú, a una altitud promedio de 3200 m s. n. m., lo que determina las características climáticas y las actividades económicas de la región.

#### Figura 1

*Mapa de ubicación de Sarhua*



El quechua es la lengua predominante en Sarhua y, aunque el español también es hablado, sobre todo en los contextos urbanos, el quechua sigue siendo la principal lengua de comunicación dentro de las comunidades rurales. Esta continuidad del quechua se debe en parte al aislamiento geográfico y a la fuerte cohesión social de las comunidades locales, que han preservado sus tradiciones y lengua a lo largo de los siglos. Según datos del Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI, 2020), más del 60 % de la población del distrito tiene al quechua como su lengua materna, lo que refleja la importancia de esta lengua en la vida cotidiana y en la identidad cultural de los habitantes.

Sarhua es también conocida a nivel nacional por sus tradiciones artísticas, especialmente por las tablas de Sarhua, una forma de arte popular que ha sido utilizada desde tiempos prehispánicos para narrar la historia y las vivencias de las comunidades locales. Estas tablas son piezas de madera pintadas que representan escenas de la vida comunal, las ceremonias religiosas y los mitos ancestrales, y han ganado reconocimiento más allá de las fronteras de Ayacucho por su valor artístico y cultural. El arte sarhuino refleja la cosmovisión andina y las conexiones entre el hombre y la naturaleza, lo que refuerza el sentido de identidad cultural de la población.

En términos económicos, Sarhua se basa principalmente en la agricultura de subsistencia y la ganadería. Los cultivos predominantes en la región son la papa, el maíz y la quinua, productos que se adaptan a las condiciones climáticas de la sierra. La actividad agrícola en Sarhua está profundamente vinculada con las prácticas ancestrales, en las que el calendario agrícola sigue el ritual y ceremonias ligadas a la Pachamama (Madre Tierra). Estas costumbres no solo son una manifestación de la espiritualidad andina, sino que también son una forma de conservar el equilibrio ecológico en la región, una práctica que se ha mantenido viva a pesar de los desafíos modernos.

En cuanto a su estructura social, Sarhua mantiene formas tradicionales de organización comunal, como el sistema de "faenas" o trabajos colectivos que se organizan para el beneficio de la comunidad. Las rondas campesinas y la participación comunal son fundamentales en la gestión de los recursos y en la resolución de conflictos. Esta cohesión social es uno de los factores que ha permitido la preservación de las tradiciones locales y ha fortalecido la identidad cultural de Sarhua, a pesar de las presiones externas que han afectado a muchas otras comunidades andinas.

Sin embargo, Sarhua también enfrenta desafíos significativos, particularmente en términos de acceso a servicios educativos y de salud. A pesar de los avances en infraestructura, las escuelas de la zona enfrentan dificultades para implementar programas

educativos que respeten y promuevan la lengua y cultura local. Las políticas de la EIB han intentado cubrir esta necesidad, pero su implementación ha sido desigual, en parte debido a la falta de formación adecuada de los docentes y la escasez de materiales educativos en quechua (INEI, 2020). A nivel de salud, las comunidades rurales de Sarhua aún dependen en gran medida de prácticas tradicionales, complementadas por los servicios de salud pública que son limitados y de difícil acceso en muchas zonas.

El distrito de Sarhua también tiene una historia reciente marcada por la violencia política. Durante las décadas de 1980 y 1990, fue una de las áreas más afectadas por el conflicto armado interno entre el Estado peruano y grupos insurgentes como *Sendero Luminoso*. Este conflicto tuvo un impacto devastador en las comunidades, causando desplazamientos, pérdida de vidas y fracturas sociales. A pesar de los esfuerzos por recuperar la estabilidad, los efectos de este periodo todavía resuenan en la vida social y económica de Sarhua.

### **Caracterización contextual del centro poblado de Tiquihua**

Se ubica en el distrito de Hualla, provincia de Víctor Fajardo, región Ayacucho, Perú. Este anexo comparte con Sarhua una rica herencia cultural y lingüística andina, fuertemente marcada por la identidad quechua y las tradiciones ancestrales. Se encuentra en la sierra sur del Perú, a una altitud promedio de 3200 m s. n. m., lo que condiciona su clima frío durante gran parte del año. La economía local está basada principalmente en la agricultura y la ganadería de subsistencia, actividades que han sido practicadas durante generaciones en la comunidad.

En Tiquihua, el quechua es la lengua predominante y sigue siendo el principal medio de comunicación en la vida diaria, especialmente en las áreas rurales. El español, por otro lado, es utilizado en contextos oficiales y educativos, aunque el quechua sigue siendo la lengua de uso más frecuente en el hogar y en las interacciones comunitarias. Según el Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI, 2020), aproximadamente el 75 % de su población tiene al quechua como lengua materna, lo que refleja la gran importancia de esta lengua en la construcción de la identidad cultural de sus habitantes.

En cuanto a la EIB, Tiquihua, al igual que otras comunidades del distrito de Sarhua, enfrenta retos significativos. A pesar de los esfuerzos por implementar el modelo EIB, se observan limitaciones relacionadas con la falta de materiales educativos en quechua y la necesidad de una mayor capacitación docente en enfoques interculturales. Muchos docentes no están suficientemente capacitados para aplicar el enfoque intercultural, lo que dificulta el desarrollo pleno de la educación bilingüe en las aulas.

A pesar de estos desafíos, la comunidad reconoce el valor de la EIB como una herramienta esencial para preservar su lengua y cultura, mientras prepara a las nuevas generaciones para integrarse en un mundo moderno. Las instituciones educativas locales intentan adaptar sus métodos de enseñanza para combinar las costumbres ancestrales con los requerimientos académicos contemporáneos, aunque aún queda mucho por hacer en términos de recursos y apoyo institucional.

### **Caracterización contextual de distrito de Hualla**

Se ubica en la provincia de Víctor Fajardo, región Ayacucho, Perú, compartiendo con Sarhua una fuerte herencia cultural y lingüística andina. A nivel geográfico, se encuentra en la sierra sur del Perú, a una altitud promedio de 3100 m s. n. m., lo que influye en su clima frío y seco, así como en las actividades económicas que predominan, principalmente la agricultura y la ganadería.

El quechua es la lengua predominante en Hualla, al igual que en Sarhua, siendo el principal medio de comunicación en las áreas rurales, mientras que el español es más común en contextos oficiales y en las áreas urbanas. Según datos del Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI 2020), aproximadamente el 65 % de la población de Hualla tiene el quechua como su lengua materna, reflejando la importancia de esta lengua en la vida cotidiana y la identidad cultural de los habitantes.

Es una comunidad que ha preservado muchas de sus tradiciones ancestrales, con una fuerte cohesión social que se manifiesta en sus festividades, formas de trabajo comunitario y prácticas culturales relacionadas con la cosmovisión andina. Al igual que en Sarhua, las festividades relacionadas con la Pachamama y las ceremonias agrícolas son eventos importantes para la población. Además, la EIB en Hualla se enfrenta a retos similares, como la falta de recursos educativos en quechua y la necesidad de mayor formación en enfoque intercultural para los docentes.

### **Caracterización contextual de distrito de Huancaraylla**

Está ubicado en la provincia de Víctor Fajardo, región de Ayacucho, Perú. Esta zona se caracteriza por su ubicación geográfica en la sierra sur del país, con altitudes que superan los 3000 m s. n. m., lo que influye en su clima frío y seco durante gran parte del año. Huancaraylla se encuentra en una región donde predominan comunidades campesinas que mantienen tradiciones andinas ancestrales.

El idioma predominante en las zonas rurales de Huancaraylla es el quechua, aunque también se habla español, especialmente en los centros poblados y entre las nuevas

generaciones. Según datos del Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI, 2020), una significativa parte de la población del distrito tiene al quechua como su lengua materna, lo que refleja la importancia de esta lengua en la vida cotidiana y en la identidad cultural de los habitantes.

Económicamente, Huancaraylla depende principalmente de la agricultura de subsistencia, centrada en el cultivo de papas, maíz y habas, y la cría de ganado ovino y vacuno. El aislamiento geográfico ha contribuido a la preservación de muchas de sus tradiciones y costumbres ancestrales, manteniendo un estilo de vida comunitario basado en la reciprocidad y el trabajo comunal, conocido como "faena."

Culturalmente, Huancaraylla destaca por sus festividades y rituales religiosos que combinan creencias católicas con elementos de la cosmovisión andina, especialmente el culto a la Pachamama (Madre Tierra). Estas celebraciones son momentos importantes para la cohesión social y la transmisión de valores y saberes tradicionales.

El sistema educativo en Huancaraylla enfrenta desafíos importantes debido a la dispersión geográfica de las comunidades y la falta de infraestructura adecuada, lo que ha llevado a que muchas escuelas operen con recursos limitados. La educación intercultural bilingüe (EIB) ha sido implementada en algunas instituciones para fortalecer el uso del quechua y la preservación de la cultura local, aunque su efectividad está influenciada por la capacitación docente y los recursos disponibles.

### **Caracterización contextual de distrito de Canaria**

Canaria forma parte de la provincia de Víctor Fajardo, región Ayacucho y se sitúa en una zona altoandina, con altitudes que varían entre los 2800 y 3600 m s. n. m. Su clima es mayormente seco y frío, con marcadas estaciones de lluvias entre los meses de diciembre y marzo, lo que influye en las actividades agrícolas que predominan en la zona. La economía local está basada principalmente en la agricultura tradicional, cultivándose productos como la papa, el maíz y otros tubérculos. La ganadería también ocupa un lugar importante en la subsistencia de las familias del distrito.

La población de Canaria mantiene vivas sus raíces culturales, y el quechua sigue siendo el idioma principal en los hogares y en las actividades cotidianas, mientras que el español es más utilizado en la educación formal y los trámites gubernamentales. De acuerdo con los datos del INEI (2020), más del 65 % de los habitantes tienen al quechua como su lengua nativa, lo que refuerza la necesidad de implementar programas educativos que reconozcan y promuevan la interculturalidad y el bilingüismo.

El distrito de Canaria se enfrenta a desafíos en cuanto a la conectividad y el acceso a servicios básicos, lo que limita el desarrollo pleno de la EIB. No obstante, la preservación de la lengua quechua y las tradiciones locales es una prioridad para la comunidad, haciendo que la EIB sea vista como una herramienta fundamental para la formación académica y cultural de sus estudiantes.

**Tabla 1**

*Distribución de estudiantes según distritos y escuelas*

Instituciones educativas de la provincia de Víctor Fajardo		
<b>Distrito</b>	<b>Instituciones educativas</b>	<b>n.º de estudiantes</b>
Sarhua	Nuestra Señora de Asunción	130
Tiquihua	César Vallejo	60
Hualla	José Carlos Mariátegui	132
Huancaraylla	Santo Domingo	100
Canaria	Manuel Gonzales Prada	120
<b>Total</b>		<b>542</b>

## 2.2 Enfoque, diseño y método de investigación

Para el presente estudio, se tomó en consideración el enfoque cualitativo, que busca comprender significados y procesos en el contexto natural, prioriza la profundidad y opera con lógica inductiva y flexible, permitiendo que las categorías surjan de las voces y prácticas observadas. Aplicado al estudio sobre EIB en Víctor Fajardo, permitió reconstruir cómo la ven o viven los mismos docentes, directivos, padres y líderes estudiantiles en la práctica (uso de lengua originaria, adecuación cultural, participación familiar). Mediante entrevistas semiestructuradas y la observación, se identificaron patrones, tensiones y matices entre instituciones, con triangulación, descripción densa y análisis para robustecer la credibilidad.

El diseño de investigación fue el estudio de caso, que se utiliza para realizar un análisis detallado y profundo de un fenómeno, individuo, grupo o situación específica dentro de su contexto real. Este diseño es ideal para examinar fenómenos complejos donde la investigación busca comprender las interacciones entre diferentes factores en un entorno particular. Según Yin (2018), un estudio de caso se enfoca en explorar un fenómeno

contemporáneo dentro de su contexto real, especialmente cuando las fronteras entre el fenómeno y el contexto no están claramente definidas. Esto lo convierte en un método adecuado para estudiar la implementación de la EIB en un distrito, como Sarhua, Hualla, Huancaraylla, Tiquihua y Canaria, donde la interacción entre las características culturales, lingüísticas y educativas es clave para comprender el fenómeno.

El método empleado es de análisis-síntesis, que fue pertinente para este estudio, porque combinó dos operaciones complementarias: primero, se describe el fenómeno; luego, se descompuso en sus partes para comprenderlo (análisis); posteriormente, se integró esos hallazgos en una explicación coherente (síntesis). En la investigación sobre la EIB, el análisis permitió separar dimensiones como el uso de la lengua originaria en el aula, la adecuación cultural del currículo, las prácticas docentes, la participación familiar y la gestión institucional. Este hecho permitió identificar sus rasgos, condiciones y tensiones; y organizar la información mediante códigos y categorías procedentes de entrevistas y observaciones. La síntesis, a su vez, rearticuló esas categorías, por ejemplo, en ejes transversales como gestión de la EIB, alineación currículo-lengua-cultura, mediaciones familia-escuela y recursos-barreras, para construir un esquema explicativo que mostró cómo y por qué la EIB se aplicó de cierto modo en cada institución, qué factores la habilitaron u obstaculizaron y qué regularidades y contradicciones emergieron entre discursos y prácticas. Así, este método evitó una lista dispersa de hallazgos y produjo una comprensión integrada y útil que sirvió para derivar recomendaciones pedagógicas y de gestión ajustadas al contexto (Denzin y Lincoln, 2018).

### 2.3 Unidad de información

La unidad de análisis de esta investigación se centró en cinco instituciones educativas de la provincia de Víctor Fajardo, que atienden a estudiantes de nivel secundario.

**Tabla 2**

*Tabla de entrevistados*

Entrevistados	n.º de participantes
Directores	5
Docentes	6
Padres de familia	8

Líderes estudiantiles	10
<b>Total</b>	<b>29</b>

La tabla muestra un total de 29 participantes: 5 directores, 6 docentes, 8 padres de familia y 10 líderes estudiantiles, estos últimos el grupo más numeroso. Esta composición aportó diversidad de perspectivas (gestión, aula y familia) y permitió contrastar percepciones en el análisis.

## 2.4 Acceso al campo

El acceso al campo en los distritos de Sarhua, Hualla, Huancaraylla y Canaria, que pertenecen a la provincia de Víctor Fajardo, se llevó a cabo de manera gradual, basado en la construcción de relaciones de confianza con las autoridades locales, docentes, estudiantes y la comunidad. El proceso comenzó con la coordinación con autoridades educativas y municipales para obtener los permisos necesarios. Posteriormente, se realizaron reuniones informativas con los líderes comunitarios y padres de familia para explicar los objetivos de la investigación y obtener su consentimiento para la participación de los estudiantes.

El acercamiento a los docentes fue clave para garantizar la cooperación en las entrevistas y observaciones en las aulas; mientras que, con los estudiantes, se garantizó su bienestar y se solicitó el consentimiento de los padres. Todo el proceso se llevó a cabo con un enfoque culturalmente sensible, respetando las costumbres locales y promoviendo el uso del quechua, en la medida de lo posible.

Se mantuvo una política de transparencia, compartiendo los hallazgos preliminares con los participantes, y respetando los principios éticos como el consentimiento informado y la confidencialidad. Finalmente, la planificación logística fue clave para coordinar los viajes, alojamiento y tiempos en esta zona rural de difícil acceso.

## 2.5 Técnicas e instrumentos

Para llevar a cabo la investigación cualitativa sobre la implementación de la EIB en las instituciones educativas del distrito de Sarhua, Hualla, Huancaraylla y Canaria, se emplearon diversas técnicas e instrumentos de recolección de datos que permitieron obtener información detallada y contextualizada sobre las experiencias, percepciones y prácticas educativas en la comunidad. Las técnicas seleccionadas estuvieron orientadas a capturar tanto las perspectivas individuales como las dinámicas culturales y sociales presentes en el entorno educativo.

## **Entrevistas a profundidad**

**Técnica** la entrevista a profundidad permite explorar a fondo las experiencias y percepciones de los actores involucrados en la implementación de la EIB. Se realizaron entrevistas semiestructuradas, que proporcionaron un marco general de preguntas, pero permitieron flexibilidad para profundizar en los temas emergentes durante la conversación.

**Instrumento: Guía de entrevistas semiestructuradas.** Esta guía incluyó preguntas abiertas relacionadas sobre la implementación de la EIB, las percepciones de los docentes sobre su efectividad, el papel de la lengua quechua en el proceso educativo, y las barreras y desafíos enfrentados.

**Aplicación** se entrevistó a los docentes, directores de las escuelas, padres de familia, líderes comunitarios y 10 líderes estudiantiles que reflexionaron sobre sus experiencias en la educación bilingüe.

## **Observación participante**

**Técnica** permitió observar directamente el contexto educativo y las interacciones dentro del aula, así como las dinámicas entre estudiantes y docentes. Esta técnica fue ideal para captar cómo se implementa la EIB en la práctica cotidiana y cómo las lenguas (quechua y español) se utilizan en las actividades pedagógicas.

**Instrumento: Guía de observación.** Incluyó aspectos claves como el uso del quechua y el español en el aula, las estrategias pedagógicas empleadas, la participación de los estudiantes y las actividades educativas que refuerzan la identidad cultural.

**Aplicación** se llevó a cabo durante la asistencia a varias clases en las escuelas seleccionadas del distrito de Sarhua, Hualla, Tiquihua, Huancaraylla y Canaria, para observar cómo se aplica la EIB y cómo los estudiantes interactúan con los contenidos educativos.

## **Grupos focales**

**Técnica** fueron realizados para obtener una visión colectiva sobre la implementación de la EIB. Esta técnica permitió a los participantes expresar y debatir sus experiencias y puntos de vista en un ambiente grupal.

**Instrumento: Guía para grupos focales.** Incluyó preguntas diseñadas para generar discusión sobre los desafíos y beneficios percibidos de la EIB, las expectativas de la comunidad, y la relación entre la escuela y las tradiciones culturales locales.

**Aplicación** se realizaron grupos focales con docentes, padres de familia y líderes comunitarios. Esta técnica fue particularmente útil para identificar consensos y divergencias en torno a la EIB en las comunidades de intervención.

## 2.6 Validez científica

El rigor científico en esta investigación cualitativa sobre la implementación de la EIB en Sarhua, Hualla, Tiquihua, Huancaraylla y Canaria fue garantizado mediante la aplicación de criterios como la credibilidad, transferibilidad, dependencia y conformabilidad. Estos principios permitieron que los resultados sean fiables, válidos y representen de manera precisa la realidad estudiada.

La credibilidad se aseguró mediante la triangulación de fuentes y técnicas, combinando entrevistas, observación participante, grupos focales y análisis documental. Además, la muestra fue diversa, involucrando a distintos actores de la comunidad. Se contó también con la revisión de los hallazgos preliminares por parte de los participantes para garantizar que las interpretaciones sean fieles a sus experiencias. Por otro lado, la transferibilidad se logró proporcionando descripciones detalladas del contexto de Sarhua, Hualla, Tiquihua, Huancaraylla y Canaria, lo que permite a otros investigadores evaluar si los hallazgos pueden aplicarse a comunidades con características similares. Además, se documentó cada paso del proceso de investigación para que otros puedan replicarlo en diferentes entornos.

En cuanto a la dependencia, se llevó a cabo una auditoría externa del proceso para verificar la consistencia de los datos y las interpretaciones a lo largo del estudio. Se mantuvo un registro detallado de todo el proceso de recolección de datos mediante un diario de campo. Por último, la conformabilidad fue garantizada a través de la triangulación de datos y métodos, junto con un enfoque reflexivo por parte del investigador, quien registró cualquier posible sesgo en los diarios de campo. Los datos, así, están disponibles para una auditoría externa al finalizar el estudio, asegurando que los resultados se basen en los datos recolectados y no en las interpretaciones personales del investigador.

**Figura 2**

*Triangulación de los instrumentos*



### III. ANÁLISIS Y RESULTADOS

La Educación Intercultural Bilingüe es un modelo educativo que busca garantizar el derecho a la educación en la lengua materna de los estudiantes pertenecientes a comunidades indígenas, promoviendo a la vez el respeto y la valorización de sus culturas. En el caso de la provincia de Víctor Fajardo, en Ayacucho, este modelo adquiere una relevancia especial, dado que se trata de una región donde una parte significativa de la población tiene como lengua materna el quechua y enfrenta retos específicos en la implementación de la EIB. Sin embargo, la diversidad de enfoques, la disponibilidad de recursos y la formación docente varían de una institución a otra, lo que genera diferencias en la calidad y efectividad de la enseñanza intercultural bilingüe.

La sección de resultados cualitativos tiene como propósito describir y analizar las percepciones, experiencias y dinámicas que se observan en la implementación de la EIB en cinco instituciones educativas seleccionadas de la provincia de Víctor Fajardo. A través de la recolección de información, mediante entrevistas con docentes, directivos y actores clave, así como observaciones en el aula y análisis de documentos institucionales, se han identificado distintos factores que influyen en la enseñanza y el aprendizaje dentro del marco de la EIB. En este sentido, los hallazgos permiten comprender de manera profunda las prácticas pedagógicas, los retos que enfrentan los docentes y los estudiantes, así como los impactos que esta modalidad educativa genera en la comunidad escolar.

Uno de los aspectos centrales que se analiza en esta sección es el enfoque pedagógico y metodológico de la EIB, que involucra la manera en que las instituciones diseñan y aplican estrategias de enseñanza para garantizar el aprendizaje en la lengua materna de los estudiantes y su posterior transición al español como segunda lengua. Se busca determinar hasta qué punto la enseñanza de contenidos se imparte en lengua originaria, cómo se incorporan elementos culturales en el currículo y qué metodologías resultan más eficaces en la enseñanza de dos lenguas en contextos rurales.

Otro aspecto clave es la percepción de docentes y estudiantes sobre la enseñanza en lenguas originarias, donde se exploran sus actitudes, creencias y expectativas en torno a la EIB. En este sentido, los resultados muestran la valoración que los docentes, estudiantes y sus familias respecto al aprendizaje en su lengua materna y su impacto en la preservación de la identidad cultural. Asimismo, se analiza la preparación docente y los desafíos que enfrentan los educadores en la enseñanza bilingüe, especialmente en lo que respecta a su dominio del quechua, la disponibilidad de materiales educativos adecuados y el apoyo institucional recibido.

Asimismo, se presentan los principales desafíos y barreras en la implementación de la EIB, considerando factores como disponibilidad de recursos educativos en lenguas originarias, infraestructura de las escuelas, capacitación docente, acceso a materiales contextualizados y condiciones socioeconómicas de los estudiantes. De manera particular, se analizan los retos que enfrentan las instituciones rurales para ofrecer una educación de calidad en contextos donde la conectividad, el acceso a libros y la formación continua de los maestros presentan limitaciones significativas.

Finalmente, la sección incluye un análisis de las estrategias y buenas prácticas que pueden fortalecer la EIB en la provincia de Víctor Fajardo, destacando aquellas experiencias exitosas identificadas en las instituciones estudiadas. Se enfatiza en la importancia de una educación que no solo integre la enseñanza del quechua y el español, sino que también promueva el conocimiento de las tradiciones, costumbres y valores de las comunidades locales, garantizando así un aprendizaje integral y significativo para los estudiantes.

El análisis de estos resultados cualitativos permite generar una comprensión más amplia del estado actual de la EIB en la provincia y su impacto en la comunidad educativa. Asimismo, los hallazgos servirán como insumo para la formulación de recomendaciones orientadas a mejorar la enseñanza intercultural bilingüe y fortalecer el compromiso de las instituciones con la promoción de la diversidad lingüística y cultural. Con ello, se espera

contribuir a la mejora de las políticas educativas en la región, promoviendo una EIB que responda de manera efectiva a las necesidades de los estudiantes y de sus comunidades.

### **3.1 Enfoque pedagógico de la EIB**

En la subcategoría *Enfoque Pedagógico* de la EIB, los entrevistados expresan distintas percepciones sobre la enseñanza bilingüe en sus instituciones. Se observa que los docentes, en su mayoría, utilizan el quechua de manera constante en sus clases, principalmente porque reconocen que facilita la participación de los estudiantes, genera confianza y refuerza la identidad cultural. Sin embargo, también hay docentes que señalan que el uso del quechua no es uniforme y que su enseñanza está restringida a áreas específicas del currículo, lo que limita su impacto en el aprendizaje general.

Desde la perspectiva de los estudiantes, muchos mencionan que el quechua se practica con mayor regularidad en la clase destinada a su enseñanza, pero no de manera transversal en todas las asignaturas. Algunos afirman que su uso en la escuela es mínimo y que se da principalmente en contextos informales como los recreos, donde utilizan el idioma entre compañeros, aunque no de manera estructurada dentro del proceso educativo. Otros destacan que, cuando se promueve la comunicación en quechua en diferentes áreas del conocimiento, se sienten más identificados y cómodos con su aprendizaje.

Los directores tienen una visión general del uso del quechua en sus instituciones, señalando que es promovido a través de diferentes estrategias como concursos, actividades culturales y la sensibilización lingüística. Sin embargo, algunos advierten que persisten dificultades en su implementación, especialmente debido a la falta de docentes capacitados en la enseñanza intercultural bilingüe y la escasez de materiales didácticos adecuados en quechua.

Los padres de familia presentan opiniones divididas sobre la importancia del idioma en la educación de sus hijos. Algunos valoran la enseñanza bilingüe y fomentan el uso del quechua en casa, porque consideran que es parte de su identidad cultural y debe ser preservado. Otros, en cambio, creen que el español es más relevante para el futuro académico y profesional de sus hijos, por lo que no le dan tanta importancia a la enseñanza del quechua en la escuela. Esta discrepancia en las percepciones familiares también afecta la motivación de los estudiantes para practicar y desarrollar su competencia en ambas lenguas.

### **Meras descripciones, no discursos verbales**

En cuanto a la incorporación de costumbres y tradiciones locales en el proceso de enseñanza, los docentes destacan que integran elementos culturales en sus sesiones mediante metodologías activas como el aprendizaje basado en proyectos y la planificación de actividades en función del calendario comunal. Algunos utilizan la narrativa oral de la comunidad, incluyendo historias, leyendas y conocimientos de los ancianos, como parte de su estrategia de enseñanza. Otros desarrollan actividades relacionadas con festividades locales, gastronomía y artesanías; lo que permite que los estudiantes valoren su cultura y refuercen su identidad. No obstante, los estudiantes mencionan que estas prácticas no son una parte estructural del currículo y que, si bien se realizan en fechas especiales, no tienen un impacto continuo en su aprendizaje.

Los directores resaltan la importancia de contextualizar la enseñanza a partir del entorno sociocultural y mencionan que buscan fortalecer la relación entre la escuela y la comunidad. Sin embargo, algunos reconocen que la falta de recursos y de formación docente dificulta la integración efectiva de estas prácticas en el proceso educativo. Los padres de familia, por su parte, valoran la enseñanza de las costumbres locales y consideran que debería haber más espacios donde los estudiantes puedan interactuar con los saberes ancestrales de la comunidad.

En lo que respecta a las estrategias metodológicas para la enseñanza en un contexto bilingüe, los docentes indican que trabajan con metodologías activas como la indagación sociocultural, la narración de mitos y leyendas, la creación de materiales auténticos y la elaboración de historietas y trípticos sobre la vida en la comunidad. Algunos también mencionan que realizan debates y seminarios en quechua para reforzar la oralidad del idioma. A pesar de estos esfuerzos, varios docentes reconocen que la falta de capacitación en estrategias específicas para la enseñanza bilingüe y la escasez de recursos didácticos afecta la efectividad de su labor.

Los estudiantes mencionan que, aunque hay iniciativas para promover el uso del quechua en el aprendizaje, sienten que aún faltan espacios formales donde puedan desarrollar mejor sus habilidades en ambas lenguas. Expresan que, si bien hay concursos de canto, declamaciones y exposiciones en quechua, no siempre estos espacios están diseñados para profundizar en el aprendizaje del idioma. Algunos consideran que la enseñanza en quechua debería ser más frecuente y estructurada dentro del currículo escolar.

Los directores coinciden en que la formación docente es un aspecto clave para mejorar la enseñanza bilingüe en sus instituciones. Mencionan que han intentado implementar estrategias para fortalecer la enseñanza en quechua, pero que aún existen limitaciones, principalmente en cuanto a la disponibilidad de capacitaciones especializadas y materiales educativos adecuados. Los padres de familia consideran que es necesario que la escuela implemente más espacios de aprendizaje en quechua y sugieren que se organicen talleres de conversación, clubes de lectura y materiales audiovisuales que hagan el aprendizaje del idioma más atractivo y accesible para sus hijos.

**A continuación, se presentan algunas respuestas textuales de los entrevistados:**

Estas son las respuestas de los docentes sobre el enfoque pedagógico de la EIB

Las respuestas de los docentes muestran puntos en común en relación con el uso del quechua en la enseñanza, la incorporación de costumbres y tradiciones locales, y las estrategias metodológicas empleadas en un contexto bilingüe. Si bien hay coincidencias en el enfoque, también se observan diferencias en la manera en que cada docente implementa estos aspectos en su práctica pedagógica.

Respecto a la frecuencia del uso del quechua en el aula, algunos docentes mencionan que lo utilizan de manera constante como parte esencial de la enseñanza, argumentando que esto facilita la comunicación con los estudiantes, refuerza su identidad cultural y genera un ambiente de confianza en el aula. Otros docentes, en cambio, mencionan que su uso del quechua es más moderado y depende de diversos factores, como la actitud de los estudiantes, los materiales disponibles y la estructura del currículo. En particular, se destaca que algunos estudiantes muestran actitudes de indiferencia o resistencia cuando se les habla en quechua, lo que desincentiva su uso por parte de los docentes. Además, la falta de materiales educativos bilingües dificulta la implementación de un enfoque completamente intercultural.

En la incorporación de costumbres y tradiciones locales en la enseñanza, hay una coincidencia en que la planificación curricular debe responder al contexto sociocultural de los estudiantes. La mayoría de los docentes utiliza el calendario comunal como una herramienta para estructurar sus sesiones de aprendizaje, asegurando que los contenidos estén alineados con las festividades y tradiciones locales. Se observa que algunos docentes integran activamente la cultura local a través de proyectos, relatos orales y actividades prácticas, como la elaboración de historietas y la reconstrucción de tradiciones en el aula. Sin embargo, otros mencionan que el involucramiento de la comunidad en la enseñanza es

limitado, sugiriendo que la dirección y las autoridades locales deberían promover una mayor participación de los actores comunitarios.

En cuanto a las estrategias metodológicas utilizadas para la enseñanza en un contexto bilingüe, todos los docentes coinciden en el uso de metodologías activas y basadas en el contexto sociocultural. Entre las estrategias mencionadas, destacan el aprendizaje basado en proyectos, la indagación sociocultural, la narración de mitos y leyendas, la creación de materiales auténticos y el desarrollo de actividades de investigación. Algunos docentes prefieren enfocarse en la producción escrita a partir de relatos comunitarios, mientras que otros promueven la creatividad de los estudiantes mediante la elaboración de trípticos, afiches y narraciones visuales. También, hay quienes incentivan la discusión y el debate en quechua a través de seminarios y espacios de socialización.

Los entrevistados reflejan estos puntos en común y diferencias:

Entrevistada 1:

*De manera constante, porque desde que empecé a trabajar en un contexto bilingüe como Sarhua y con tantas riquezas culturales, me obligó a mí como maestra a insertarme en su contexto de los estudiantes. Con esto, quiero decir de manera constante, utilizo el idioma quechua en mis clases y con esto los estudiantes se sienten más identificados, se genera un ambiente de confianza y en la mayoría participan con confianza. Utilizamos también recursos de la zona para realizar también algunos trabajos que hacemos por unidades.*

Entrevistado 2:

*A ver, este, en las clases, a lo menos, siempre trato de comunicarme o mencionar algunos aspectos en quechua; pero, viendo un poco y adentrándome con los mismos estudiantes, a veces, ya no implica mucho el querer para poder comunicarse en quechua, porque aquí en Hualla los mismos estudiantes demuestran actitudes indiferentes cuando uno le habla en quechua. En conclusión, trato de comunicarme en quechua solo en algunas sesiones; pero, en la mayoría no, porque no encuentro la necesidad de los estudiantes para priorizar, pero sí en realidad debería priorizarse.*

Entrevistado 3:

*En mis clases, el quechua es parte fundamental de nuestro día a día. Lo utilizamos de manera regular para explicar conceptos, contar historias, cantar canciones y realizar actividades. Creo que es esencial que los estudiantes se sientan cómodos y valorados en su propia lengua y, al mismo tiempo, que puedan desarrollar habilidades en ambos idiomas.*

Entrevistado 4:

*Ummm, a ver, La frecuencia del uso del quechua varía según el tema y los materiales disponibles que planifico para mi sesión. Trato de adaptar los contenidos al contexto cultural de mis estudiantes y utilizar el quechua, siempre que sea posible, para enriquecer el aprendizaje.*

Entrevistado 5:

*Yo, como docente, estoy disponible a adaptarme al contexto y a la necesidad de mis estudiantes como el contexto bilingüe y utilizar el quechua con más frecuencia; pero me encuentro con algunas dificultades, como la falta de materiales educativos bilingües y la diversidad lingüística en el aula. Sin embargo, sigo buscando estrategias para superar estos obstáculos.*

Entrevistado 1:

*A través de proyectos, en la planificación sesiones, teniendo en cuenta el calendario comunal y de acuerdo a eso trabajo de manera diaria y los mismos estudiantes trabajan con historietas y con personajes de la comunidad. Practico la metodología basado en proyectos y siempre estamos incorporando nuestras costumbres en cada sesión y todo termina en producto considerando evidencias de los estudiantes.*

Entrevistado 2:

*Hualla así como otras comunidades de Fajardo, tiene distintas costumbres y tradiciones durante el año y sabemos que cada comunidad tiene sus propias particularidades en sus diferentes prácticas culturales. Siempre, nuestra planificación curricular responde al contexto sociocultural; por esta razón, involucramos el calendario comunal para generar situaciones de contexto en las unidades de aprendizaje; además, personalmente, siempre, planteo situaciones significativas relacionando con algunas costumbres y tradiciones de la comunidad.*

Entrevistado 3:

*En mi clase, comenzamos cada día con un saludo en lengua originaria y compartimos refranes o adivinanzas locales. También, dedicamos tiempo a escuchar historias de los abuelos y a realizar actividades manuales que reflejen nuestras técnicas ancestrales. De esta manera, los niños se sienten orgullosos de sus raíces y valoran la riqueza de su cultura.*

Entrevistado 4:

*Organizo proyectos en los que los estudiantes investigan sobre las fiestas patronales, elaboran recetas típicas o construyen instrumentos musicales tradicionales. De esta forma, se sienten motivados a aprender y a compartir sus conocimientos con los demás. Además, invitamos a artesanos y músicos locales para que nos enseñen sus habilidades.*

Entrevistado 5:

*Utilizo los calendarios agrícolas y los ciclos naturales como guía para planificar las actividades escolares. Pero, no tanto involucro a la comunidad misma; sin embargo, considero que las autoridades y desde la dirección se debe promover este tipo de actividades en alianza.*

Las respuestas reflejan que, aunque la mayoría de los docentes está comprometida con la enseñanza en quechua y la integración de la cultura local en el currículo, existen factores que dificultan su aplicación de manera uniforme en todas las aulas. La falta de materiales, la actitud de algunos estudiantes y la diversidad lingüística dentro del aula son algunos de los retos que enfrentan. Asimismo, se observa que cada docente adapta su enseñanza según su experiencia y percepción de las necesidades de sus estudiantes, lo que genera diferencias en la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe.

El uso del quechua como lengua de instrucción en contextos educativos bilingües es esencial para preservar la identidad cultural y mejorar la calidad educativa. La Educación Intercultural Bilingüe se ha implementado en diversos países latinoamericanos, incluido Perú, con el objetivo de proteger y revitalizar las lenguas indígenas. Este enfoque educativo reconoce la importancia de enseñar en la lengua materna de los estudiantes para facilitar el aprendizaje y fortalecer su identidad cultural (Coronel, 1999).

Sin embargo, la implementación efectiva de la EIB enfrenta desafíos significativos, como la falta de materiales educativos bilingües y la diversidad lingüística en el aula. Huamani (2019) destaca que, a pesar de que los estudiantes tienen el quechua como lengua

materna, la enseñanza no siempre se contextualiza adecuadamente, lo que resalta la necesidad de desarrollar estrategias pedagógicas que faciliten el uso de la lengua originaria y fomenten su continuidad en las nuevas generaciones.

La incorporación de costumbres y tradiciones locales en la enseñanza diaria es fundamental para fortalecer la identidad cultural de los estudiantes y enriquecer su proceso de aprendizaje. La participación activa de la comunidad en el ámbito educativo, mediante la integración de saberes locales y prácticas culturales, contribuye a una educación más contextualizada y significativa. Esta práctica no solo preserva las tradiciones ancestrales, también promueve respeto y comprensión intercultural entre los estudiantes. Además, la planificación curricular responde al contexto sociocultural, como el uso del calendario comunal, permite generar situaciones de aprendizaje relevantes y contextualizadas. Al adaptar los contenidos educativos a las realidades locales, se logra que los estudiantes se sientan identificados con lo que aprenden, lo que incrementa su motivación y participación activa en el proceso educativo. Esta estrategia pedagógica es esencial para el desarrollo de una educación intercultural efectiva (Hanco, 2023).

El uso de metodologías activas, como el aprendizaje basado en proyectos y la investigación sociocultural, ha demostrado ser efectivo en entornos bilingües. Estas estrategias permiten a los estudiantes construir conocimientos a partir de su realidad y cultura, fomentando un aprendizaje significativo y relevante. La integración de saberes locales en el currículo escolar no solo enriquece el proceso educativo, sino que también fortalece la identidad cultural de los estudiantes y su sentido de pertenencia a la comunidad. No obstante, la implementación de estas metodologías requiere docentes capacitados y recursos adecuados. La falta de formación específica en educación intercultural bilingüe y la escasez de materiales didácticos en lenguas originarias son obstáculos que deben superarse para garantizar una educación de calidad en contextos multiculturales. Es fundamental que las políticas educativas prioricen la formación docente en enfoques interculturales y la producción de recursos pedagógicos pertinentes para atender a la diversidad lingüística y cultural presente en las aulas (Hanco Cruz, 2023).

Las prácticas descritas por los docentes en sus respuestas están alineadas con las recomendaciones de estudios académicos y políticas educativas que abogan por una educación intercultural bilingüe. Estas prácticas no solo contribuyen a la preservación y revitalización de las lenguas y culturas originarias, sino que también promueven una educación más inclusiva, equitativa y contextualizada. La integración efectiva del quechua

y de las tradiciones locales en el proceso educativo es esencial para el desarrollo integral de los estudiantes y para el fortalecimiento de sus identidades culturales.

En cuanto a los estudiantes, sus respuestas reflejan una tendencia clara respecto al uso del quechua en el aula, la integración de costumbres y tradiciones en la enseñanza y las actividades destinadas a fortalecer el aprendizaje bilingüe. A continuación, se presenta un análisis detallado de las respuestas semejantes, incorporando textualmente las declaraciones de los entrevistados para una mejor comprensión del panorama educativo.

En cuanto al uso del quechua en clase, la mayoría de los estudiantes menciona que este idioma no se utiliza de manera constante en todas las asignaturas, sino que su uso se limita principalmente a las sesiones específicas de enseñanza del idioma.

El entrevistado 1 señala: *Ehh, en mi casa, en la institución no tanto, porque nos toca solo 3 horas. Mis padres siempre me hablan en quechua, con mis amigos no tanto. Mis hermanos siempre practican el quechua. Ahora, en el último bimestre, estamos en exposiciones en quechua.* Esto evidencia que, aunque el quechua tiene un espacio en el currículo, su uso no es transversal en todas las áreas académicas.

Una percepción similar es compartida por el entrevistado 2, quien menciona que: *Yo no hablo con mucha frecuencia el quechua porque todos los cursos no son en quechua, solamente en clases de quechua en diálogos, y con mis amigas el español. En mi casa, un poco, práctico el quechua de manera regular.* Esta respuesta refuerza la idea de que el español sigue siendo el idioma predominante, tanto en el entorno escolar como en la interacción social entre compañeros.

El entrevistado 3 ofrece una visión más positiva respecto al uso del quechua, indicando que:

*Sí, también hablamos en clases con mis compañeros y como también en recesos. En algunos cursos como matemática en comunicación, sociales hablamos en quechua. El profesor nos da iniciativa y nosotros nos comunicamos en quechua. Me siento contento por siempre inculcar nuestra comunicación en quechua y como haullino de la región andina.*

Esta respuesta destaca que, cuando los docentes promueven activamente el uso del quechua, los estudiantes responden de manera positiva y se sienten orgullosos de su identidad cultural.

Sin embargo, no todos los estudiantes se sienten igual de cómodos con el idioma. El entrevistado 4 admite que:

*El idioma quechua yo hablo medianamente, siento que me falta practicar aún más; se ha visto yo, como estudiante, me falta aprender más, tener un docente netamente de quechua. En mi caso no hablo de manera fluida. En algunas ocasiones, trato de hablar el quechua cuando es necesario.*

Esto refleja una falta de oportunidades estructuradas para practicar el quechua, lo que impacta en la confianza y fluidez de los estudiantes al utilizar la lengua.

El entrevistado 5 también percibe una falta de importancia en la práctica del quechua en la institución: *No tanto se practica en la IE. Porque mayormente hablamos más el idioma español. A mi parecer, no se toma tanta importancia en la práctica de IE. Solamente, hay en pocos espacios donde nosotros nos sentimos involucrados.* Esta declaración sugiere que, aunque existen algunas iniciativas, estas no son suficientes para promover un entorno verdaderamente bilingüe en la escuela.

Respecto a la integración de costumbres y tradiciones locales en la enseñanza, varios estudiantes coinciden en que estas prácticas se llevan a cabo principalmente en fechas conmemorativas y eventos institucionales, pero no forman parte de un aprendizaje continuo. El entrevistado 1 menciona: *No mucho, pero se practica poco como aniversarios. No hay espacios donde nosotros practiquemos nuestras tradiciones. Costumbres no practicamos en las danzas más priorizan otras danzas de la región.*

El entrevistado 2 agrega más detalles:

*Si mayormente en aniversario del colegio; por ejemplo, la siembra, el compartir entre compañeros y también a través de danzas y música. Los representantes del municipio del colegio siguen practicando diferentes costumbres y tradiciones: La siembra, LA FIESTA DEL AGUA, apu qara un baile tradicional.*

Esto muestra que, aunque las costumbres locales tienen un espacio en la institución, este se limita a eventos específicos y no es parte de la enseñanza diaria.

Una perspectiva interesante es la del entrevistado 3, quien sugiere un enfoque más activo de los estudiantes: *No nos debe obligar en participar en este tipo de eventos, sino más nosotros los mismos estudiantes debemos promover nuestras costumbres, uuummmm nuestro baile, comida y baile de esa manera nosotros nos identificamos como estudiantes de Hualla.* Esto sugiere que involucrar a los estudiantes en la promoción de su cultura podría ser una estrategia efectiva para reforzar su identidad cultural.

En cuanto a las actividades implementadas para fortalecer el aprendizaje bilingüe, las respuestas muestran que existen algunas iniciativas, pero no son suficientes para garantizar un aprendizaje sólido del quechua. El entrevistado 1 menciona: *No hay*

*actividades de este tipo para aprender más quechua. Sí porque, como estudiante, yo pido que haya más espacios para aprender y mejorar el idioma quechua.*

El entrevistado 3 destaca algunas actividades positivas: *Concursos de cantos declamación de poesía en quechua se organiza en mi colegio. Y ummm, se debe promover más actividades de concursos talleres en quechua para que nosotros salgamos hablando de manera más fluida.* Aunque existen concursos y actividades culturales, parece que su impacto es limitado debido a la falta de continuidad y planificación a nivel institucional.

El entrevistado 9 ofrece una perspectiva más optimista: *El municipio también nos involucra a los yachaq y ellos nos enseñan algunos saberes ancestrales netamente en quechua y esos son oportunidades para nosotros para poder aprender más el quechua.* Esta respuesta evidencia que la participación de actores comunitarios como los *yachaq* puede ser una herramienta valiosa para fortalecer la enseñanza del quechua y conectar a los estudiantes con sus raíces culturales.

Las respuestas de los estudiantes reflejan que, aunque existen esfuerzos por promover la enseñanza del quechua y la integración de costumbres locales, estos se limitan principalmente a eventos específicos y no forman parte de un enfoque continuo y estructurado en la educación diaria. Los estudiantes perciben que el español sigue siendo el idioma dominante y que se necesitan más espacios formales y actividades pedagógicas para fortalecer el uso del quechua en todas las áreas del aprendizaje. Además, destacan la importancia de involucrar a la comunidad y de fomentar un rol activo de los estudiantes en la promoción de su cultura e identidad.

Las respuestas de los estudiantes evidencian patrones comunes en relación con el uso del quechua en el ámbito educativo y la integración de costumbres locales en las actividades escolares. Estas observaciones se alinean con estudios previos que analizan la situación del quechua y la educación intercultural bilingüe en el Perú.

En primer lugar, se destaca que el uso del quechua en las aulas es limitado y, en muchos casos, se restringe a asignaturas específicas o eventos puntuales. Esta realidad refleja una implementación parcial de la educación intercultural bilingüe, donde el quechua no se integra de manera transversal en todas las áreas curriculares. Según Blácido (2016): "el sistema educativo no tiene en cuenta las necesidades de los alumnos ni su realidad lingüística, por tanto, la enseñanza del quechua no se incorpora en la currícula" (p. 15). Esta falta de integración contribuye a que el español continúe siendo la lengua predominante en el entorno escolar, limitando la práctica y el dominio del quechua entre los estudiantes.

En relación con la incorporación de costumbres y tradiciones locales en las actividades escolares, las respuestas indican que estas se limitan principalmente a eventos especiales o conmemorativos, en lugar de formar parte de una práctica educativa cotidiana. Esta situación puede deberse a una falta de estrategias pedagógicas que integren de manera efectiva los saberes locales en el currículo escolar. Como señala Zavala (2012), cada vez hay más experiencias de enseñanza del quechua en escuelas urbanas, donde los estudiantes reciben una o dos horas pedagógicas por semana. Sin embargo, para fortalecer la identidad cultural y lingüística de los estudiantes, es necesario que estas prácticas se incorporen de manera más regular y profunda en la enseñanza diaria. La limitada disponibilidad de materiales educativos bilingües y la falta de capacitación docente en metodologías interculturales también son factores que afectan la implementación efectiva de la EIB. Blácido (2016) destaca que, en cuanto a variedades del quechua, el material bibliográfico es carente de compatibilidad y, a su vez, escaso; hecho que se traduce en una deficiente gestión de la enseñanza del quechua en el sistema educativo peruano. Esta carencia de recursos adecuados dificulta la labor de los docentes y limita las oportunidades de los estudiantes para practicar y desarrollar competencias en quechua.

Las respuestas de los padres de familia muestran tendencias similares en cuanto al uso del quechua en el hogar y la escuela, la incorporación de costumbres y tradiciones en la educación de sus hijos y los apoyos o recursos que consideran necesarios para fortalecer el aprendizaje del quechua y el español señalan tres tendencias principales. Un grupo de padres enfatiza que el quechua es parte fundamental de la comunicación en casa y que su enseñanza es importante para la identidad cultural de sus hijos.

El entrevistado 1 menciona:

*En casa, hablamos quechua, siempre tratamos de comunicarnos porque a mí también me enseñaron mis padres. Es importante que nuestros hijos conozcan su lengua y cultura. En la escuela, mi hijo participa en los talleres de quechua y le encanta aprender canciones y cuentos en su lengua materna.*

De manera similar, el entrevistado 5 indica:

*Nosotros, como padres y comuneros de esta comunidad, sí hablamos quechua y siempre mis hijos también involucramos, en la chacra, en la puna en los quehaceres siempre estamos hablando en quechua. A veces, por eso, me siento una parte feliz porque mi hija sí valora mi comunidad, pero también se comunica normal en español, así debería ser también hoy en día aprender los dos idiomas sin miedo.*

Otros padres destacan que el quechua en casa se mezcla con el español y que no siempre logran transmitirlo de manera pura a sus hijos. El entrevistado 2 menciona: *En casa, hablamos una mezcla de quechua y español. A veces, se nos olvida usar el quechua puro. En la escuela, mi hija dice que no le enseñan mucho quechua. Le gustaría aprender más.* Este testimonio refleja la tendencia de una transición progresiva hacia el español en la vida cotidiana, lo que puede generar dificultades en la enseñanza estructurada del quechua dentro de la escuela.

Por otro lado, existe un grupo de padres que considera que el español es más relevante para el desarrollo educativo y profesional de sus hijos, por lo que el quechua no es una prioridad en su aprendizaje. El entrevistado 3 señala:

*En casa, hablamos solo español. Queremos que nuestros hijos tengan las mismas oportunidades que los que viven en la ciudad. En la escuela, el español es más importante. El quechua no les servirá para encontrar un buen trabajo o quizás para seguir estudiando en universidades, porque también nosotros hemos tenido esas dificultades en las ciudades. Por eso, no queremos que pase la misma situación nuestros hijos.*

Este testimonio refleja la influencia de factores socioeconómicos en la valoración del quechua, donde el español es percibido como un idioma con mayores oportunidades laborales y académicas.

Otro aspecto que resalta en las respuestas es que algunos padres desean que sus hijos aprendan quechua, pero sienten que no tienen las herramientas necesarias para apoyarlos en casa. El entrevistado 4 expresa:

*Yo mismo, como padre, no hablo quechua, mis padres tampoco hablaron quechua y por eso nos hemos formado así. Me gustaría que mi hijo aprendiera, pero no sé cómo ayudarlo. En la escuela, no hay profesores que hablen quechua, no hay docentes preparados y, ¿cómo va a aprender mi hijo?*

Esto sugiere que la enseñanza del quechua no solo debe involucrar a los estudiantes, sino también ofrecer recursos para las familias, de manera que puedan reforzar el aprendizaje en el hogar.

En cuanto a la incorporación de costumbres y tradiciones en la educación de sus hijos, los padres tienen percepciones divididas. Algunos destacan que la escuela sí promueve la cultura local a través de diversas actividades, mientras que otros consideran que hay una falta de interés institucional en este aspecto. El entrevistado 1 menciona: *En la escuela de mi hijo, celebran todas las fiestas patronales del pueblo. Los estudiantes*

*aprenden bailes típicos, hacen artesanías y hasta organizan ferias gastronómicas. En eso, los mismos estudiantes experimentan nuestras vivencias en nuestra comunidad. El entrevistado 2 refuerza esta idea indicando: Los maestros invitan a artesanos locales para que enseñen a los estudiantes a tejer, hacer cerámica o tocar instrumentos tradicionales. Creo que es fundamental que los chicos conozcan y valoren el trabajo de nuestros antepasados.* Estas respuestas reflejan un enfoque educativo en el que la escuela fomenta la identidad cultural mediante la enseñanza de prácticas ancestrales.

Sin embargo, algunos padres perciben que la integración de la cultura local en la educación de sus hijos es limitada o inexistente en algunas instituciones. El entrevistado 4 expresa:

*En el colegio de mi hija, no estoy viendo mayor interés en estos temas, será por falta de iniciativa de los docentes o el director; pero me gustaría que la escuela organizara más actividades al aire libre, aprovechando los recursos naturales de nuestra comunidad.*

De manera similar, el entrevistado 5 menciona que:

*Lamentablemente, en el colegio de mi hijo, no se realizan muchas actividades relacionadas con nuestras tradiciones. A veces, siento que se priorizan los contenidos de los libros por encima de nuestra propia cultura. Me preocupa que algunos maestros no estén lo suficientemente preparados para enseñar sobre nuestras costumbres y tradiciones.*

Estas respuestas sugieren que la promoción de la identidad cultural depende de la iniciativa de los docentes y de la gestión institucional, lo que genera diferencias en la implementación de estas prácticas entre diferentes escuelas.

En cuanto a los apoyos y recursos que los padres consideran necesarios para mejorar el aprendizaje del quechua y el español en sus hijos, varios coinciden en que es fundamental contar con materiales didácticos adecuados y mayor capacitación docente. El entrevistado 1 menciona: *Necesitaríamos libros y materiales didácticos adecuados para ambas lenguas, pero son difíciles de conseguir en nuestra comunidad.* El entrevistado 4 agrega: *En el colegio de nuestros hijos, faltan materiales didácticos: libros, juegos, aplicaciones móviles, videos educativos y otros materiales adaptados a diferentes edades y niveles.* Estas respuestas refuerzan la idea de que la enseñanza bilingüe requiere recursos educativos adecuados para que el aprendizaje sea efectivo y accesible.

Algunos padres también mencionan que los docentes necesitan una mejor capacitación en enseñanza intercultural bilingüe. El entrevistado 5 destaca: *Talleres, cursos y programas de capacitación para mejorar las habilidades de los maestros en la enseñanza de ambas lenguas solo así podrán atender a nuestros hijos sus dificultades y enseñar mejor*. De manera similar, el entrevistado 2 sugiere que sería útil ofrecer talleres en línea para padres, lo que permitiría que las familias también participen en el aprendizaje del quechua y puedan reforzar los conocimientos en casa.

Las respuestas de los padres reflejan que existen diferentes niveles de uso y valoración del quechua en el hogar, lo que impacta en la enseñanza del idioma en la escuela. Mientras que algunos padres fomentan activamente la enseñanza del quechua, otros consideran que el español es más importante para el desarrollo académico y laboral de sus hijos. También, se observa que la integración de costumbres y tradiciones en la educación varía según la institución y la iniciativa de los docentes, lo que genera diferencias en la forma en que los estudiantes interactúan con su cultura en el entorno escolar. Finalmente, los padres coinciden en que se necesitan más materiales educativos, talleres y una mejor capacitación docente para fortalecer el aprendizaje del quechua y el español en la escuela y en el hogar.

Las similitudes en las respuestas de los padres de familia respecto al uso del quechua y la incorporación de costumbres locales en la educación de sus hijos pueden fundamentarse en estudios sobre educación intercultural bilingüe y sociolingüística en comunidades andinas. La transmisión del quechua en el ámbito familiar es esencial para la preservación de la lengua y la identidad cultural. Sin embargo, diversos estudios han demostrado que en muchas escuelas el castellano sigue siendo priorizado en la enseñanza formal, lo que contribuye a la exclusión progresiva del quechua en el entorno educativo (Blácido, 2015). Esta falta de presencia institucional del quechua en la educación genera un desbalance lingüístico, ya que los estudiantes no encuentran suficientes oportunidades para desarrollar su competencia en la lengua materna de manera formal y estructurada.

Además, la migración de comunidades quechuahablantes hacia áreas urbanas, motivada por la búsqueda de mejores oportunidades educativas o laborales, ha influido en la transmisión del quechua dentro del hogar. Investigaciones han señalado que la movilidad geográfica de las familias genera una adaptación sociolingüística en la que se da prioridad al castellano como lengua de mayor prestigio, reduciendo así la transmisión intergeneracional del quechua (Hornberger y King, 1996). Esta situación se refleja en las respuestas de los padres que mencionan que sus hijos combinan el quechua con el español

en casa, o que incluso han dejado de usarlo completamente para evitar barreras en su integración a contextos urbanos.

La educación intercultural bilingüe busca integrar las costumbres y tradiciones locales en el currículo escolar, reconociendo su importancia en el proceso educativo. Sin embargo, la implementación efectiva de este enfoque enfrenta dificultades como la falta de recursos adecuados y la escasa formación docente en metodologías interculturales (Rivas, 2013). La ausencia de materiales didácticos en quechua y la falta de estrategias pedagógicas que vinculen el aprendizaje con la cultura local han sido señaladas como barreras en el desarrollo de una educación que realmente valore la identidad cultural de los estudiantes. En este sentido, varios padres mencionan que, si bien existen actividades escolares relacionadas con la cultura local, estas se limitan a eventos especiales y no forman parte de un aprendizaje continuo dentro del aula.

Otro factor determinante en la enseñanza del quechua y la cultura andina es la necesidad de apoyo institucional para la capacitación docente y la disponibilidad de materiales educativos pertinentes. Estudios recientes han señalado que la falta de formación específica en educación intercultural bilingüe genera dificultades en los docentes para implementar metodologías adecuadas que integren ambas lenguas en el proceso de enseñanza (Gordillo *et al.*, 2022). Además, la carencia de libros, juegos didácticos y plataformas digitales en quechua limita el acceso de los estudiantes a recursos que faciliten su aprendizaje tanto en el hogar como en la escuela.

Las similitudes en las respuestas de los padres reflejan una realidad en la que factores socioculturales, económicos y educativos interactúan, afectando la transmisión y valoración del quechua y de las tradiciones locales. Para enfrentar estos desafíos, es esencial que las políticas educativas incluyan estrategias que fortalezcan la enseñanza del quechua en las instituciones educativas, promoviendo la capacitación continua de los docentes y la producción de materiales pedagógicos accesibles y contextualizados. El fortalecimiento de la educación intercultural bilingüe no solo contribuirá a la preservación del quechua como lengua viva, sino que también permitirá consolidar la identidad cultural de las nuevas generaciones en comunidades quechua-hablantes.

Las respuestas de los directores presentan tendencias comunes en la promoción del quechua en la enseñanza, la integración de costumbres locales en la educación y las estrategias utilizadas para fortalecer el aprendizaje en un contexto bilingüe. En cuanto a la promoción del quechua en las instituciones educativas, la mayoría de los directores señala que se realizan esfuerzos constantes para fomentar su uso, aunque existen dificultades en

su implementación. Al respecto, el entrevistado 1 menciona: *En la IE, fomenta de manera constante en vista que Hualla se identifica con quechua. Delegamos en las reuniones sociales y pedagógicas y cuando compartimos experiencias con los jóvenes.* Esta respuesta refleja un compromiso institucional con la enseñanza del quechua y su inclusión en actividades extracurriculares y espacios de socialización dentro de la comunidad educativa.

El entrevistado 2 refuerza esta idea al afirmar: *De manera constante, como docente quechua, en las aulas con los estudiantes, trabajadores y padres de familia y la comunidad, se hacen actividades para promover la práctica del quechua. Los profesores siempre están inmersos en participar en las actividades.* Este testimonio resalta el rol de los docentes en la promoción del idioma y la participación activa en actividades pedagógicas y comunitarias para reforzar su uso.

Algunos directores mencionan que la enseñanza del quechua está ligada a actividades institucionales como concursos y campañas de sensibilización. El entrevistado 3 explica:

*En la IE, en las áreas curriculares, los docentes que están a cargo del quechua están involucrados al 100 %. También, involucramos siempre en concursos educativos y gracias a los profesores generamos espacios para revalorar el idioma quechua. Campaña de sensibilización, concursos, promovemos incluso el himno nacional en quechua.*

Este enfoque enfatiza el uso del quechua no solo en el aula, sino también en eventos escolares y actividades de promoción cultural.

El entrevistado 4 destaca la importancia de una enseñanza bilingüe estructurada, indicando:

*En nuestra institución, el uso del quechua es una práctica diaria y esencial, aunque con ciertas dificultades. Estamos tratando de incluir algunas metodologías que nos permitan trabajar a partir del contexto sociocultural del estudiante, la formación continua de docentes en estrategias metodológicas bilingües y la creación de materiales educativos en quechua.*

Sin embargo, el entrevistado 5 menciona los desafíos en la implementación, señalando que:

*Si bien reconocemos la importancia de promover el quechua, enfrentamos algunas dificultades en su implementación. La falta de docentes capacitados en EIB, la escasez de materiales educativos adecuados y la resistencia de algunos padres de*

*familia a que sus hijos aprendan en su lengua materna son algunos de los desafíos que debemos superar.*

Esto evidencia que, aunque hay esfuerzos por fortalecer el quechua en las instituciones, persisten barreras estructurales y socioculturales que limitan su integración efectiva.

Respecto a la incorporación de costumbres y tradiciones locales en la enseñanza diaria, los directores coinciden en que el calendario comunal es una herramienta clave para estructurar la planificación educativa. El entrevistado 1 menciona:

*Mayormente, se incorpora en el aprendizaje teniendo en cuenta su calendario comunal andino. Dicho calendario está incorporado en la planificación curricular. En el aniversario del colegio, revalorizamos las costumbres tradicionales del pueblo. Diferentes concursos educativos son organizados por la misma institución y por las autoridades comunales.*

Esta respuesta resalta que las festividades locales y las tradiciones comunitarias son utilizadas como mecanismos para fortalecer la identidad cultural de los estudiantes.

El entrevistado 3 también destaca la importancia de estas actividades al mencionar: *Nosotros, en nuestra institución, siempre, generamos espacios donde toda la comunidad educativa participa en las diferentes actividades. Por ejemplo, en la semana de la educación rural, desde la dirección, en coordinación con todos los profesores, hemos hecho un sorteo por grados y secciones para determinar que cada sección debe representar una costumbre de la comunidad.*

Este enfoque promueve una participación activa de los estudiantes y docentes en la preservación y revalorización de sus tradiciones.

Algunos directores adoptan un enfoque interdisciplinario para integrar la cultura local en el currículo escolar. El entrevistado 4 menciona:

*En nuestra escuela, integramos las tradiciones locales en el currículo a través de proyectos interdisciplinarios. Por ejemplo, en las clases de Comunicación, los estudiantes escriben cuentos basados en leyendas locales. En matemáticas, resolvemos problemas relacionados con las actividades agrícolas de su comunidad.*

Este método hace que el aprendizaje sea más significativo y contextualizado para los estudiantes, conectando los contenidos académicos con su realidad sociocultural.

Finalmente, en cuanto a las estrategias promovidas por las instituciones para asegurar una enseñanza bilingüe efectiva, los directores mencionan diversas iniciativas que

buscan fortalecer el aprendizaje en un contexto bilingüe. El entrevistado 1 menciona: *Estrategia revalorar la lengua quechua, ummm actividades culturales y luego otra estrategia mastachi y expresiones, interpretaciones de las canciones autóctonas.*

El entrevistado 2 detalla estrategias más estructuradas al señalar:

*Se desarrolla el rimanakuy, otros concursos de declamación poética, danza, teatro, canto. También, se fomenta el concurso de discurso por grados; aparte de ello, también concursos de platos típicos, uso de vestimenta típica y finalmente participando en actividades de trabajo cotidiano (el sembrío, qallmay, yarqa aspiy).*

Estas estrategias buscan vincular el aprendizaje del quechua con la cultura y las actividades tradicionales de la comunidad.

El entrevistado 4 enfatiza la necesidad de fortalecer la capacitación docente como un pilar fundamental de la educación bilingüe, mencionando:

*Motivamos en la formación continua de nuestros docentes, proporcionándoles herramientas y estrategias pedagógicas específicas para la enseñanza en contextos bilingües, como el uso de materiales auténticos y la creación de ambientes de aprendizaje inclusivos, porque para empezar con el tema de EIB primero nuestros docentes deberían de estar verdaderamente capacitados y preparados. Sin ello no podemos avanzar.*

El entrevistado 5 agrega la importancia de la adaptación de materiales educativos al contexto de los estudiantes, indicando:

*Ofrecemos actividades y materiales adaptados a las necesidades individuales de cada estudiante, considerando sus niveles de competencia en ambas lenguas y sus diferentes estilos de aprendizaje. Priorizamos los materiales contextuales con recursos de la comunidad, incentivamos el tema de la investigación en la literatura oral andina.*

Esto sugiere que una enseñanza bilingüe efectiva debe considerar la diversidad de los estudiantes y utilizar recursos adecuados para su aprendizaje.

Los directores coinciden en que la enseñanza del quechua y la revalorización de la cultura andina son pilares fundamentales en sus instituciones, aunque enfrentan múltiples desafíos en su implementación. La falta de docentes capacitados en educación intercultural bilingüe y la escasez de materiales adecuados son obstáculos que dificultan la consolidación de un modelo educativo verdaderamente bilingüe e intercultural. Además, aunque las costumbres locales se incorporan en actividades escolares, su integración en el

currículo varía según la iniciativa de cada institución. Las estrategias promovidas por las escuelas para fortalecer la enseñanza bilingüe incluyen concursos, proyectos interdisciplinarios y actividades culturales, aunque se reconoce que aún falta un trabajo arduo para consolidar estos esfuerzos.

Las respuestas de los directores reflejan un compromiso significativo con la promoción del quechua y la integración de las tradiciones locales en el ámbito educativo. Este enfoque se alinea con los principios de la EIB en el Perú, que busca reconocer y valorar la diversidad cultural y lingüística del país. La EIB ha sido una política nacional dirigida por el Ministerio de Educación con el objetivo de garantizar una educación inclusiva que respete y promueva las lenguas originarias y las culturas locales (UNICEF, 2021). Sin embargo, a pesar de los avances, persisten desafíos en su aplicación efectiva, como la escasez de docentes capacitados en contextos bilingües y la falta de materiales educativos adecuados (UNICEF, 2023).

La integración de las costumbres y tradiciones locales en el currículo escolar es esencial para fortalecer la identidad cultural de los estudiantes y hacer que el aprendizaje sea más relevante y contextualizado. Según Herrera y Zavala (2020), la enseñanza basada en la cosmovisión y en el calendario comunal permite que los estudiantes desarrollen una mayor conexión con su entorno y con su herencia cultural. Los directores mencionan la incorporación de actividades basadas en el calendario comunal andino y la organización de eventos culturales que reflejan las prácticas locales. Estas iniciativas no solo enriquecen el proceso educativo, sino que también fomentan el respeto y la valoración de la diversidad cultural (López, 2019).

No obstante, la implementación de la EIB enfrenta obstáculos, como la resistencia de algunos sectores de la comunidad y la falta de recursos adecuados. La UNESCO (2017) destaca que una educación verdaderamente intercultural debe ser acompañada de políticas públicas que aseguren la capacitación docente en enseñanza bilingüe y el acceso a materiales educativos en lenguas originarias. Además, la falta de formación continua de los docentes en estrategias pedagógicas adaptadas al bilingüismo sigue siendo un desafío en muchas escuelas rurales (García, 2022). Las respuestas de los directores evidencian esfuerzos por promover el quechua y las tradiciones locales en sus instituciones. Sin embargo, es necesario abordar los desafíos existentes mediante una formación docente adecuada, la provisión de recursos pertinentes y la participación activa de la comunidad para consolidar una educación intercultural bilingüe efectiva en el Perú.

El análisis de las respuestas obtenidas de docentes, estudiantes, padres de familia y directores revela una perspectiva compartida sobre el Enfoque Pedagógico de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), destacando tanto los avances como las limitaciones en su implementación. Se observa un consenso general en la importancia de fortalecer el quechua en el proceso educativo, aunque su aplicación sigue siendo parcial y enfrenta diversos desafíos estructurales y socioculturales.

Desde la perspectiva de los docentes, se evidencia un esfuerzo por incorporar el quechua en las clases y vincular el aprendizaje con la realidad cultural de los estudiantes a través del calendario comunal, la narración de mitos y la producción de materiales auténticos. Sin embargo, persisten dificultades debido a la falta de recursos educativos bilingües y la capacitación insuficiente en metodologías interculturales. Los estudiantes, por su parte, reconocen que el quechua es enseñado principalmente en espacios específicos, como en la asignatura de lengua originaria y en actividades extracurriculares, pero no es una práctica transversal en todas las áreas. Además, su uso en la comunicación cotidiana con sus compañeros es limitado, reflejando la influencia dominante del español en su entorno académico y social.

Los padres de familia presentan opiniones diversas sobre el uso del quechua. Mientras algunos valoran su transmisión en el hogar y apoyan su enseñanza en la escuela, otros consideran que el español ofrece mejores oportunidades educativas y laborales para sus hijos, lo que genera una falta de continuidad en la práctica del quechua dentro del hogar y la comunidad. Esta percepción influye directamente en la motivación de los estudiantes para aprender y usar la lengua originaria. Los directores expresan la necesidad de fortalecer la EIB a través de estrategias pedagógicas más inclusivas y recursos adecuados. Reconocen que las instituciones promueven el quechua y las tradiciones culturales mediante eventos y proyectos escolares, pero la falta de docentes capacitados y la resistencia de algunos sectores de la comunidad dificultan su implementación efectiva.

En conclusión, el enfoque pedagógico de la EIB es percibido como un esfuerzo necesario para preservar la identidad cultural y lingüística de los estudiantes en comunidades quechuahablantes. Sin embargo, su aplicación enfrenta limitaciones debido a la falta de materiales, la insuficiente formación docente, la influencia predominante del español y la percepción de algunos padres sobre la utilidad del quechua en el futuro de sus hijos. Para consolidar un modelo de educación intercultural bilingüe efectivo, es imprescindible fortalecer la formación de docentes, desarrollar materiales adecuados y

fomentar una mayor participación de la comunidad en la valorización del quechua dentro y fuera del entorno escolar.

Tabla 3

Cuadro de triangulación

Subcategoría	Entrevistas a profundidad (EP)	Observación participante (OP)	Grupos focales (GF)	Resultados integrados
Enfoque pedagógico de la EIB	<p>Los docentes afirman conocer y aplicar el enfoque de la Educación Intercultural Bilingüe, pero solo de forma parcial. <i>En el colegio de mi hija, no estoy viendo mayor interés en estos temas, será por falta de iniciativa de los docentes o el director, pero Me gustaría que la escuela organizara más actividades al aire libre</i> (E. 4). Muchos reconocen que se sigue una rutina pedagógica convencional y que no hay una verdadera planificación desde los principios de la interculturalidad: <i>Lamentablemente, en el colegio de mi hijo, no se realizan muchas actividades relacionadas con nuestras tradiciones. A veces, siento que se priorizan los contenidos de los libros por encima de nuestra propia cultura</i> (E. 5). La falta de capacitación específica en pedagogía intercultural limita su capacidad para integrar esta perspectiva de manera estructurada. Además, indican que el enfoque EIB</p>	<p>Se observó que el enfoque EIB se aplica de manera superficial. Aunque se emplean ocasionalmente palabras en quechua o se realizan actividades como saludos o canciones tradicionales, estas acciones no se articulan con una propuesta pedagógica coherente. Las clases siguen una estructura tradicional con uso prioritario del castellano, sin una secuencia didáctica basada en el contexto cultural del estudiante.</p> <p>Se evidenció que el quechua se usa mayormente en momentos de socialización (entrada, juegos, rutinas); pero, en las sesiones académicas, se mantiene el castellano como lengua principal. No</p>	<p>Los padres de familia reconocen que hay una intención por parte de los docentes de incluir elementos del quechua en las aulas, pero también manifiestan que esta inclusión es inconsistente: <i>En casa, hablamos una mezcla de quechua y español. A veces, se nos olvida usar el quechua puro. En la escuela, mi hija dice que no le enseñan mucho quechua. Le gustaría aprender más</i> (G. F). Algunos mencionaron que sus hijos usan cada vez menos el quechua en casa, lo que evidencia una débil conexión entre lo escolar y lo comunitario. Además, notan que la escuela no promueve suficientemente las costumbres, festividades o saberes locales.</p> <p>Las madres afirman que el quechua no se usa de forma activa en casa por parte de los niños y que es visto como “menos útil”. Consideran</p>	<p>El enfoque pedagógico de la EIB no se desarrolla de manera integral. Predomina una aplicación superficial centrada en el idioma, pero sin articulación con otros aspectos culturales. Se requiere una planificación más consciente desde la pedagogía intercultural, que conecte los contenidos curriculares con el contexto cultural y lingüístico de los estudiantes.</p> <p>La lengua originaria no se ha consolidado como lengua de enseñanza. Hay un uso funcional reducido del quechua, sin una estrategia clara de inmersión o fortalecimiento lingüístico. Es clave impulsar programas que fortalezcan las competencias docentes y la valoración social del quechua.</p> <p>La formación docente en</p>

se interpreta solo como “enseñar en quechua”, dejando de lado otros componentes como la cosmovisión, la historia local y la participación comunitaria.

Los docentes indicaron dificultades para emplear el quechua como lengua de enseñanza, especialmente en áreas académicas. Aunque lo manejan oralmente, sienten inseguridad para escribirlo o explicarlo técnicamente. También, mencionan que, por presión del currículo nacional y evaluaciones en castellano, terminan priorizando esta lengua.

La mayoría de los docentes señaló no haber recibido formación especializada en pedagogía intercultural durante su etapa universitaria. La capacitación recibida ha sido ocasional y centrada más en el idioma que en la didáctica intercultural. Expresaron la necesidad de talleres permanentes, recursos contextualizados y acompañamiento pedagógico desde la UGEL.

se identificó una alternancia sistemática de lenguas ni adaptaciones lingüísticas claras en los materiales.

No se observaron estrategias diferenciadas ni uso de metodologías activas propias de la EIB. La escasa variedad en recursos pedagógicos también sugiere una falta de actualización docente en técnicas interculturales.

importante que la escuela incentive más el uso del idioma mediante cuentos, canciones y trabajos escolares. Algunas incluso indicaron que sus hijos se sienten avergonzados de hablarlo.

Las madres manifestaron que algunos profesores no son de la comunidad y no comprenden plenamente las costumbres locales. Esto se refleja en una enseñanza desvinculada de la realidad cultural. Además, mencionaron que no han sido invitadas a compartir saberes ni a participar en procesos educativos: *Me gustaría que hubiera talleres o cursos en línea para padres, donde nos enseñen cómo apoyar a nuestros hijos en casa con lo que podemos porque mayormente los maestros no siempre están bien preparados para enseñar ambas lenguas, especialmente la que no es la lengua materna de la mayoría de nuestros hijos y a veces se dificultan también nuestros hijos (G F).*

EIB es una limitación crítica. Sin una preparación adecuada y sostenida, los docentes difícilmente podrán aplicar el enfoque de manera efectiva. Es necesario que las políticas educativas fortalezcan esta línea a nivel formativo, técnico y operativo.

### 3.2 Resultados académicos en la EIB

Las respuestas de los docentes y estudiantes revelan tendencias significativas en torno a los *Resultados académicos en la Educación Intercultural Bilingüe*, destacando los desafíos y oportunidades que enfrentan en el aprendizaje tanto del español como del quechua. A continuación, se presenta un análisis detallado de las similitudes en sus respuestas.

Los docentes coinciden en que la evaluación del rendimiento académico en español es más estructurada y cuenta con instrumentos específicos, mientras que la evaluación en quechua aún presenta vacíos.

El entrevistado 2 menciona:

*De manera pertinente, evaluó a través de los diferentes instrumentos diseñados para cada sesión, eso en una sesión en español; pero, en quechua, siempre hay vacíos y dificultades incluso en la evaluación. Como tratamos siempre de involucrar algunas actividades o concursos educativos en quechua, aprovechamos el espacio también para poder evaluar a los estudiantes al menos en la parte de la expresión en quechua. Pero, mayormente, los instrumentos están diseñados solamente para evaluar en español más no en quechua.*

Este testimonio evidencia que el quechua sigue siendo considerado una lengua secundaria en la evaluación formal, lo que limita el desarrollo de competencias en el idioma.

Otros docentes intentan vincular el aprendizaje del quechua con experiencias de la vida cotidiana de los estudiantes para facilitar su comprensión y aplicación. El entrevistado 3 menciona:

*Relaciono los contenidos escolares con las experiencias de vida de mis estudiantes. Por ejemplo, utilizamos textos en quechua sobre la agricultura o la ganadería para trabajar conceptos matemáticos o científicos. Pero tenemos ciertas dificultades por falta de algunos materiales pertinentes.*

Esta estrategia es clave en la enseñanza bilingüe, pero la falta de materiales adecuados representa una barrera importante para su implementación efectiva.

El entrevistado 5 resalta la importancia de diseñar tareas que permitan demostrar competencias tanto en español como en quechua:

*Para evaluar la competencia comunicativa en quechua, les pido que participen en debates o que realicen entrevistas a personas de la comunidad o en mejor de los*

*casos recopilar algunas anécdotas o historias de la comunidad y compartir con sus compañeros.*

Sin embargo, reconoce que aún hay mucho por trabajar para lograr una educación de calidad y contextualizada en ambas lenguas, lo que sugiere que la enseñanza del quechua requiere una mayor planificación y estructuración.

Desde la perspectiva de los estudiantes, las respuestas muestran que existen diferencias en la facilidad con la que aprenden en quechua y en español. Algunos estudiantes mencionan que ambos idiomas son parte de su desarrollo y no enfrentan dificultades significativas en su aprendizaje. El entrevistado 6 indica: *Tanto en quechua y en español, no tengo ningún problema en mi aprendizaje. Para mí, es normal porque somos bilingües y nuestros padres siempre hablan. Siempre llevo paralelo y estoy constante en práctica.* De manera similar, el entrevistado 7 menciona:

*Sí pues, bien en las clases de quechua si entiendo y también en español. No tengo ninguna dificultad si la clase estuviera en quechua como en español. Yo pido que las clases impartidas de los docentes sean de manera paralela en ambos idiomas.*

Sin embargo, otros estudiantes expresan dificultades en el aprendizaje del quechua, debido a que no están acostumbrados a su uso formal en la escuela. El entrevistado 5 señala:

*Clases en quechua presento dificultades en algunos puntos porque es un idioma muy complejo. Sería porque no estamos familiarizados con el idioma quechua y es un poco difícil adaptarnos a la complejidad del quechua. Yo prefiero clases en español que, en quechua, porque entiendo mejor, porque no estoy preparado para recibir clases en quechua.*

Algunos estudiantes indican que, aunque pueden comunicarse en quechua, tienen dificultades con su escritura y expresión oral fluida. El entrevistado 3 menciona:

*Mi situación es que entiendo en la forma oral el quechua y en quechua en forma escrita me dificulta, eeh si puedo hablar, pero no tanto de manera fluida. Tengo dificultades. Pero me gustaría aprender y hablar fluidamente como si estuviera hablando el español; pero, lamentablemente, no hay espacios o una guía que nos pueda enseñar más el quechua.*

Esto evidencia que existen limitaciones en la enseñanza del quechua a nivel estructural, ya que los estudiantes no cuentan con los recursos suficientes para desarrollar todas las competencias en la lengua originaria.

Al analizar la percepción de los estudiantes sobre su nivel de dominio del quechua y el español, se identifican tres grupos principales. El primer grupo lo conforman aquellos que consideran que tienen un dominio intermedio del quechua y que necesitan seguir practicando para mejorar su fluidez. El entrevistado 1 expresa: *Siento que me falta aprender más el quechua, yo me considero en intermedio porque aún me falta seguir practicando más. Si entiendo bien el quechua y también me expreso bien dentro de mi comunidad y con familia.*

El segundo grupo está compuesto por estudiantes que sienten dificultades en su dominio del quechua y prefieren comunicarse en español. El entrevistado 2 menciona:

*En este caso, yo diría de manera consciente y viendo mi situación, al momento de comunicarme, tengo ciertas dificultades; siento que no tengo mucho dominio del idioma quechua y en algunos casos desconozco el significado de algunas palabras y a veces tengo que preguntar a alguien recién para entender.*

El tercer grupo lo conforman aquellos que tienen un dominio más sólido del quechua y lo practican constantemente en sus hogares. El entrevistado(a) 6 menciona:

*Pues, me considero que tengo un buen dominio de manera frecuente, porque entiendo normal y también me comunico de manera constante en quechua. Prácticamente, en mi casa, siempre tratamos de comunicarnos en quechua y es por eso que estoy familiarizado con el idioma.*

Los resultados académicos en la EIB muestran que, si bien los estudiantes tienen una exposición tanto al español como al quechua, su dominio en la lengua originaria es variable y depende en gran medida del contexto familiar y escolar. Los docentes hacen esfuerzos para evaluar a los estudiantes en quechua, pero los instrumentos de evaluación siguen priorizando el español, lo que limita el desarrollo del quechua en el ámbito formal. Además, aunque algunos estudiantes se sienten cómodos aprendiendo en ambos idiomas, otros enfrentan dificultades con la expresión oral y escrita en quechua, lo que sugiere la necesidad de fortalecer estrategias pedagógicas que promuevan un aprendizaje equilibrado y estructurado en ambas lenguas. Para lograr una educación intercultural bilingüe efectiva, es fundamental mejorar la capacitación docente, desarrollar materiales adecuados y diseñar estrategias que permitan a los estudiantes desenvolverse con fluidez en quechua y español dentro y fuera del aula.

El análisis de las entrevistas realizadas a docentes y estudiantes en el contexto de la Educación Intercultural Bilingüe en Perú revela desafíos significativos en la evaluación y el rendimiento académico en quechua y español. Los docentes señalan una carencia de

instrumentos de evaluación adecuados para el quechua, lo que limita la valoración efectiva de las competencias en esta lengua. Esta situación refleja una priorización histórica del español en el sistema educativo peruano, donde el quechua ha sido relegado, afectando su enseñanza y evaluación (Blácido, 2016).

Los estudiantes, por su parte, manifiestan dificultades en el aprendizaje y uso del quechua, especialmente en contextos formales. Aunque algunos demuestran competencia en ambas lenguas, otros prefieren el español debido a una mayor exposición y recursos disponibles. Esta preferencia puede estar influenciada por la percepción de que el español ofrece mejores oportunidades académicas y laborales, perpetuando la marginalización del quechua (Zavala, 2012). La implementación efectiva de la EIB enfrenta obstáculos como la falta de materiales didácticos en quechua y la insuficiente formación docente en metodologías bilingües.

Estas carencias dificultan la creación de entornos de aprendizaje que valoren y promuevan ambas lenguas por igual, afectando el rendimiento académico de los estudiantes en quechua (Rentería y Rentería, 2019). Para mejorar los resultados académicos en el marco de la EIB, es esencial desarrollar políticas educativas que fortalezcan la formación docente en educación bilingüe, elaboren materiales pedagógicos adecuados en quechua y promuevan una cultura escolar que valore la diversidad lingüística. Solo a través de un enfoque inclusivo y equitativo se podrá garantizar una educación de calidad para los estudiantes de comunidades quechuahablantes en Perú.

Las respuestas de los directores revelan tendencias comunes sobre la evaluación del dominio del quechua y el español en sus escuelas, destacando tanto estrategias implementadas como dificultades persistentes en su aplicación. Los directores coinciden en que la evaluación del nivel de dominio del quechua y el español no está completamente estructurada y varía según la disponibilidad de recursos y estrategias pedagógicas. Algunos mencionan que se realizan evaluaciones sociolingüísticas y socioculturales para determinar el nivel de valoración del idioma por parte de los estudiantes.

El entrevistado 1 señala: *Haciendo un test de sociolingüística y sociocultural, nos damos cuenta de lo que ellos valoran el idioma cuando nos interrelacionamos entre estudiante y docente.* Esta metodología busca evaluar no solo el nivel lingüístico, sino también la actitud de los estudiantes hacia el quechua, lo que resulta clave para entender su uso en la comunidad educativa.

Otros directores indican que se utilizan pruebas escritas y actividades orales para medir el dominio del quechua y el español. El entrevistado(a) 2 menciona:

*Particularmente, como docente de aula, se ha aplicado una evaluación a través de pruebas escritas, a través del diálogo, la oralidad (cuentacuentos, watachis, canciones), lo que es en dibujo a través del arte (dibujo y pintura). Utilizando los recursos naturales de la zona o del contexto.*

Este enfoque reconoce que las lenguas originarias deben evaluarse a través de diferentes formas de expresión, considerando la oralidad como un elemento fundamental en la enseñanza y el aprendizaje del quechua.

Algunos directores destacan que las evaluaciones en quechua no están completamente institucionalizadas y se realizan de manera parcial o informal. El entrevistado 3 expresa:

*Por el momento, una evaluación por parte de la evaluación formativa solamente la realizan los docentes a cargo en quechua para ver su avance en el idioma, o también con algunos concursos tratamos de evaluar su dominio en quechua. Pero, así, netamente una evaluación, aún no hemos realizado, estamos en proceso de desarrollar y viendo diferentes medios para poder realizar una evaluación efectiva.*

Esto evidencia que la evaluación del quechua sigue siendo exploratoria y aún no se ha establecido una metodología sistemática para medir el progreso de los estudiantes en esta lengua.

Las respuestas también resaltan la dificultad para encontrar instrumentos de evaluación adecuados y la falta de recursos para realizar evaluaciones estandarizadas. El entrevistado 4 menciona:

*Dificultad para encontrar instrumentos de evaluación adecuados, falta de recursos materiales y humanos, la dificultad que presentan algunos estudiantes. Hay estudiantes que tienen dominio del idioma quechua y también existe la alienación cultural de los estudiantes, resistencia al cambio por parte de algunos docentes y padres de familia. Por estas razones, no podemos aplicar pruebas estandarizadas. Uumm, en verdad, carecemos de algunos recursos.*

Este testimonio evidencia que la resistencia de ciertos actores educativos y la falta de recursos institucionales afecta directamente la posibilidad de desarrollar estrategias de evaluación más estructuradas en quechua.

Finalmente, algunos directores intentan implementar evaluaciones iniciales, formativas y sumativas a lo largo del año escolar, aunque reconocen que estos esfuerzos no son suficientes debido a la falta de recursos. El entrevistado 5 afirma: *Evaluaciones*

*iniciales, formativas y sumativas a lo largo del año escolar. Los resultados se utilizan para adaptar la enseñanza, identificar las necesidades de los estudiantes, informar a los padres de familia y tomar decisiones pedagógicas. Todo esto hacemos a lo que podemos, tampoco no contamos con recursos suficientes.* Esta declaración sugiere que existe un interés por evaluar de manera continua a los estudiantes en quechua y español, pero la falta de materiales adecuados limita su alcance.

La evaluación del dominio del quechua y el español en las escuelas sigue siendo un desafío, ya que la mayoría de los métodos de evaluación están diseñados para el español y no se cuenta con instrumentos específicos para el quechua. A pesar de los esfuerzos de los docentes y directores por adaptar estrategias como pruebas escritas, evaluaciones orales y actividades culturales, la falta de recursos y la resistencia de algunos sectores de la comunidad limitan su aplicación efectiva. Para fortalecer la educación intercultural bilingüe, es crucial desarrollar instrumentos de evaluación adecuados para el quechua, capacitar a los docentes en su implementación y garantizar el acceso a materiales que permitan una evaluación equitativa en ambas lenguas.

Las entrevistas realizadas a directores de instituciones educativas en contextos de Educación Intercultural Bilingüe en Perú revelan desafíos significativos en la evaluación del dominio del quechua y el español entre los estudiantes. Estos desafíos se enmarcan en una serie de limitaciones estructurales y contextuales que afectan la implementación efectiva de la EIB.

Uno de los principales obstáculos identificados es la falta de instrumentos de evaluación adecuados para medir con precisión las competencias lingüísticas en quechua. Esta carencia dificulta la aplicación de pruebas estandarizadas y limita la capacidad de los educadores para adaptar la enseñanza a las necesidades específicas de los estudiantes. Según el Ministerio de Educación del Perú (2024), la evaluación oral se realiza en 48 lenguas indígenas u originarias y siete macro variantes del quechua; sin embargo, la evaluación escrita se aplica en un número más limitado de lenguas, lo que evidencia la necesidad de desarrollar más instrumentos específicos para cada variante lingüística.

Además, se observa una escasez de recursos materiales y humanos especializados en la enseñanza y evaluación en quechua. Esta limitación se traduce en dificultades para desarrollar y aplicar instrumentos de evaluación pertinentes y culturalmente apropiados. La organización Tarea (2024) destaca que, aunque el Ministerio de Educación aprobó la Política Sectorial de Educación Intercultural en 2016, su implementación enfrenta obstáculos debido a la falta de presupuesto y a la carencia de docentes con el perfil

adecuado, así como a la insuficiente capacitación de los docentes en servicio y en formación inicial.

La resistencia al cambio por parte de algunos docentes y padres de familia también emerge como un factor que complica la evaluación en contextos bilingües. Esta resistencia puede estar influenciada por percepciones negativas hacia las lenguas originarias o por una falta de comprensión sobre la importancia de la educación bilingüe para el desarrollo cognitivo y cultural de los estudiantes. La UNICEF (2020) enfatiza la importancia de sensibilizar a la comunidad educativa sobre los beneficios de la EIB y de involucrar a todos los actores en su implementación.

Para abordar estos desafíos, es fundamental que el Estado peruano fortalezca la formación y capacitación de docentes en metodologías de evaluación bilingüe, desarrolle y distribuya materiales educativos adecuados en quechua y promueva una cultura escolar que valore y revitalice las lenguas originarias. Solo mediante un enfoque integral y comprometido se podrán superar las barreras actuales y garantizar una educación de calidad que refleje la diversidad lingüística y cultural del país.

Los resultados académicos en la Educación Intercultural Bilingüe revelan que el desempeño de los estudiantes en quechua y español está condicionado por diversos factores pedagógicos, socioculturales y estructurales. Entre los principales hallazgos, destacan la falta de instrumentos de evaluación en quechua, la desigualdad en la facilidad de aprendizaje de los estudiantes en ambas lenguas, la carencia de materiales educativos pertinentes y la insuficiente formación docente en metodologías bilingües. Estos elementos afectan la efectividad de la enseñanza en un contexto donde el quechua sigue siendo una lengua en proceso de revitalización dentro del sistema educativo.

Uno de los desafíos más significativos es la ausencia de instrumentos de evaluación estandarizados en quechua, lo que limita la medición precisa del rendimiento de los estudiantes en esta lengua. Mientras que las evaluaciones en español están bien estructuradas, las pruebas en quechua son escasas y dependen en gran medida de actividades orales, lo que dificulta la evaluación de competencias escritas y de comprensión lectora (Ministerio de Educación del Perú, 2024). Este problema ha sido documentado en estudios previos, donde se destaca que el predominio del español en el sistema educativo ha relegado el desarrollo de herramientas de medición en lenguas originarias, generando brechas en la enseñanza intercultural bilingüe (UNESCO, 2017). La falta de estándares adecuados no solo limita la evaluación del aprendizaje, sino que también dificulta el diseño de estrategias de mejora educativa basadas en datos concretos.

Otro aspecto clave es la diferencia en el rendimiento académico de los estudiantes según su entorno sociolingüístico. Se observa que aquellos que utilizan el quechua en sus hogares tienden a desenvolverse mejor en esta lengua dentro del aula, mientras que los estudiantes que tienen menos exposición al quechua en casa enfrentan mayores dificultades en su aprendizaje. Esta situación es consistente con investigaciones previas que señalan que la inmersión temprana en una lengua fortalece las habilidades lingüísticas y facilita el desarrollo de competencias académicas (UNICEF, 2020). Sin embargo, el quechua sigue siendo utilizado mayormente en contextos informales, lo que impide su consolidación como una lengua de instrucción formal en el sistema educativo (Tarea, 2024).

Además, se identifican dificultades en la enseñanza del quechua debido a la falta de recursos didácticos adecuados, lo que afecta la calidad del aprendizaje. La limitada disponibilidad de textos escolares y materiales pedagógicos en quechua restringe las oportunidades de los estudiantes para desarrollar sus habilidades en esta lengua de manera sistemática (Rojas y Howard, 2021). La ausencia de materiales adecuados también influye en la percepción de los estudiantes sobre la utilidad del quechua, ya que muchos consideran que el español les ofrece mejores oportunidades académicas y laborales. Este fenómeno ha sido señalado en diversos estudios, donde se destaca que la valorización de una lengua en el sistema educativo está directamente relacionada con su acceso a recursos de aprendizaje adecuados (Hornberger, 2008).

Otro factor determinante en los resultados académicos es la capacitación insuficiente de los docentes en educación intercultural bilingüe. Aunque existen esfuerzos por parte del Ministerio de Educación para mejorar la formación de los docentes en la enseñanza del quechua, muchos de ellos no cuentan con las herramientas metodológicas necesarias para aplicar estrategias efectivas en contextos bilingües (Ministerio de Educación del Perú, 2024). Según Zavala (2012), la enseñanza del quechua en las escuelas urbanas y rurales enfrenta múltiples desafíos debido a la falta de formación específica en didácticas bilingües, lo que afecta la calidad de la enseñanza y la motivación de los estudiantes para aprender en su lengua materna.

Además, se evidencia una resistencia al aprendizaje del quechua por parte de algunos sectores de la comunidad educativa, especialmente entre los padres de familia, quienes en algunos casos prefieren que sus hijos se eduquen exclusivamente en español debido a la percepción de que este idioma ofrece mayores oportunidades de movilidad social y profesional (Tarea, 2024). Este fenómeno ha sido ampliamente documentado en

estudios sociolingüísticos, donde se ha identificado que el prestigio de una lengua en la sociedad influye directamente en su transmisión intergeneracional y en su nivel de uso en la educación formal (Fishman, 1991). La falta de un enfoque integral que involucre tanto a la escuela como a la comunidad en la valorización del quechua sigue siendo un reto pendiente en la implementación de la EIB.

En conclusión, los resultados académicos en la EIB reflejan un panorama en que el español sigue siendo la lengua dominante en el sistema educativo, mientras que el quechua enfrenta múltiples barreras para consolidarse como una lengua de instrucción equitativa. La falta de instrumentos de evaluación adecuados, la carencia de materiales didácticos, la insuficiente formación docente y la percepción de menor prestigio del quechua en comparación con el español son factores que afectan el aprendizaje de los estudiantes en un contexto bilingüe. Para mejorar estos resultados, es fundamental desarrollar políticas que fortalezcan la enseñanza del quechua, promuevan la formación docente en metodologías interculturales y faciliten la creación de materiales educativos que permitan una evaluación más equitativa en ambas lenguas. Solo a través de un enfoque integral y colaborativo se podrá garantizar una educación de calidad que refleje y respete la diversidad lingüística y cultural del Perú.

Tabla 4

## Resultados académicos en la EIB

Subcategoría	Entrevistas a profundidad (EP)	Observación participante (OP)	Grupos focales (GF)	Resultados integrados
Resultados académicos en la EIB	<p>Los docentes mencionaron que los estudiantes presentan dificultades para comprender textos en castellano, especialmente cuando no se parte de una mediación en su lengua materna. Reconocen que el uso limitado del quechua como lengua de enseñanza afecta el desarrollo de habilidades lectoras. <i>Hay estudiantes que tienen dominio del idioma quechua y también existe la alienación cultural de los estudiantes, resistencia al cambio por parte de algunos docentes y padres de familia (E.4).</i> Algunos indicaron que, cuando se inicia con explicaciones en quechua, los estudiantes logran entender mejor los textos en castellano.</p> <p>Los docentes señalaron que los estudiantes tienen dificultades para resolver problemas matemáticos contextualizados. Expresaron</p>	<p>Durante las clases observadas, los estudiantes mostraron dificultad para responder preguntas inferenciales o interpretar textos en castellano. No se emplearon estrategias de mediación lingüística ni se partió de contenidos culturalmente cercanos. Hubo escasa interacción oral en clase, lo cual limita el desarrollo de la comprensión lectora.</p> <p>Se observó que las explicaciones matemáticas eran mayoritariamente abstractas, con poco uso de ejemplos prácticos o materiales manipulativos. No se utilizaron elementos culturales ni del contexto local para facilitar la comprensión. Los estudiantes mostraron desinterés y confusión en algunas actividades.</p>	<p>Las madres afirmaron que sus hijos leen poco y que muchas veces no entienden lo que leen. Algunas mencionaron que, cuando se les explica en quechua, comprenden mejor. Otras señalaron que no tienen libros en casa y que la escuela no proporciona textos que se puedan llevar para leer: <i>La escuela debe tener libros o materiales para que nuestros hijos aprendan más sobre el quechua, aunque nosotros les hablamos en la casa, pero no es igual.</i></p> <p>Las madres comentaron que sus hijos tienen más dificultades en matemáticas que en otras áreas. Algunas dijeron que los niños se aburren y no entienden, y que a veces les cuesta ayudarlos porque no saben cómo explicar los ejercicios. También, señalaron que no se</p>	<p>La comprensión lectora en los estudiantes de EIB es baja, en parte por el uso exclusivo del castellano en el aula y la falta de estrategias de mediación. Se requiere promover el uso del quechua como lengua de apoyo, emplear materiales adecuados y fortalecer prácticas que fomenten el hábito lector desde el hogar y la comunidad.</p> <p>El bajo rendimiento en razonamiento lógico-matemático se relaciona con la falta de contextualización de los contenidos y la ausencia de recursos didácticos significativos. Es necesario integrar prácticas pedagógicas basadas en la cultura local para facilitar la comprensión y generar mayor interés en los estudiantes.</p> <p>La baja motivación y</p>

que las actividades propuestas en los libros no se adaptan a la realidad del entorno y que los estudiantes comprenden mejor cuando se usan ejemplos vinculados a su experiencia cotidiana.

Los docentes indicaron que muchos estudiantes muestran escasa participación en clase, lo que atribuyen a la falta de dominio del castellano y a una baja autoestima lingüística: *A veces, hay algunos estudiantes que no tienen compromisos, yo les insto a realizar trabajos que contemplen actividades lingüísticas y algunos no cumplen.* Señalan que los niños se sienten inseguros para intervenir por temor a equivocarse, y que esto repercute en su rendimiento general.

En la observación, se identificó que pocos estudiantes participaban voluntariamente. La dinámica fue centrada en el docente, con mínima interacción y sin estrategias que fomenten la expresión oral. No se promovió el uso del quechua como recurso para estimular la participación.

usan ejemplos cotidianos.

Las madres dijeron que algunos niños no quieren ir a la escuela o regresan desmotivados. Comentaron que sus hijos no se sienten cómodos hablando en castellano y que en clase no se valoran sus opiniones. Varias expresaron que les gustaría que sus hijos participen más, pero que los docentes deben brindarles más confianza: *En el colegio de mi hija, no estoy viendo mayor interés en estos temas, será por falta de iniciativa de los docentes o el director, pero Me gustaría que la escuela organizara más actividades al aire libre, aprovechando los recursos naturales de nuestra comunidad.*

participación escolar está vinculada a barreras lingüísticas, escasa inclusión cultural y falta de metodologías participativas. Se requiere promover una pedagogía que valore la lengua materna, potencie la autoestima del estudiante y genere un ambiente de aprendizaje seguro y motivador.

### 3.3 Factores que influyen en la efectividad de la EIB

El análisis de las entrevistas realizadas a los docentes en la subcategoría *Factores que influyen en la efectividad de la Educación Intercultural Bilingüe* permite identificar tres ejes fundamentales que condicionan su implementación: formación docente, disponibilidad de recursos educativos y apoyo de las familias en el proceso educativo. Uno de los hallazgos más significativos es que ninguno de los docentes entrevistados ha recibido una formación formal y estructurada en EIB. En su mayoría, han accedido a conocimientos sobre el tema de manera autodidacta, participando en cursos, talleres y diplomados organizados por diversas instituciones.

El entrevistado 1 señala:

*Yo he hecho diplomados y cursos, yo por mi propia cuenta busqué especializaciones en el tema de EIB. Cursos, talleres, diplomados, seminarios, y también nos hemos ayudado con programas como Horizonte, Tarea y en alianza con otras universidades, más que nada por formación autodidacta y por necesidad de mis estudiantes.*

Este testimonio evidencia la falta de una estrategia de capacitación sistemática por parte del Estado, lo que obliga a los docentes a buscar formación de manera independiente.

Otros docentes también mencionan que, aunque han recibido capacitaciones, estas han sido esporádicas y no han sido suficientes para fortalecer su labor en el aula. El entrevistado(a) 2 menciona:

*Personalmente, no tengo una formación específica para la EIB. Claro, de manera autodidacta hice algunos cursos y asistencia a talleres, pero los profesores necesitamos un fortalecimiento a través de cursos para atender las necesidades de nuestros estudiantes, cosa que no se da en la mayoría de los casos.*

Esta falta de formación ha sido señalada en diversos estudios como una de las principales limitaciones en la implementación de la EIB, ya que la mayoría de los docentes no cuenta con metodologías especializadas para la enseñanza en contextos bilingües.

Otro aspecto clave es que algunos docentes perciben una falta de compromiso por parte del Estado para capacitar a los profesores en EIB. El entrevistado 3 menciona que: *Nosotros los docentes, como sabemos, siempre hemos sido abandonados y esperar del Estado es difícil. Particularmente, de acuerdo a mis posibilidades, trato de buscar cursos o talleres para seguir fortaleciéndome en el tema de la EIB.* Esta afirmación refleja una

percepción de abandono por parte de las autoridades educativas, lo que se traduce en una implementación desigual de la educación bilingüe en las escuelas rurales.

Finalmente, algunos docentes, a pesar de la falta de formación específica, destacan su voluntad y compromiso por continuar enseñando en quechua. El entrevistado 4 expresa: *Más que nada de manera autodidacta, presenciando algunos cursos virtuales, con algunos materiales y libros. No tengo una formación específica en EIB, pero tengo voluntad para seguir enseñando y adaptarme a la necesidad y realidad de mis estudiantes.* Esta respuesta muestra que, a pesar de los desafíos, muchos docentes intentan adecuar su enseñanza a las necesidades lingüísticas y culturales de los estudiantes, aunque sin el respaldo necesario del sistema educativo.

Otro factor fundamental que influye en la efectividad de la EIB es la escasez de materiales educativos en quechua y la falta de recursos tecnológicos adecuados para el aprendizaje bilingüe. La mayoría de los docentes menciona que no cuentan con suficientes textos escolares, guías metodológicas ni materiales audiovisuales en lengua originaria, lo que dificulta la enseñanza en quechua. El entrevistado 3 señala: *Necesitamos más materiales didácticos en nuestra lengua materna, especialmente textos literarios, cuentos y canciones tradicionales. También, sería invaluable contar con guías de pronunciación y gramática más detalladas.*

Otros docentes destacan la importancia de incluir herramientas tecnológicas en la enseñanza del quechua. El entrevistado 1 menciona: *Los recursos tecnológicos, aplicaciones, uso de plataformas y programas como PHET nos hacen falta para seguir trabajando en el tema de la EIB.* Asimismo, el entrevistado 2 resalta que:

*Necesitamos y carecemos de recursos como TIC, materiales didácticos, espacios de investigación y lectura. Pienso que serían necesarios para una enseñanza de calidad en un contexto bilingüe, insertando a los estudiantes a través de programas y aplicativos en ambos idiomas.*

Estas respuestas muestran que, además de la falta de libros y materiales físicos en quechua, también hay una carencia de recursos digitales adaptados a la enseñanza bilingüe.

Otro docente resalta la importancia de recibir formación sobre el uso de recursos didácticos en quechua. El entrevistado 4 menciona: *Sería fundamental tener acceso a formaciones continuas en didáctica de la lengua originaria, enfocadas en estrategias para desarrollar las cuatro habilidades lingüísticas (escuchar, hablar, leer y escribir).* Esto evidencia que, además de los recursos materiales, se requiere una capacitación específica

para que los docentes puedan utilizar efectivamente los materiales disponibles en su enseñanza diaria.

El último factor que influye en la efectividad de la EIB es el grado de participación de las familias en la enseñanza del quechua. Mientras que algunos docentes reportan una colaboración activa de los padres, otros mencionan que existe una resistencia significativa al aprendizaje del quechua en el entorno familiar.

Por un lado, algunos docentes destacan que los padres se involucran en las actividades escolares y apoyan la enseñanza del quechua en casa. El entrevistado 1 menciona: *Yo, en particular, tengo apoyo de los padres e incluso algunos han comenzado a emocionarse con la enseñanza del quechua y perciben su importancia en la formación de sus hijos.* De manera similar, el entrevistado 3 resalta que: *Las familias de mis estudiantes son fundamentales en este proceso. Participan en talleres, colaboran en la elaboración de materiales educativos en lengua originaria y, lo más importante, fomentan el uso de nuestra lengua en el hogar.*

Sin embargo, otros docentes indican que aún existen prejuicios y estereotipos sobre la enseñanza del quechua, lo que dificulta la implementación de la EIB. El entrevistado 2 menciona:

*La ayuda de los padres de familia existe en menor porcentaje porque aún existen los estereotipos de que el idioma quechua no es tan importante en la formación de los estudiantes, y son pocos los padres que apuestan por una enseñanza EIB.*

Esta afirmación evidencia que algunas familias todavía consideran que el español es una lengua con mayor valor social y económico, lo que impacta en la motivación de los estudiantes para aprender quechua.

Otro problema identificado es que las condiciones socioeconómicas de las familias pueden limitar su nivel de participación en la educación de sus hijos. El entrevistado 5 menciona: *Si bien hay buena voluntad, algunas familias enfrentan dificultades económicas que limitan su participación activa en la EIB. No siempre pueden adquirir los materiales necesarios o dedicar tiempo a las actividades escolares debido a sus labores en el campo.* Esta respuesta refleja que, además de los factores culturales, la pobreza y las condiciones laborales de las familias pueden afectar la continuidad del aprendizaje del quechua en el hogar.

El análisis de las entrevistas con docentes revela que la efectividad de la EIB está condicionada por la falta de formación docente, la escasez de recursos educativos y la participación variable de las familias en el proceso educativo. Si bien algunos docentes han

buscado formarse de manera autodidacta, la ausencia de una capacitación formal limita la implementación efectiva de estrategias pedagógicas en contextos bilingües. Asimismo, la falta de materiales educativos en quechua y la carencia de herramientas tecnológicas dificultan la enseñanza de la lengua originaria en las escuelas. Finalmente, el apoyo de las familias varía según el contexto, con algunos padres comprometidos con la enseñanza del quechua y otros que aún perciben al español como la única lengua útil para el desarrollo académico y profesional de sus hijos.

Los docentes entrevistados indican una falta de formación específica y estructurada en EIB, recurriendo principalmente a la autoformación mediante cursos y talleres independientes. Esta situación refleja una ausencia de programas de capacitación formalizados por parte del Estado, lo que obliga a los educadores a buscar alternativas por cuenta propia. Esta carencia formativa ha sido identificada como una limitación significativa en la implementación efectiva de la EIB, ya que los docentes carecen de metodologías especializadas para contextos bilingües (Cisneros y Gálvez, 2009).

En respuesta a esta necesidad, el Ministerio de Educación del Perú ha implementado programas de formación profesional dirigidos a docentes de EIB en los niveles de Educación Inicial y Primaria. Estos programas buscan fortalecer las competencias pedagógicas y lingüísticas de los docentes, promoviendo una educación de calidad en contextos interculturales (Ministerio de Educación del Perú, 2022).

La escasez de materiales educativos en lenguas originarias como el quechua y la falta de recursos tecnológicos adecuados son desafíos recurrentes mencionados por los docentes. La carencia de textos escolares, guías metodológicas y materiales audiovisuales en la lengua materna dificulta la enseñanza efectiva en contextos bilingües. Además, la integración de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la educación intercultural es limitada debido a la falta de recursos y formación específica en su uso pedagógico (Cárdenas, 2023).

Para abordar esta problemática, el Ministerio de Educación ha desarrollado y distribuido materiales educativos en lenguas originarias y en castellano, con el objetivo de apoyar el desarrollo de competencias en el currículo nacional y promover la valoración de las culturas indígenas (Ministerio de Educación del Perú, 2022). Sin embargo, la implementación efectiva de estos recursos requiere una distribución equitativa y formación adecuada para los docentes en su uso.

El grado de participación de las familias en la educación bilingüe es un factor determinante para su éxito. Mientras algunos docentes reportan una colaboración activa de

los padres, otros enfrentan resistencia debido a estereotipos y prejuicios que subestiman la importancia de las lenguas originarias en la formación académica. Esta percepción puede estar influenciada por la falta de información y sensibilización sobre los beneficios de la educación intercultural bilingüe (Cisneros y Gálvez, 2009).

La participación activa de las familias en el proceso educativo es esencial para reforzar el uso y la valoración de las lenguas originarias en el hogar y la comunidad. Programas que promuevan la colaboración entre la escuela y la familia, así como campañas de sensibilización sobre la importancia de la EIB pueden contribuir a superar las barreras existentes y fortalecer la identidad cultural de los estudiantes.

La efectividad de la EIB en Perú está influenciada por la formación docente, la disponibilidad de recursos educativos adecuados y el apoyo de las familias. Si bien se han implementado iniciativas para mejorar estos aspectos, es necesario un esfuerzo continuo y coordinado entre las instituciones educativas, las comunidades y el Estado para garantizar una educación inclusiva y de calidad que respete y promueva la diversidad cultural y lingüística del país.

El análisis de las entrevistas realizadas a los estudiantes en la subcategoría *Factores que influyen en la efectividad de la Educación Intercultural Bilingüe* revela tres aspectos clave: preparación docente, disponibilidad de materiales educativos y apoyo familiar en el aprendizaje del quechua y el español. Un consenso generalizado entre los estudiantes es que sus docentes no están preparados para enseñar en quechua. La mayoría coincide en que algunos profesores no dominan el idioma y, por lo tanto, no pueden impartir clases en quechua de manera efectiva. El entrevistado 1 menciona: *Quechua no, porque hay dos maestras que no hablan ni escuchan el quechua. Hay docentes que cuando los estudiantes se burlan no entienden en quechua y se molestan*. Esta afirmación se repite en varias respuestas, lo que sugiere que los docentes carecen de formación específica en enseñanza bilingüe; en algunos casos, ni siquiera comprenden la lengua indígena.

El entrevistado 2 refuerza esta idea al afirmar: *Los profesores no se sienten preparados para enseñar en quechua, se dificultan bastante y por lo tanto no están aptos para enseñar en un contexto bilingüe*. Este testimonio coincide con el del entrevistado 6, quien destaca: *No hay docentes preparados en quechua porque tenemos docentes que ni siquiera entienden el quechua y a veces mis compañeros se burlan y faltan el respeto a los profesores*.

Otra similitud en las respuestas es que los estudiantes consideran que debería ser obligatorio que los docentes manejen el quechua para poder enseñar en un contexto

bilingüe. El entrevistado 3 expresa: *Nos debe enseñar en quechua y debe ser obligatorio para aprender siquiera pocas cosas al menos porque necesitamos aprender porque somos de una comunidad andina.*

Por otro lado, algunos estudiantes reconocen que hay docentes que sí hablan quechua, pero que no lo usan para la enseñanza. El entrevistado 5 menciona: *Sí saben en quechua en la mayoría, pero no están preparados. Hablan de manera regular, pero para que el docente promueva una enseñanza más eficaz, se requiere de tiempo y preparación.* De manera similar, el entrevistado 8 señala: *Desde mi punto de vista, hay docentes que sí están preparados, pero también hay docentes que no lo están. En un entorno bilingüe, al igual que los estudiantes, no valoran tanto el idioma quechua.* Estas respuestas reflejan una falta de motivación o compromiso por parte de algunos docentes para implementar el quechua en la enseñanza, lo que influye en la percepción de los estudiantes sobre la importancia del idioma.

La mayoría de los estudiantes coincide en que no hay suficientes libros y materiales en quechua en la institución educativa. El entrevistado 1 menciona: *No contamos con materiales suficientes pertinentes para aprender el idioma quechua, además el poco material que tenemos no satisface nuestra expectativa.*

Otros estudiantes destacan que, aunque existen algunos libros en quechua, no son adecuados para el aprendizaje. El entrevistado 2 expresa: *No tenemos. Apenas tenemos dos o tres libros en quechua, pero como estudiantes queremos más libros instrumentales con dibujos y vocabularios divertidos para aprender mejor en quechua.*

Esta percepción es reforzada por el entrevistado 5, quien menciona que: *En la institución, tenemos algunos materiales, pero no son más didácticos y no tenemos más libros en quechua como para aprender. No hay en su mayoría libros en quechua; tenemos más materiales en español.* Esto indica que, aunque existen algunos recursos en quechua, no son suficientes ni adecuados para una enseñanza efectiva del idioma.

Algunos estudiantes mencionan que tienen libros en quechua en sus hogares; pero, en la escuela, hay muy pocos o ninguno. El entrevistado 3 menciona:

*Sí tengo materiales, libros en quechua en mi casa, diccionario, biblia, cuentos en quechua y también historia de mi pueblo en quechua. En el colegio, no contamos con materiales como libros y diccionarios en quechua y eso es una dificultad para nosotros.*

Esta afirmación es similar a la del entrevistado 7, quien expresa:

*En mi casa, tengo algunos libros básicos, pero en mi colegio no tenemos libros como diccionarios en quechua y no tenemos referencias con las cuales nosotros podamos guiarnos y así aprender mejor el quechua tanto en escritura como en la oralidad.*

Por otro lado, algunos estudiantes mencionan que, aunque hay libros en quechua en la escuela, estos no se utilizan con frecuencia. El entrevistado 8 dice: *En mi casa, tengo libros de quechua, cuentos, o algunos textos y algunos cancioneros en quechua, y en el colegio también tenemos libros básicos de quechua como para aprender, pero el problema es que no utilizamos mucho, no leemos.* Esto sugiere que, además de la falta de materiales, también hay un problema en la integración y uso efectivo de estos recursos en el proceso de aprendizaje.

La mayoría de los estudiantes expresa que sus familias los motivan a aprender y practicar el quechua. El entrevistado 1 menciona: *Mis padres me ayudan motivando el idioma quechua, me motivan para seguir estudiando; mencionando que, cuando sea profesional, también tengo que seguir expresándome en quechua.*

Otros estudiantes destacan que la enseñanza del quechua en casa no es formal, pero reciben apoyo de sus familiares. El entrevistado 2 menciona:

*Si tengo apoyo por parte de mis familiares para mejorar mi comunicación en el idioma quechua, pero también pienso que lo que mis padres me tratan de enseñar no es tan formal como si un docente especializado nos pudiera enseñar.*

Algunos estudiantes mencionan que sus hermanos y otros familiares también juegan un rol importante en el aprendizaje del idioma. El entrevistado 3 señala: *Mis hermanas mayores aún me incentivan a aprender y expresarme en quechua con sus experiencias.* De manera similar, el entrevistado 6 menciona: *Mi hermano mayor, en especial, me fomenta y me motiva por su experiencia en la universidad y yo sigo practicando y revaloro el idioma quechua.*

Por otro lado, algunos estudiantes indican que sus familias no practican mucho el quechua en casa, lo que afecta su aprendizaje. El entrevistado 4 menciona: *Mis padres me apoyan siquiera una parte porque ellos también practican de manera regular, pero en mi casa también a veces nos comunicamos en quechua, pero no de manera pareja; más nos comunicamos en español con frecuencia.*

Finalmente, algunos estudiantes mencionan que aprendieron el quechua por necesidad dentro de su comunidad. El entrevistado 7 dice: *En mi caso, yo no sabía hablar el quechua en principio, pero mi abuelita solamente hablaba en quechua y era necesario*

*aprenderlo para poder interactuar con ella.* Esto sugiere que, aunque la enseñanza del quechua en la escuela es limitada, el entorno familiar y comunitario juega un papel clave en la transmisión del idioma.

El análisis de las entrevistas evidencia que la falta de preparación docente, la escasez de materiales educativos en quechua y el apoyo familiar en el aprendizaje del idioma son factores clave que influyen en la efectividad de la EIB. Si bien algunos docentes dominan el quechua, la mayoría de los estudiantes percibe que no están suficientemente capacitados para enseñar en un contexto bilingüe. Asimismo, la carencia de materiales adecuados en quechua limita el aprendizaje de los estudiantes, mientras que el apoyo familiar se convierte en un factor clave para la transmisión y práctica del idioma en la vida cotidiana.

Los estudiantes entrevistados expresan que sus docentes carecen de una preparación adecuada para enseñar en quechua y español. Algunos mencionan que ciertos profesores no dominan el quechua, lo que genera dificultades en la comunicación y comprensión durante las clases. Esta percepción coincide con estudios que señalan que la formación de los docentes en EIB presenta deficiencias en aspectos curriculares especializados, afectando la calidad de la enseñanza en contextos bilingües (Cárdenas, 2023).

Además, se ha identificado que la falta de identificación cultural y lingüística de algunos docentes con la lengua quechua influye negativamente en su capacidad para impartir una educación bilingüe efectiva. Esta situación refleja la necesidad de programas de formación docente que integren componentes interculturales y lingüísticos, promoviendo una enseñanza que valore y revitalice las lenguas originarias (Cárdenas, 2023).

Los estudiantes señalan una escasez de materiales educativos en quechua, tanto en sus hogares como en las instituciones educativas. Aunque algunos cuentan con recursos básicos como diccionarios y cuentos, la mayoría indica que los materiales disponibles no son suficientes ni adecuados para un aprendizaje efectivo. Esta carencia limita el desarrollo de competencias lingüísticas en quechua y afecta la implementación de la EIB.

A pesar de los esfuerzos del Ministerio de Educación del Perú, que ha elaborado materiales educativos en 42 lenguas originarias y 6 variedades del quechua desde 2014 hasta 2024 (Ministerio de Educación del Perú, 2022), persisten desafíos en la distribución y acceso efectivo a estos recursos en las comunidades rurales. La falta de materiales

didácticos adecuados en lenguas originarias ha sido identificada como una barrera significativa para la implementación efectiva de la EIB (Cárdenas, 2023).

Los estudiantes destacan el papel fundamental de sus familias en el aprendizaje y práctica del quechua. Muchos mencionan que sus padres y abuelos los motivan a aprender y mantener la lengua materna, reconociendo su importancia cultural y las oportunidades que brinda el bilingüismo. Este apoyo familiar es crucial para reforzar el uso del quechua en entornos cotidianos y fortalecer la identidad cultural de los estudiantes.

Sin embargo, algunos estudiantes indican que, aunque reciben motivación en el hogar, la práctica del quechua no es constante debido a la preferencia por el español en ciertos contextos. Esta dinámica refleja la influencia de factores socioeconómicos y culturales que afectan la transmisión intergeneracional de la lengua quechua. La participación activa de las familias y la comunidad es esencial para la revitalización y mantenimiento de las lenguas originarias, complementando los esfuerzos educativos formales (Cárdenas, 2023).

El análisis de las entrevistas realizadas a los padres de familia en la subcategoría *Factores que influyen en la efectividad de la Educación Intercultural Bilingüe* revela coincidencias clave en sus percepciones sobre la preparación de los docentes para enseñar en quechua y español, así como las limitaciones estructurales que afectan la enseñanza en un contexto bilingüe. A continuación, se presenta un análisis detallado de las similitudes y patrones encontrados en las respuestas.

La mayoría de los padres de familia entrevistados coinciden en que los docentes hacen un esfuerzo por enseñar en quechua y español, pero no todos están suficientemente preparados para ello. Esta percepción es compartida por el entrevistado 1, quien menciona:

*Creo que los maestros están haciendo un gran esfuerzo por enseñar en ambos idiomas y eso debe valorarse. He notado que están más preparados que antes, pero siempre hay espacio donde ellos también se dificultan en nuestro idioma y otros docentes peor que ni siquiera hablan y no sé cómo enseñan a nuestros hijos.*

Esta respuesta refleja una visión mixta, donde se reconoce la mejora en la enseñanza bilingüe, pero también se señala la persistente dificultad de algunos docentes para manejar el quechua.

Este sentimiento es reforzado por el entrevistado 2, quien expresa:

*Valoro mucho que los maestros intenten enseñar tanto en quechua como en español. Es fundamental que nuestros hijos se sientan orgullosos de su lengua materna y que al mismo tiempo puedan comunicarse en otros idiomas. Creo que*

*están en el camino correcto; pero, sin embargo, a lo que yo veo y puedo decir, no están suficientemente preparados; de haber hay algunos docentes, pero no todos.*

En esta afirmación, se observa un reconocimiento del esfuerzo docente, aunque con la preocupación de que la preparación no es homogénea entre todos los maestros.

Por otro lado, algunos padres son más críticos y consideran que a muchos docentes les falta la preparación necesaria para enseñar en quechua. El entrevistado 3 menciona: *Sinceramente, creo que a muchos maestros les falta la preparación necesaria para enseñar en quechua. No dominan el idioma lo suficiente y eso dificulta la comprensión de nuestros hijos. Necesitamos más docentes bilingües y capacitados.* Este testimonio indica que la falta de dominio del quechua por parte de los docentes afecta directamente la comprensión y el aprendizaje de los estudiantes. Asimismo, el entrevistado 6 menciona: *Los docentes deberían conocer el idioma de la comunidad antes de venir a enseñar aquí. No todos están preparados y eso limita a nuestros hijos.* Esta afirmación refuerza la idea de que la falta de formación en educación intercultural bilingüe es un problema estructural que afecta la calidad educativa en estas comunidades.

Otro aspecto común en las respuestas de los padres de familia es la falta de materiales adecuados para la enseñanza en quechua, lo que limita el aprendizaje de los estudiantes y el desempeño de los docentes. El entrevistado 4 menciona: *Los maestros tienen buena voluntad, pero no cuentan con los materiales adecuados para enseñar en quechua. Los libros de texto y los recursos didácticos son escasos y no están adaptados a nuestra realidad.* Esta respuesta resalta la importancia de contar con materiales que reflejen el contexto sociocultural de los estudiantes, algo que ha sido señalado como una deficiencia recurrente en la implementación de la EIB.

Además, este mismo entrevistado menciona que algunos docentes ni siquiera toman importancia a la enseñanza bilingüe, lo que afecta la motivación de los estudiantes: *También, hemos visto en los años anteriores que hay docentes que ni siquiera toman importancia y eso también es una debilidad para nuestro colegio y los mismos estudiantes no toman empeño.* Esto sugiere que la actitud del docente frente a la enseñanza del quechua también es un factor determinante en el aprendizaje de los estudiantes.

Finalmente, los entrevistados coinciden en que es fundamental que los docentes reciban capacitación continua en pedagogía bilingüe. El entrevistado 5 menciona:

*Creo que sería muy útil que los maestros recibieran capacitación continua en pedagogía bilingüe. Además, es importante que se involucren a los padres de*

*familia en el proceso educativo, ya que somos nosotros quienes conocemos mejor las necesidades de nuestros hijos y de esa manera podemos apoyarnos y aprender.*

Esta afirmación destaca la importancia de un enfoque integral donde la educación bilingüe no solo sea responsabilidad de los docentes, sino que también involucre activamente a los padres de familia.

Sin embargo, este entrevistado también señala que la gestión educativa juega un papel clave en la calidad de la enseñanza, mencionando que: *Mucho depende de la iniciativa de los directores que vienen cada año, y tenemos docentes buenos como también deficientes.* Esta respuesta sugiere que los cambios constantes en la administración educativa pueden afectar la continuidad de los programas de EIB y la capacitación de los docentes, lo que impacta en la calidad de la enseñanza en estas comunidades.

El análisis de las entrevistas con los padres de familia evidencia tres aspectos claves que influyen en la efectividad de la EIB: la preparación docente, la disponibilidad de materiales educativos y la participación de las familias en el proceso educativo. Si bien algunos padres valoran el esfuerzo de los docentes por enseñar en quechua y español, la mayoría coincide en que aún falta una capacitación más sólida para garantizar una enseñanza efectiva en ambos idiomas. Además, la escasez de materiales didácticos en quechua sigue siendo un obstáculo para la implementación de la EIB, lo que limita el aprendizaje de los estudiantes. Finalmente, la participación de los padres y la gestión escolar también juegan un papel fundamental en la efectividad del modelo educativo, siendo necesario un mayor involucramiento de la comunidad para fortalecer la enseñanza bilingüe.

La eficacia de la EIB depende, en gran medida, de la capacidad de los docentes para impartir educación en lenguas originarias y en castellano. Sin embargo, las entrevistas indican que muchos maestros carecen de la preparación adecuada para enseñar en quechua. Esta deficiencia afecta la comprensión y el aprendizaje de los estudiantes, quienes a menudo provienen de comunidades donde el quechua es la lengua materna. Según el Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, es esencial que los servicios EIB cuenten con docentes que conozcan la cultura de los estudiantes y dominen tanto la lengua originaria como el castellano, además de manejar enfoques y estrategias pedagógicas específicas de la EIB (Ministerio de Educación del Perú, 2016). La falta de formación adecuada en educación intercultural bilingüe es un problema estructural que impacta negativamente en la calidad educativa en estas comunidades.

Otro desafío identificado es la escasez de materiales educativos adecuados en quechua. Los docentes señalan la necesidad de recursos didácticos, como textos literarios, cuentos y canciones tradicionales en la lengua materna, para facilitar una enseñanza efectiva. La ausencia de estos materiales limita la capacidad de los estudiantes para desarrollar competencias en su lengua originaria y en castellano. El Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe destaca la importancia de contar con materiales educativos culturalmente pertinentes en ambos idiomas y su uso adecuado en el aula (Ministerio de Educación del Perú, 2016). La falta de estos recursos refleja una brecha significativa en la implementación efectiva de la EIB.

La participación de las familias y la comunidad es crucial para el éxito de la EIB. Las entrevistas revelan que, aunque algunos padres valoran y apoyan la enseñanza en quechua, otros muestran una participación limitada debido a estereotipos o falta de recursos. Es fundamental involucrar a los padres en el proceso educativo, ya que ellos conocen mejor las necesidades de sus hijos y pueden contribuir al fortalecimiento de la identidad cultural y lingüística. La gestión escolar debe promover una participación activa y colaborativa de la comunidad para garantizar una educación de calidad que respete y valore la diversidad cultural y lingüística.

La implementación efectiva de la Educación Intercultural Bilingüe en Perú enfrenta desafíos relacionados con la formación docente, la disponibilidad de materiales educativos pertinentes y la participación activa de la comunidad educativa. Abordar estos aspectos es esencial para garantizar una educación que respete y promueva la diversidad cultural y lingüística, fortaleciendo la identidad de los pueblos originarios y mejorando la calidad educativa en contextos bilingües.

El análisis de las entrevistas realizadas a los directores en la subcategoría *Factores que influyen en la efectividad de la Educación Intercultural Bilingüe* evidencia coincidencias en dos aspectos fundamentales: formación docente para la enseñanza bilingüe y recursos necesarios para mejorar la implementación de la EIB en las instituciones educativas. Uno de los puntos más reiterados en las entrevistas es la falta de una formación estructurada y continua en EIB para los docentes. La mayoría de los directores reconocen que los docentes no han recibido una capacitación específica en educación bilingüe intercultural, lo que afecta su desempeño y limita la enseñanza del quechua en las aulas.

El entrevistado 2 menciona:

*Bueno, algunos docentes no tienen formación en EIB, el cual tiene conocimiento el dominio de la lengua originaria. Por lo tanto, no existe la interacción social con los estudiantes y toda la comunidad educativa. Seguimos superando brechas para mejorar el idioma quechua.*

Esta afirmación es similar a la del entrevistado 4, quien señala: *"En nuestra institución, los docentes no reciben una formación inicial en EIB que les proporcione los fundamentos teóricos y prácticos necesarios.* Ambas respuestas reflejan una problemática estructural, falta de capacitación formal para docentes en contextos bilingües.

Otro aspecto relevante es que, ante la ausencia de una formación institucionalizada, muchos docentes buscan capacitarse por su cuenta. El entrevistado 3 menciona: *Bueno, la mayoría de los docentes tienen sus capacitaciones propias, algunos en quechua y otros por su propia cuenta.* De manera similar, el entrevistado 4 destaca: *Buscamos oportunidades de capacitación a través de talleres, cursos y programas que nos permitan actualizar nuestros conocimientos y habilidades en áreas como didáctica intercultural, lenguas originarias y evaluación de aprendizajes.* Estas respuestas evidencian que, aunque existe interés por parte de los docentes en mejorar su formación, las oportunidades de capacitación son limitadas y dependen, en gran medida, de la iniciativa individual de cada maestro.

Además, se identifican dificultades logísticas y económicas para la capacitación en EIB. El entrevistado 5 menciona: *Enfrentamos algunos desafíos como la falta de recursos económicos para financiar actividades de capacitación, la dificultad para encontrar formadores especializados en lenguas originarias y la escasez de tiempo disponible para los docentes debido a su carga laboral.* Esto sugiere que, incluso cuando hay voluntad por parte de los docentes y directores para mejorar su formación, existen barreras estructurales que dificultan el acceso a capacitaciones especializadas.

Por otro lado, algunos directores consideran que la capacitación en EIB debería ser promovida por instancias superiores, como las UGEL y el Ministerio de Educación. El entrevistado 1 expresa: *En la UGEL, tendría que haber precisiones para seguir fortaleciendo a los docentes en tema de EIB.* Esta afirmación refuerza la idea de que el fortalecimiento de la educación bilingüe requiere un respaldo institucional más sólido y políticas educativas que aseguren la capacitación docente de manera sistemática.

El segundo eje común en las respuestas de los directores es la falta de materiales educativos en quechua y de recursos tecnológicos adecuados para la enseñanza bilingüe. La mayoría de los entrevistados coincide en que la ausencia de libros, textos escolares y

materiales didácticos en lengua originaria representa una barrera significativa en el aprendizaje del quechua. El entrevistado 2 menciona: *Nos falta es la falta principal que nos hace en la IE. Mayormente los textos para seguir trabajando. No hay mucha ayuda de las autoridades. Materiales tecnológicos nos faltan televisor, multimedias. Hasta ahorita no hay libros didácticos.* Esta respuesta refleja la necesidad urgente de contar con libros y textos escolares diseñados específicamente para la enseñanza del quechua.

De manera similar, el entrevistado 3 enfatiza la importancia de contar con materiales bibliográficos propios del quechua Ayacucho-chanka, mencionando: *Materiales bibliográficos de nuestro quechua chanka netamente para seguir incentivando el idioma quechua.* Este testimonio resalta la relevancia de fortalecer el acceso a recursos educativos que no solo enseñen la lengua, sino que también transmitan la cultura y tradiciones de la comunidad.

Algunos directores también proponen estrategias complementarias para mejorar la enseñanza bilingüe, como el establecimiento de programas de intercambio y colaboración entre instituciones. El entrevistado 3 sugiere: *El intercambio tipo pasantía con otras instituciones que tienen mayor práctica de quechua y así realizar un intercambio de conocimiento en quechua.* Esta estrategia permitiría que los docentes y estudiantes aprendan de experiencias exitosas en otras comunidades, fortaleciendo sus competencias en quechua y su identidad cultural.

Por otro lado, el entrevistado 5 señala que es necesario un mayor apoyo financiero para la adquisición de materiales y la capacitación del personal, mencionando: *Asignación de recursos económicos para adquirir materiales, equipos y cubrir los gastos de capacitación del personal.* Además, destaca la importancia de fortalecer los lazos entre la escuela y la comunidad: *Articulación con la comunidad, establecimiento de alianzas con organizaciones locales, padres de familia y líderes comunitarios para fortalecer el proyecto bilingüe.* Esta respuesta sugiere que, además de los recursos materiales, es necesario fortalecer la cooperación entre la escuela y la comunidad para consolidar la enseñanza bilingüe.

Finalmente, el entrevistado 4 resalta la importancia de contar con docentes que sean hablantes nativos o con dominio avanzado del quechua, mencionando: *Necesitamos profesores bilingües nativos o con un dominio avanzado de la lengua indígena y el español, con formación continua en metodologías de enseñanza bilingüe y multicultural.* Esta afirmación refuerza la necesidad de garantizar que los docentes de EIB no solo

dominen el idioma, sino que también tengan formación metodológica específica para la enseñanza en contextos interculturales.

El análisis de las entrevistas con los directores evidencia que la formación docente y la falta de recursos adecuados son dos de los principales desafíos en la implementación de la EIB. Si bien algunos docentes buscan capacitarse de manera autodidacta, la falta de programas institucionalizados y el escaso respaldo financiero limitan su acceso a formación especializada. Asimismo, la carencia de materiales educativos y tecnológicos en quechua representa una barrera significativa para la enseñanza efectiva del idioma. Los directores proponen diversas estrategias para superar estos desafíos, como el fortalecimiento de la capacitación docente, la implementación de programas de intercambio con otras instituciones bilingües, la asignación de recursos económicos y el establecimiento de alianzas con la comunidad. Estos elementos son esenciales para consolidar una educación bilingüe intercultural que responda a las necesidades de los estudiantes y contribuya a la preservación y valoración de la lengua y cultura quechua.

La implementación de la EIB en Perú enfrenta desafíos significativos en áreas como la formación docente, la disponibilidad de materiales educativos pertinentes y la participación activa de la comunidad educativa. La eficacia depende en gran medida de la competencia de los docentes en lenguas originarias y en castellano. Sin embargo, se ha identificado una carencia de formación adecuada en educación intercultural bilingüe, lo que impacta negativamente en la calidad educativa en comunidades indígenas (Chalco, 2012).

Además, la escasez de recursos didácticos en lenguas originarias limita el desarrollo de competencias lingüísticas y culturales en los estudiantes. Es esencial contar con materiales educativos culturalmente relevantes en ambos idiomas para una implementación efectiva de la EIB (Trapnell, 2003). La colaboración activa de las familias y la comunidad es fundamental para el éxito de la EIB. Involucrar a los padres en el proceso educativo fortalece la identidad cultural y lingüística de los estudiantes, promoviendo una educación que respete y valore la diversidad cultural (Trapnell, 2003). Abordar estos desafíos mediante políticas educativas inclusivas y recursos adecuados es crucial para garantizar una educación de calidad que promueva la diversidad cultural y lingüística en el Perú.

La Educación Intercultural Bilingüe en Perú enfrenta múltiples desafíos que inciden en su implementación y en la efectividad del aprendizaje de los estudiantes en comunidades quechua hablantes. A partir del análisis de las entrevistas realizadas a

docentes, estudiantes, directores y padres de familia, se identificaron tres dimensiones clave que influyen en la calidad de la EIB: el enfoque pedagógico, los resultados académicos y los factores que condicionan su efectividad. Estos aspectos reflejan no solo los esfuerzos por consolidar un sistema educativo más inclusivo y representativo de la diversidad cultural del país, sino también las limitaciones estructurales y socioculturales que deben ser abordadas para mejorar su impacto.

En el análisis del enfoque pedagógico de la EIB, se evidenció que, si bien existe una voluntad por parte de algunos docentes de integrar el quechua en la enseñanza y vincular el aprendizaje con el contexto sociocultural de los estudiantes, su implementación aún es parcial e inconsistente. Las estrategias metodológicas utilizadas incluyen el aprendizaje basado en proyectos, el uso de narraciones orales y la incorporación de costumbres y tradiciones locales en las clases. Sin embargo, la falta de formación especializada en pedagogía bilingüe y la carencia de materiales educativos en lengua quechua limitan significativamente la efectividad de estos enfoques. Además, la percepción de los estudiantes respecto al uso del quechua en la escuela varía: mientras algunos valoran su inclusión y se sienten motivados a aprenderlo, otros lo consideran menos útil que el español, lo que sugiere la presencia de procesos de desplazamiento lingüístico y devaluación de la lengua materna dentro del ámbito educativo.

Respecto a los resultados académicos en la EIB, se identificaron brechas significativas en el dominio del quechua y el español por parte de los estudiantes. La mayoría de ellos reconoce dificultades en la escritura y comprensión del quechua, lo que refleja la falta de una enseñanza sistemática de la lengua en la escuela. Al mismo tiempo, los docentes enfrentan limitaciones para evaluar a los estudiantes en ambos idiomas debido a la escasez de instrumentos diseñados específicamente para la educación bilingüe. En este sentido, se evidencia la necesidad de contar con modelos de evaluación que consideren las particularidades lingüísticas y culturales de los estudiantes, permitiendo un aprendizaje equilibrado en ambos idiomas. A pesar de estos desafíos, algunos estudiantes muestran un interés genuino por fortalecer sus habilidades en quechua, lo que indica que, con el apoyo adecuado, se puede reforzar su aprendizaje y revalorización.

Los factores que influyen en la efectividad de la EIB también resultan determinantes en la consolidación de este modelo educativo. Uno de los hallazgos más relevantes es la percepción generalizada de que los docentes no están suficientemente preparados para impartir clases en quechua y español de manera efectiva. La formación docente en EIB es deficiente, lo que obliga a muchos maestros a buscar oportunidades de

capacitación de manera autodidacta. Además, la falta de apoyo institucional para fortalecer la enseñanza del quechua contribuye a que muchos docentes se sientan limitados en su labor pedagógica. Otro factor crítico es la escasez de materiales didácticos adecuados en quechua, lo que restringe la enseñanza y aprendizaje del idioma dentro del aula. Asimismo, el rol de las familias en la educación bilingüe es variable: mientras algunos padres apoyan activamente el aprendizaje del quechua en casa, otros consideran que el español es más importante para el futuro de sus hijos, lo que refuerza el desplazamiento lingüístico y afecta la valoración del idioma materno en la comunidad educativa.

En conclusión, la EIB en Perú se encuentra en un proceso de consolidación que enfrenta múltiples retos estructurales, metodológicos y socioculturales. Si bien existen avances en la integración del quechua en la enseñanza, estos no son suficientes para garantizar un aprendizaje equitativo y efectivo en contextos bilingües. La falta de formación especializada en EIB, la escasez de materiales educativos y la percepción desigual sobre el valor del quechua representan obstáculos que deben ser superados para lograr una educación más inclusiva y representativa de la diversidad lingüística del país. Para fortalecer la EIB, es fundamental promover políticas educativas que aseguren la capacitación docente en pedagogía intercultural, ampliar la producción y distribución de materiales educativos en lenguas originarias y fomentar una mayor participación de las familias y comunidades en el proceso educativo. Solo a través de una estrategia integral y sostenida será posible consolidar un modelo educativo que contribuya a la preservación y fortalecimiento de la lengua y cultura quechua, garantizando una educación de calidad para las futuras generaciones

**Tabla 5***Factores que influyen en la efectividad de la EIB*

Subcategoría	Entrevistas a profundidad (EP)	Observación participante (OP)	Grupos focales (GF)	Resultados integrados
Factores internos y externos que influyen en la EIB	Los docentes entrevistados manifestaron que no han recibido una formación especializada ni sistemática en Educación Intercultural Bilingüe: <i>En nuestra institución, los docentes no reciben una formación inicial en EIB que les proporciona los fundamentos teóricos y prácticos necesarios. Sin embargo, reconocemos la importancia de la formación continua de manera autodidacta por nuestra propia cuenta para adaptarnos a los cambios y desafíos constantes de la implementación de esta modalidad educativa</i> (D.E.4). La mayoría ha recurrido a su propia iniciativa para capacitarse mediante diplomados, talleres y cursos aislados: <i>Uumm, bueno, en la mayoría de los docentes, tienen sus capacitaciones propias algunos de quechua y otros por su propia cuenta. De esa manera, los docentes</i>	Durante la observación, se constató una falta de aplicación de metodologías diferenciadas propias de la EIB. Las clases siguieron patrones tradicionales, sin evidencia de enfoques adaptados a la diversidad cultural. Tampoco se observaron recursos que fomenten la identidad cultural o lingüística, lo cual revela la ausencia de formación especializada. Se observó que las aulas carecen casi por completo de materiales impresos en quechua. Las carteleras y libros están en castellano, y los recursos visuales no	Las madres expresaron que perciben a algunos docentes poco comprometidos con la cultura local. Consideran que los profesores no siempre comprenden o valoran las costumbres comunitarias: <i>Umm, a ver, sinceramente, creo que a muchos maestros les falta la preparación necesaria para enseñar en quechua. No dominan el idioma lo suficiente y eso dificulta la comprensión de nuestros hijos</i> (M.E.3). Además, varias indicaron que no han sido invitadas a participar ni a compartir sus saberes en la	La limitada o nula formación docente especializada en EIB representa un factor interno crítico. Esta situación impide la implementación efectiva del enfoque intercultural y debilita la conexión entre el aula y el contexto sociocultural. Es urgente establecer programas de formación sostenidos y pertinentes a las realidades locales. La carencia de recursos educativos pertinentes limita el desarrollo del bilingüismo en el aula. La ausencia de materiales en lengua originaria impide tanto la práctica del idioma como la valoración cultural. Se requiere una

*quienes trabajan en esta IE tratan de apoyar y enseñar guiar a los estudiantes en su aprendizaje tanto en quechua y en español (DE.2).* Esta formación autodidacta evidencia la ausencia de un plan estatal sólido. Señalan que esta carencia limita su desempeño, ya que no cuentan con estrategias ni metodologías adaptadas a contextos bilingües e interculturales.

Los docentes indicaron que existe una gran escasez de materiales educativos en quechua, tanto para lectura como para actividades pedagógicas. Los textos disponibles en castellano no responden al contexto ni a las necesidades lingüísticas de sus estudiantes. Además, muchos docentes elaboran sus propios materiales con esfuerzo individual y sin acompañamiento técnico: *Materiales didácticos nos falta, es la falta principal que nos hace en la IE. Mayormente, los textos para seguir trabajando. No hay mucha ayuda de las autoridades. Materiales tecnológicos nos faltan televisor, multimedias. Hasta ahorita no hay*

reflejan elementos culturales locales: *Los maestros tienen buena voluntad, pero no cuentan con los materiales adecuados para enseñar en quechua. Los libros de texto y los recursos didácticos son escasos y no están adaptados a nuestra realidad (M.E.4).* La infraestructura tampoco está acondicionada para apoyar procesos de enseñanza bilingüe.

Se evidenció que la comunidad solo participa en eventos escolares específicos, como aniversarios o festividades, pero no en procesos pedagógicos ni en la planificación educativa. Tampoco se identificaron acciones de acompañamiento técnico por parte de autoridades educativas.

escuela, lo que refuerza una brecha entre la escuela y la comunidad: *Además, es importante que se involucren a los padres de familia en el proceso educativo, ya que somos nosotros quienes conocemos mejor las necesidades de nuestros hijos y de esa manera podemos apoyarnos y aprender.*

Las madres señalaron que sus hijos no traen materiales en quechua a casa y que casi todas las tareas son en castellano. Mencionaron que nunca han recibido cuadernos, cuentos ni guías en su idioma. Algunas comentaron que el quechua no se promueve ni siquiera en celebraciones escolares.

Las madres dijeron que no se sienten incluidas en la vida escolar y que sus

política educativa que priorice la producción y distribución de recursos contextualizados.

La débil articulación entre escuela, comunidad y autoridades educativas constituye un factor externo que dificulta la implementación de la EIB. La falta de participación activa de la comunidad y el escaso acompañamiento institucional limitan la construcción de una educación verdaderamente intercultural.

---

*libros didácticos (D.E.2).*

Se mencionó una escasa articulación con las autoridades locales y padres de familia. Los docentes indicaron que los espacios de diálogo con la comunidad son mínimos y que no existe una estrategia para integrar a las familias en el proceso educativo. También cuestionan la débil supervisión pedagógica desde la UGEL.

opiniones no son tomadas en cuenta. Algunas indicaron que quisieran colaborar más activamente, pero que no han sido convocadas para ello. También, expresaron desconocer los propósitos reales de la EIB.

---

## CONCLUSIONES

1. La aplicación de la Educación Intercultural Bilingüe en las instituciones educativas de la provincia de Víctor Fajardo, Ayacucho 2024 revela un panorama de avances y desafíos. Si bien existen esfuerzos por implementar este modelo educativo en favor de las lenguas originarias y el reconocimiento de la diversidad cultural, la aplicación aún es heterogénea entre las instituciones. La EIB, en muchos casos, se limita a acciones formales o normativas, sin lograr una implementación integral y sostenida en la práctica pedagógica cotidiana.
2. En relación con el enfoque pedagógico de la EIB, se identificó que, en la mayoría de las instituciones educativas, se reconoce la importancia de incluir las lenguas originarias, especialmente el quechua, como medio de enseñanza-aprendizaje en los primeros grados; de igual forma, se debe considerar el desarrollo de la interculturalidad, de competencias y gestión escolar. Sin embargo, su aplicación es parcial y depende, en gran medida, del dominio del idioma por parte del docente. Aunque existe respeto por las culturas locales, este enfoque no siempre se traduce en una práctica pedagógica intercultural coherente ni en la incorporación sistemática de saberes ancestrales al currículo.
3. Respecto a los resultados académicos y el desempeño estudiantil, se halló que los estudiantes que reciben enseñanza en su lengua materna presentan mejores niveles de comprensión y participación, especialmente en los primeros grados. Sin embargo, estas mejoras no siempre se reflejan de manera contundente en las evaluaciones académicas estandarizadas, debido a la falta de continuidad en el enfoque bilingüe, el predominio del castellano en grados superiores y la escasez de materiales contextualizados.
4. En cuanto a los factores que influyen en la efectividad de la EIB, se concluye en que la formación docente especializada en interculturalidad y bilingüismo es limitada. Además, muchas instituciones enfrentan restricciones materiales, como ausencia de libros en lengua originaria, infraestructura precaria y falta de conectividad. El apoyo familiar y comunitario, si bien existe, es irregular y no siempre está articulado con la escuela. Todo ello evidencia que la EIB requiere una implementación más articulada entre Estado, comunidad y sistema educativo.

## RECOMENDACIONES

1. A las autoridades educativas y entidades gubernamentales, fortalecer la formación docente en pedagogía intercultural bilingüe a través de programas de capacitación estructurados y continuos, asegurando que los maestros cuenten con las herramientas metodológicas necesarias para la enseñanza en quechua y español de manera equilibrada. Esta recomendación permitirá mejorar la calidad de la Educación Intercultural Bilingüe, asegurando que los estudiantes desarrollen habilidades en ambos idiomas sin desventajas académicas, y contribuirá a la preservación de la lengua quechua dentro del sistema educativo.
2. A las instituciones educativas y organismos responsables del currículo escolar, diseñar e implementar materiales educativos adecuados en lengua quechua, incluyendo libros, recursos digitales y guías didácticas contextualizadas a la realidad sociocultural de los estudiantes. Esta acción garantizará que los docentes y estudiantes cuenten con herramientas que favorezcan un aprendizaje más efectivo del quechua, reduciendo la brecha lingüística entre este idioma y el español, y promoviendo un enfoque pedagógico verdaderamente intercultural.
3. A los docentes y especialistas en educación, desarrollar estrategias de evaluación que permitan medir de manera equitativa las competencias en quechua y español, incluyendo pruebas adaptadas a un contexto bilingüe y metodologías innovadoras de enseñanza-aprendizaje. Esto servirá para asegurar que los estudiantes sean evaluados considerando sus habilidades en ambos idiomas, promoviendo un aprendizaje equilibrado y evitando que el español continúe siendo el único idioma predominante en las mediciones de rendimiento académico.
4. A los directores de instituciones educativas y gestores de la EIB, fomentar la participación activa de las familias y la comunidad en el proceso educativo, promoviendo su involucramiento en actividades escolares, talleres de revalorización de la lengua materna y en la toma de decisiones sobre la implementación de la EIB. Esto permitirá fortalecer la enseñanza bilingüe desde el hogar y la comunidad, asegurando que los niños y jóvenes tengan un entorno favorable para la práctica del quechua, consolidando así su identidad cultural y lingüística.

## REFERENCIAS

- Andrade, E., Arias, K., Morales, S., Muñoz, G., Quintriqueo, S., y Zapata, V. (2023). Principles of Indigenous Pedagogy and Education as a Basis for Implementing Intercultural Bilingual Education. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 12(2), 271-287. <https://doi.org/10.15366/riejs2023.12.2.015>.
- Banco Mundial. (2023). *Latinoamérica indígena*. Grupo Banco Mundial: <https://www.bancomundial.org/es/region/lac/brief/indigenous-latin-america-in-the-twenty-first-century-brief-report-page>.
- Banks, J. A. (2010). *Multicultural education: Issues and perspectives*. John Wiley & Sons.
- Barrera, L., Chipayo, C., Dueñas, T. y Quispe, M. (2020). Use of pedagogical resources in intercultural bilingual education. *International Journal of Religion*, 5(9), 425–433. <https://doi.org/10.61707/qxhjz63>.
- Barrera, L., Chipayo, C., Dueñas, T. y Quispe, M. (2024). Use of Pedagogical Resources in Intercultural Bilingual Education. *International Journal of Religion*, 5(9), 425-433. <https://doi.org/10.61707/qxhjz63>.
- Bedriñana, K. y Gutiérrez, G. (2023). Protection of culture and the right to intercultural bilingual education in Pichari (VRAEM) in Peru. *Revista Electrónica Iberoamericana*, 17(1), 120-154. <https://doi.org/10.20318/reib.2023.7804>.
- Blácido, R. (2015). *La situación del quechua en el Perú y su inclusión en el sistema educativo*. [https://repositorio.ulima.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12724/4743/BI%C3%A1cido\\_Ruth.pdf](https://repositorio.ulima.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12724/4743/BI%C3%A1cido_Ruth.pdf).
- Blácido, R. (2016). *La situación del quechua en el Perú y su inclusión en el sistema educativo*. Universidad de Lima. [https://repositorio.ulima.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12724/4743/BI%C3%A1cido\\_Ruth.pdf](https://repositorio.ulima.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12724/4743/BI%C3%A1cido_Ruth.pdf).
- Blácido, R. (2016). *La situación del quechua en el Perú y su inclusión en el sistema educativo*. Universidad de Lima. [https://repositorio.ulima.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12724/4743/BI%C3%A1cido\\_Ruth.pdf](https://repositorio.ulima.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12724/4743/BI%C3%A1cido_Ruth.pdf).
- Bogoslovskaya, V., Dolgenko, A. y Kosyreva, M. (2023). English Language: *The Last Bastion of Globalization. Theory and Practice in Language Studies*, 13(7), 1632-1637. <https://doi.org/10.17507/tpls.1307.04>.
- Cabanillas, B. (2022). El estado peruano y las lenguas originarias en la actualidad. *Lengua y Sociedad. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 21(1), 265-279. <https://doi.org/10.15381/lengsoc.v21i1.23092>.

- Cárdenas C, N. (2023). *Uso de materiales educativos en lengua quechua y castellano en instituciones educativas de Ayacucho*. [https://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12866/16749/Uso\\_CardenasCconovilca\\_Noemi.pdf?isAllowed=y&sequence=1](https://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12866/16749/Uso_CardenasCconovilca_Noemi.pdf?isAllowed=y&sequence=1).
- Cárdenas C., N. (2023). *Uso de materiales educativos en lengua quechua y castellano en instituciones educativas de Ayacucho*. [https://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12866/16749/Uso\\_CardenasCconovilca\\_Noemi.pdf?isAllowed=y&sequence=1](https://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12866/16749/Uso_CardenasCconovilca_Noemi.pdf?isAllowed=y&sequence=1).
- Cárdenas-Crisóstomo, M. (2021). *Importancia de la educación bilingüe del idioma quechua en el Perú*. *World Languages and Literatures*, 1(1), 45-56. <https://literaturejournal.org/index.php/WLL/article/download/45/34/47>.
- Castro, F. (2022). *Sarhua y la violencia política: Impactos sociales y reconstrucción comunitaria*. *Revista de Estudios Peruanos*, 28(2), 89-104.
- Cisneros, A. y Gálvez, C. (2009). *Nuestra formación docente en servicio en Educación Intercultural Bilingüe*. [https://tarea.org.pe/wp-content/uploads/2014/07/ACisneros\\_CGalvez\\_formacion-docente.pdf](https://tarea.org.pe/wp-content/uploads/2014/07/ACisneros_CGalvez_formacion-docente.pdf).
- Copaja, C., Núñez, R. y Solís, D. (2022). Retos de los docentes noveles en contextos andinos interculturales. *Revista Interamericana de Investigación Educativa*, 15(1), 87–102. <https://doi.org/10.17163/rive.v15i1.1682>.
- Coronel-Molina, S. M. (1999). Functional Domains of the Quechua Language in Peru: Issues of Status Planning. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 2(3), 166-180. [https://en.wikipedia.org/wiki/Intercultural\\_bilingual\\_education](https://en.wikipedia.org/wiki/Intercultural_bilingual_education)
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Multilingual Matters.
- Cuya, N., Rivera, W. y Rojas, L. (2020). Influencia del español en la producción de textos narrativos escritos en quechua en la UNSCH, Ayacucho 2018. *Germinal*, 3(1), 19-30. <https://revistas.uncp.edu.pe/index.php/germinal/article/view/1627/1788>.
- De Carvalho, M. y Fargetti, C. (2023). *Indigenous Languages in Brazil: Unveiling Linguistic Prejudice*. En *Understanding Linguistic Prejudice: Critical Approaches to Language Diversity in Brazil* (págs. 187-199). Editora UNESP. [https://doi.org/10.1007/978-3-031-25806-0\\_11](https://doi.org/10.1007/978-3-031-25806-0_11).
- De Mejía, A. M. (2019). *Bilingual education in Latin America: Policy, practice and perspectives*. Multilingual Matters.

- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (2018). *The SAGE handbook of qualitative research* (5.<sup>a</sup> ed.). SAGE Publications.
- Díaz Barriga, F. (2005). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. McGraw-Hill.
- Espinoza, O. (2015). *La educación intercultural bilingüe en el Perú: Avances y desafíos pendientes*. Fondo Editorial del Congreso del Perú.
- Esquivel, K. (2024). *Las lenguas originarias en Latinoamérica están en peligro de desaparecer: ¿qué hay detrás?* CNN: <https://cnnespanol.cnn.com/2024/02/21/lenguas-originarias-america-latina-riqueza-cultural-peligro-desaparecer-orix/>.
- Fishman, J. A. (1991). *Reversing language shift: Theoretical and empirical foundations of assistance to threatened languages*. Multilingual Matters.
- Freire, P. (2005). *Pedagogy of the oppressed*. Continuum.
- Gallardo, I. (2023). Análisis comparativo sobre la Educación Intercultural Bilingüe en los Estados Constitucionales de Bolivia, Perú y Ecuador en el siglo XXI. *Revista de Pensamiento Crítico Aymara*, 4(2). <https://doi.org/10.56736/2023/95>.
- García Pérez, M. (2018). *La socialización de los niños a través de los juegos tradicionales en contextos bilingües de Ayacucho* [Tesis de maestría, Universidad San Ignacio de Loyola]. [Rhttps://repositorio.usil.edu.pe/handle/USIL/8910](https://repositorio.usil.edu.pe/handle/USIL/8910).
- García, L. y Pérez, A. (2021). La implementación de la Educación Intercultural Bilingüe en las zonas rurales de Ayacucho: Avances y retos. *International Journal of Bilingual Education*, 34(2), 134-152.
- García, M. (2021). Arte popular y resistencia cultural en Sarhua: Las tablas como expresión de la identidad andina. *Journal of Andean Studies*, 15(3), 102-115.
- García, M. (2022). *Desafíos de la educación intercultural bilingüe en el Perú: Formación docente y acceso a recursos educativos*. Fondo Editorial PUCP.
- García, M. y Francis, N. (2021). Challenges in bilingual education: Teacher training and educational materials in indigenous communities. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 24(3), 325-340. <https://doi.org/10.1080/13670050.2020.1783639>.
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Wiley-Blackwell.
- García, O. (2021). *Bilingual education and language policy in the 21st century*. Springer.
- González Quispe, E. (2020). *Educación Intercultural Bilingüe y formación integral en estudiantes del primer grado de secundaria de la I.E. "Dos de Mayo" de*

- Lechemayo, La Mar, Ayacucho* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional de Huancavelica]. <https://repositorio.unh.edu.pe/handle/20.500.14067/5875>.
- Gordillo, S. *et al.* (2022). *Promoción y rescate de tradiciones culturales locales en instituciones educativas*. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9481802.pdf>.
- Gutiérrez G., J. (2021). *Interculturalidad y educación virtual en una institución educativa de nivel primario del distrito de Ayacucho, 2021* [Artículo de investigación]. ResearchGate. <https://www.researchgate.net/publication/369490156>.
- Gutiérrez, G., Bedriñana, K. y Ramos, C. (2023). Gestión directiva en educación intercultural bilingüe rural durante la pandemia. *Revista Latinoamericana de Gestión Educativa*, 10(1), 34–58. <https://doi.org/10.20318/rlge.2023.0715>.
- Hamel, R. E. (2022). Policy challenges in indigenous bilingual education in Latin America: The case of Mexico. *Journal of Language, Identity, and Education*, 21(1), 58-72. <https://doi.org/10.1080/15348458.2021.1976856>.
- Hanco Cruz, R. (2023). *Los saberes locales en los procesos de aprendizaje: Una experiencia en la comunidad andina*. Repositorio de la Universidad Peruana Cayetano Heredia. [https://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12866/16703/Saberes\\_HancoCruz\\_Rodrigo.pdf?isAllowed=y&sequence=1](https://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12866/16703/Saberes_HancoCruz_Rodrigo.pdf?isAllowed=y&sequence=1).
- Herrera, M. y Zavala, V. (2020). El rol del calendario comunal en la educación intercultural bilingüe: Un estudio en comunidades andinas. *Revista Peruana de Educación Intercultural*, 12(1), 45-68.
- Hornberger, N. (2008). *Can schools save indigenous languages? Policy and practice on four continents*. Palgrave Macmillan.
- Hornberger, N. H. (2006). Voice and biliteracy in indigenous language revitalization: Contentious educational practices in Quechua, Guarani, and Maori contexts. *Journal of Language, Identity, and Education*, 5(4), 277-292. [https://doi.org/10.1207/s15327701jlie0504\\_2](https://doi.org/10.1207/s15327701jlie0504_2).
- Hornberger, N. H. y King, K. A. (1996). *Quechua sociolinguistics*. En M. Hellinger & U. Ammon (Eds.), *Contrastive Sociolinguistics* (pp. 167-200). Berlín: Mouton de Gruyter.
- Howard, R. (2020). Bilingual education in Bolivia: Teacher training and educational outcomes in rural indigenous communities. *Language Policy and Education*, 35(4), 301-316.
- Huamán Mendoza, F. (2021). *Educación intercultural bilingüe y desempeño docente en las instituciones educativas de Chungui La Mar-Ayacucho, 2021* [Tesis de

- maestría, Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga]. <https://repositorio.unsch.edu.pe/handle/20.500.14067/5875>.
- Huamani, J. (2019). *Estrategias para el fortalecimiento de la lengua originaria (quechua) en los niños de educación inicial en contextos de Educación Intercultural Bilingüe. Repositorio de la Universidad San Ignacio de Loyola.* <https://repositorio.usil.edu.pe/bitstreams/aeed1c29-d6d6-4bd0-88a4-d7597a004b90/download>.
- Huguet, Á. y Janés, J. (2013). La Educación Intercultural Bilingüe en América Latina: reflexiones y aportaciones para un debate necesario. *Revista Española de Educación Comparada*, (22), 13-36. <https://doi.org/10.5944/reec.22.2013.7651>
- Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI). (2020). *Perú: Población y vivienda por departamento 2020*. INEI.
- King, K. y Benson, C. (2004). Indigenous language education in Peru: Bilingual teacher education for indigenous language preservation and revitalization. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 7(5), 363-377. <https://doi.org/10.1080/13670050408667818>.
- Ladson-Billings, G. (2009). *The dreamkeepers: Successful teachers of African American children*. John Wiley & Sons.
- Lenneberg, E. H. (1967). *Biological foundations of language*. John Wiley & Sons.
- López, L. E. (2009). *Reforma educativa y educación intercultural bilingüe en América Latina: Balance y perspectivas*. UNESCO-OREALC. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000182009>.
- López, L. E. (2020). Intercultural bilingual education in Latin America: Current trends and future challenges. *International Review of Education*, 66(4), 513-531. <https://doi.org/10.1007/s11159-020-09861-0>.
- López, R. (2019). *Prácticas culturales y enseñanza de lenguas originarias en las escuelas rurales del sur andino*. Centro Bartolomé de Las Casas.
- McCarty, T. L. (2011). The role of native languages and cultures in American Indian, Alaska Native, and Native Hawaiian student achievement. *Journal of American Indian Education*, 50(1), 1-18.
- McCarty, T. L. y Lee, T. S. (2014). Critical culturally sustaining/revitalizing pedagogy and indigenous education sovereignty. *Harvard Educational Review*, 84(1), 101-124. <https://doi.org/10.17763/haer.84.1.q83746nl5pj34216>.

- Mendoza, F., Ramírez, E., y Quishpe, J. (2019). Desafíos históricos y políticos de la EIB en Ecuador. *Revista de Políticas Públicas y Educación Intercultural*, 7(2), 55-70. Recuperado de <https://www.redalyc.org/journal/4677/467759601001/html/>.
- Ministerio de Cultura. (2023). *Cultura conmemora Semana de Diversidad Cultural y Lingüística con proyección de “Willaq Pirqa” y curso de intérpretes y traductores*. Plataforma del Estado Peruano: <https://www.gob.pe/institucion/cultura/noticias/761079-cultura-conmemora-semana-de-diversidad-cultural-y-linguistica-con-proyeccion-de-willaq-pirqa-y-curso-de-interpretres-y-traductores>.
- Ministerio de Cultura. (2023). *Ministerio de Cultura: Ayacucho será sede del 20.º Curso de intérpretes y traductores de lenguas indígenas*. Plataforma del Estado Peruano: <https://www.gob.pe/institucion/cultura/noticias/864476-ministerio-de-cultura-ayacucho-sera-sede-del-20-curso-de-interpretres-y-traductores-de-lenguas-indigenas>.
- Ministerio de Educación del Perú. (2016). *Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe al 2021*. <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/510>.
- Ministerio de Educación del Perú. (2021). *Balance y desafíos de la Educación Intercultural Bilingüe en el Bicentenario*. Dirección de Educación Intercultural Bilingüe – MINEDU. <https://www.minedu.gob.pe>.
- Ministerio de Educación del Perú. (2022). *Educación Intercultural Bilingüe (EIB) - Materiales educativos en Educación Intercultural Bilingüe*. <https://www.gob.pe/39449-educacion-intercultural-bilingue-eib-materiales-educativos-en-educacion-intercultural-bilingue>.
- Ministerio de Educación del Perú. (2022). *Educación Intercultural Bilingüe (EIB) - Materiales educativos en Educación Intercultural Bilingüe*. <https://www.gob.pe/39449-educacion-intercultural-bilingue-eib-materiales-educativos-en-educacion-intercultural-bilingue>.
- Ministerio de Educación del Perú. (2022). *Programa de formación profesional dirigido a docentes EIB Inicial y Primaria*. <https://www.minedu.gob.pe/superiorpedagogica/pfp-eib-financiado-por-el-minedu/>.
- Ministerio de Educación del Perú. (2024). *Evaluación de dominio de la lengua indígena u originaria*. <https://www.gob.pe/34878-evaluacion-de-dominio-de-la-lengua-indigena-u-originaria>.
- Ministerio de Educación del Perú. (2024). *Evaluación de dominio de la lengua indígena u originaria*. <https://www.gob.pe/34878-evaluacion-de-dominio-de-la-lengua-indigena-u-originaria>.

indígena-u-originaria.

- Morrison, A. y Porter, J. (2024). From pilots to policies: Challenges for implementing intercultural bilingual education in Latin America. *International Review of Education*, 70, 11-28. <https://doi.org/10.1007/s11159-023-10039-5>.
- Morrison, A. y Porter, J. (2024). From pilots to policies: Challenges for implementing intercultural bilingual education in Latin America. *International Review of Education*, 70, 11-28. <https://doi.org/10.1007/s11159-023-10039-5>.
- Nieto, S. (2010). *Language, culture, and teaching: Critical perspectives for a new century*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Pozzo, M. I., y Parucci, M. P. (2017). La educación intercultural bilingüe en la localidad de La Esperanza, provincia de Jujuy, Argentina: Un estudio de caso sobre su impacto en el rol docente. *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales*, (52), 181-195. <https://revista.fhycs.unju.edu.ar/revistacuadernos/index.php/cuadernos/article/view/256>.
- Quispe, R. (2020). La agricultura andina en Sarhua: Tradiciones ancestrales y desafíos contemporáneos. *Revista de Agricultura Andina*, 22(1), 45-61.
- Quispe, R. (2021). Educational infrastructure and its impact on bilingual education in rural Peru: The case of Ayacucho. *Journal of Rural Education and Development*, 39(2), 124-138.
- Rentería Ayquipa, R. A. y Rentería Ayquipa, R. A. (2019). *Educación intercultural bilingüe y calidad del servicio educativo en el Perú*. <https://www.iiis.org/CDs2019/CD2019Spring/papers/CB637SY.pdf>.
- Rivas, M. (2013). La formación del profesorado y la promoción de tradiciones culturales. *Educación y Cultura*, 83-95.
- Rodríguez Berrocal, J. (2019). *Gestión de la educación intercultural bilingüe y logros de aprendizaje en instituciones educativas de Ayacucho* [Tesis doctoral, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=353959>.
- Rodríguez, C., Ortega, L. y Vargas, M. (2020). La interculturalidad crítica en la educación bilingüe indígena en Venezuela. *Revista de Estudios Culturales Latinoamericanos*, 8(3), 100-115. <https://www.redalyc.org/journal/356/35656002002/html/>.
- Rojas, M. y Howard, R. (2021). *Educación intercultural bilingüe en el Perú: Avances y desafíos en el desarrollo de materiales educativos*. Fondo Editorial PUCP.
- Rojas, N. (2023). Interculturalidad y educación virtual en una institución educativa de

- nivel primario del distrito de Ayacucho, 2021. *Desafíos*, 14(1), 16-23. <https://doi.org/10.37711/desafios.2023.14.1.382>.
- Schmelkes, S. (2018). Educación intercultural: Desafíos y oportunidades en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 76(1), 13-24.
- Skutnabb-Kangas, T. (2009). Linguistic human rights and language policy in education: Addressing inequality in education. *Language Problems and Language Planning*, 33(1), 1-25. <https://doi.org/10.1075/lplp.33.1.01sku>.
- Tarea. (2024). *Iniciando 2024 con desafíos en la educación intercultural bilingüe*. <https://tarea.org.pe/iniciando-2024-con-desafios-en-la-educacion-intercultural-bilingue/>.
- Tarea. (2024). *Iniciando 2024 con desafíos en la educación intercultural bilingüe*. <https://tarea.org.pe/iniciando-2024-con-desafios-en-la-educacion-intercultural-bilingue/>.
- UNESCO. (2015). *Education 2030: Incheon declaration and framework for action for the implementation of Sustainable Development Goal 4*. UNESCO Publishing.
- UNESCO. (2017). *Educación intercultural y lenguas indígenas: Retos y perspectivas en América Latina*. UNESCO.
- UNESCO. (2017). *Educación intercultural y lenguas indígenas: Retos y perspectivas en América Latina*. UNESCO.
- UNESCO. (2020). *Education for Sustainable Development: A roadmap*. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374802>.
- UNESCO. (2021). *Global education monitoring report: The role of intercultural bilingual education in Latin America*. UNESCO Publishing.
- Weinreich, U. (1953). *Languages in contact: Findings and problems*. Mouton & Co.
- UNESCO. (2022). *La UNESCO celebra el Decenio Internacional de las Lenguas Indígenas*. UNESCO: <https://www.unesco.org/es/articles/la-unesco-celebra-el-decenio-internacional-de-las-lenguas-indigenas>.
- UNICEF. (2020). *Educación Intercultural Bilingüe: nuevos avances y desafíos*. <https://www.unicef.org/peru/historias/educacion-intercultural-bilingue-nuevos-avances-y-desafios>.
- UNICEF. (2021). *Educación Intercultural Bilingüe en América Latina y el Caribe*. UNICEF: <https://www.unicef.org/lac/informes/educaci%C3%B3n-intercultural->

biling%C3%BCe-en-am%C3%A9rica-latina-y-el-caribe.

UNICEF. (2021). *La educación intercultural bilingüe en Perú: Avances y desafíos*.  
<https://www.unicef.org/peru>.

UNICEF. (2023). *Educación intercultural bilingüe: Nuevas estrategias para la enseñanza del quechua en comunidades rurales*. <https://www.unicef.org/lac>

UNICEF. (2024). *La educación intercultural bilingüe en Brasil*. UNICEF:  
<https://www.unicef.org/lac/educacion-intercultural-bilingue-eib-brasil>.

UNICEF. (s. f.). *Educación Intercultural Bilingüe: nuevos avances y desafíos*. Recuperado de <https://www.unicef.org/peru/historias/educacion-intercultural-bilingue-nuevos-avances-y-desafios>.

Valderrama, R., López, A. y Ríos, M. (2022). Gestión escolar y compromiso organizacional en instituciones EIB: Un estudio mixto en Andahuaylas. *Revista de Gestión Educativa Andina*, 6(2), 45–65.

Viveros-Márquez, J. (2016). *Evaluación del enfoque intercultural bilingüe en educación primaria indígena: Estudio de caso en la región indígena Los Altos, Chiapas*. *Revista Electrónica Educare*, 20(2), 1-26. <https://www.redalyc.org/pdf/1941/194144435017.pdf>.

Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6.<sup>a</sup> ed.). SAGE Publications.

Zavala, V. (2012). El quechua en las escuelas urbanas: nuevas posibilidades y viejos desafíos. *Tarea*, 84, 28-33. [https://tarea.org.pe/images/Tarea84\\_28\\_Virginia\\_Zavala.pdf](https://tarea.org.pe/images/Tarea84_28_Virginia_Zavala.pdf).

Zavala, V. (2012). *El quechua en las escuelas urbanas: nuevas posibilidades y viejos desafíos*. *Tarea*, 84, 28-33. [https://tarea.org.pe/images/Tarea84\\_28\\_Virginia\\_Zavala.pdf](https://tarea.org.pe/images/Tarea84_28_Virginia_Zavala.pdf).

Zavala, V. (2012). El quechua en las escuelas urbanas: nuevas posibilidades y viejos desafíos. *Tarea*, 84, 28-33. [https://tarea.org.pe/images/Tarea84\\_28\\_Virginia\\_Zavala.pdf](https://tarea.org.pe/images/Tarea84_28_Virginia_Zavala.pdf)

## ANEXO

## Anexo A: Matriz de categorización y subcategorización

Categoría	Problema	Objetivo	Subcategorías	Indicadores
Educación intercultural bilingüe	¿Cómo es la educación intercultural bilingüe impartida en cinco instituciones educativas de la provincia de Víctor Fajardo, en Ayacucho-2024?	Conocer la aplicación de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en las instituciones educativas de la provincia Víctor Fajardo, Ayacucho-2024.	Enfoque pedagógico de la EIB	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inclusión de lenguas originarias.</li> <li>• Respeto por las culturas locales.</li> </ul>
			Resultados académicos en la EIB	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estrategias de enseñanza bilingüe.</li> </ul>
			Factores que influyen en la efectividad de la EIB	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rendimiento académico en español y quechua.</li> <li>• Desempeño en asignaturas clave.</li> <li>• Niveles de dominio de ambas lenguas.</li> <li>• Nivel de formación docente.</li> <li>• Recursos educativos disponibles.</li> <li>• Apoyo familiar y comunitario.</li> </ul>

**Anexo B: Documentos de aceptación para la realización de investigación****CONSTANCIA:**

EL QUE SUSCRIBE, Mgtr. Wilfredo, AROTOMA ORÉ, DIRECTOR DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA JEC  
"JOSÉ CARLOS MARIÁTEGUI" - HUALLA

**HACE CONSTAR**

Que el Br. CARHUAPOMA FELICES, Fredelyn identificado con DNI N° 74448319, egresado de la Universidad Nacional San Cristóbal de Huamanga de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Escuela Profesional de Educación Secundaria en la especialidad de Lengua Española y Literatura con Mención en Comunicación, ha ejecutado el proyecto de tesis titulado "EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE LA PROVINCIA DE VÍCTOR FAJARDÓ -AYACUCHO, 2024", desde el 10 de octubre hasta el 17 de diciembre del presente año, asignándosele a los estudiantes del municipio escolar y líderes estudiantiles, padres de familia y docentes del área de comunicación, cumpliendo eficientemente su proceso de aplicación según el cronograma presentado.

Se expide el presente documento, a solicitud escrita del interesado para los usos y fines que viera por conveniente.

Hualla, 26 de diciembre de 2024



Stamp: DIRECCIÓN REGIONAL DE EDUCACIÓN HUALLA  
DIRECCIÓN  
Mgtr. Wilfredo Arotoma Oré



**SOLICITO: AUTORIZACIÓN PARA LA APLICACIÓN DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN**

**SEÑOR DIRECTOR DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA N° "38482 SANTO DOMINGO DE HUANCARAYLLA"**

Yo, FREDELYN CARHUAPOMA FELICES, identificado con DNI N° 74448319 domiciliado en Sarhua – Calle Sauqa s/n, con Grado Académico de Bachiller en Ciencias de la Educación, a efectos de comunicación fijo número de celular 924412357 y correo electrónico [fredelyn.carhuapoma.05@unsch.edu.pe](mailto:fredelyn.carhuapoma.05@unsch.edu.pe) ; ante usted con el debido respeto me presento y expongo:

Que siendo uno de los requisitos indispensables para la obtención del título profesional y en el marco de haber elegido a la I.E. "N° 38482 SANTO DOMINGO" – Huancaraylla como una de las instituciones priorizados a nivel fajardo para el desarrollo de mi proyecto de investigación titulado: **Educación intercultural bilingüe en instituciones educativas de educación secundaria de la provincia de Víctor Fajardo -Ayacucho, 2024**. Por esta razón, recorro a su digno despacho para solicitar su autorización, conforme se acredita en el que se adjunto al presente.

- Copia de la matriz de consistencia del proyecto de investigación .

**POR LO EXPUESTO:**

A usted Sr. Director, suplico acceder mi petición por ser justa.

Ayacucho, 10 de diciembre de 2024

Fredelyn Carhuapoma Felices

DNI N° 74448319

**SOLICITO: AUTORIZACIÓN PARA LA  
APLICACIÓN DEL PROYECTO DE  
INVESTIGACIÓN**

**SEÑOR DIRECTOR DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA JEC "NUESTRA  
SEÑORA DE ASUNCIÓN" - SARHUA**



Yo, FREDELYN CARHUAPOMA FELICES, identificado con DNI N° 74448319 domiciliado en Sarhua – Calle Sauqa s/n, con Grado Académico de Bachiller en Ciencias de la Educación, a efectos de comunicación fijo número de celular 924412357 y correo electrónico [fredelyn.carhuapoma.05@unsch.edu.pe](mailto:fredelyn.carhuapoma.05@unsch.edu.pe); ante usted con el debido respeto me presento y expongo:

Que siendo uno de los requisitos indispensables para la obtención del título profesional y en el marco de haber elegido a la I.E. "César Vallejo" – Tiquihua como una de las instituciones priorizadas a nivel fajardo para el desarrollo de mi proyecto de investigación titulado: **Educación intercultural bilingüe en instituciones educativas de educación secundaria de la provincia de Víctor Fajardo -Ayacucho, 2024**. Por esta razón, recorro a su digno despacho para solicitar su autorización, conforme se acredita en el que se adjunto al presente.

- Copia de la matriz de consistencia del proyecto de investigación

**POR LO EXPUESTO:**

A usted Sr. Director, suplico acceder mi petición por ser justa.

Ayacucho, 3 de diciembre de 2024

Fredelyn Carhuapoma Felices

DNI N° 74448319

## Anexo C: Instrumentos de recojo de hallazgo

### ENTREVISTA A DOCENTES SOBRE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE

#### Enfoque pedagógico de la EIB

1. ¿Con qué frecuencia utiliza las lenguas originarias, como el quechua, en sus clases?

---



---



---



---

2. ¿Cómo incorpora las costumbres y tradiciones locales en su enseñanza diaria?

---



---



---



---

3. ¿Qué estrategias utiliza para enseñar en un contexto bilingüe?

---



---



---



---

#### Resultados académicos en la EIB

4. ¿Cómo evalúa el rendimiento académico de sus estudiantes en español y quechua?

---



---



---



---

5. ¿Cómo es el desempeño de sus estudiantes en asignaturas clave (como matemáticas, ciencias, etc.) cuando se enseñan en quechua en comparación con el español?

---



---



---



---

6. ¿Cómo evalúa el nivel de dominio de sus estudiantes en quechua y español?

---

---

---

---

---

### **Factores que influyen en la efectividad de la EIB**

7. ¿Qué formación específica ha recibido para la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB)?

---

---

---

---

---

8. ¿Qué tipo de recursos adicionales considera necesarios para mejorar la enseñanza bilingüe?

---

---

---

---

---

9. ¿Cómo percibe el apoyo de las familias de sus estudiantes en la implementación de la EIB?

---

---

---

---

---

### **Estrategias y prácticas educativas en la EIB**

10. ¿Qué estrategias pedagógicas ha implementado en el aula para facilitar el aprendizaje en un entorno bilingüe?

---

---

---

---

---

11. ¿Ha implementado alguna práctica educativa innovadora para la enseñanza intercultural bilingüe? ¿Cuáles? detalla

---

---

---

---

---

12. ¿Cómo involucra a la comunidad escolar (padres, líderes comunitarios, otros docentes) en el proceso educativo bilingüe?

---

---

---

---

---

**ENTREVISTA A PADRES DE FAMILIA SOBRE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL  
BILINGÜE**

**Enfoque pedagógico de la EIB**

1. ¿Con qué frecuencia utiliza su hijo el quechua en casa o en la escuela?

---

---

---

---

---

2. ¿De qué manera la escuela de su hijo incorpora las costumbres y tradiciones locales en las actividades escolares?

---

---

---

---

---

3. ¿Qué tipo de apoyo o recursos cree que serían útiles para que su hijo mejore en ambas lenguas?

---

---

---

---

---

**Resultados académicos en la EIB**

4. ¿Cómo ha mejorado el rendimiento académico de su hijo en quechua y español?

---

---

---

---

---

5. ¿Cómo le va a su hijo en los cursos importantes como matemáticas o ciencias, cuando las aprende en quechua o español?

---

---

---

---

---

6. ¿Su hijo entiende y habla bien tanto el quechua como el español? ¿En cuál idioma

tiene más facilidad?

---



---



---



---

### **Factores que influyen en la efectividad de la EIB**

7. ¿Qué tan capacitados cree que están los maestros de su hijo para enseñar tanto en quechua como en español?

---



---



---



---

8. ¿Qué tipo de recursos adicionales cree que serían útiles para mejorar la enseñanza bilingüe de su hijo?

---



---



---



---

9. ¿Cómo apoya usted y las autoridades de la comunidad, en el aprendizaje de su hijo en quechua y español?

---



---



---



---

### **Estrategias y prácticas educativas en la EIB**

10. ¿Qué estrategias cree que han sido más efectivas para que su hijo aprenda en quechua y español?

---



---



---



---

11. ¿Ha notado alguna práctica educativa innovadora en la escuela que haya sido útil para el aprendizaje de su hijo en un entorno bilingüe?

---



---



---



---

12. ¿Cómo participa usted en las actividades escolares relacionadas con el aprendizaje bilingüe de su hijo?

---



---



---



---

**ENTREVISTA A DIRECTORES SOBRE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE (EIB)**

**Enfoque pedagógico de la EIB**

1. ¿Con qué frecuencia se promueve el uso de las lenguas originarias, como el quechua, en las clases dentro de su institución?

---



---



---



---

2. ¿Cómo se incorporan las costumbres y tradiciones locales en la enseñanza diaria en su escuela?

---



---



---



---

3. ¿Qué estrategias promueve su institución para asegurar una enseñanza efectiva en un contexto bilingüe?

---



---



---



---

**Resultados académicos en la EIB**

4. ¿Cómo evalúa el rendimiento académico de los estudiantes en español y quechua en su institución?

---



---

- 
- 
- 
5. ¿Cómo es el desempeño de los estudiantes en asignaturas clave (como matemáticas, ciencias, etc.) cuando se enseñan en quechua en comparación con el español?

---

---

---

---

---

6. ¿Cómo se evalúa el nivel de dominio de los estudiantes en quechua y español en su escuela?

---

---

---

---

---

**Factores que influyen en la efectividad de la EIB**

7. ¿Qué tipo de formación reciben los docentes de su institución para la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB)?

---

---

---

---

---

8. ¿Qué recursos adicionales considera necesarios para mejorar la enseñanza bilingüe en su institución?

---

---

---

---

---

9. ¿Cómo percibe el apoyo de las familias y la comunidad en la implementación de la EIB en su escuela?

---

---

---

---

---

10. ¿De qué manera la falta o acceso limitado a servicios básicos (como agua, electricidad o internet) afecta el desarrollo de la EIB en su institución?

---

---

---

---

---

### **Estrategias y prácticas educativas en la EIB**

11. ¿Qué estrategias pedagógicas se han implementado en su institución para facilitar el aprendizaje en un entorno bilingüe?

---

---

---

---

---

12. ¿Ha implementado alguna práctica educativa innovadora para la enseñanza intercultural bilingüe en su institución? ¿Cuál es y cómo ha sido su impacto?

---

---

---

---

---

13. ¿Cómo involucra a la comunidad escolar (padres, líderes comunitarios, otros docentes) en el proceso educativo bilingüe?

---

---

---

---

---

**ENTREVISTA A ESTUDIANTES SOBRE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE****Enfoque pedagógico de la EIB**

1. ¿Con qué frecuencia hablas quechua en clase?

---

---

---

---

2. ¿Cómo se utilizan las costumbres y tradiciones de tu comunidad en las clases?

---

---

---

---

3. ¿Qué formas o actividades se usan en tu escuela para que aprendas en quechua y en español?

---

---

---

---

**Resultados académicos en la EIB**

4. ¿Cómo te va en las clases en quechua y en español?

---

---

---

---

5. ¿Cómo te va en matemáticas o ciencias cuando se enseñan en quechua comparado con cuando se enseñan en español?

---

---

---

---

6. ¿Cómo hablas y entiendes el quechua y el español?

---

---

---

---

---

**Factores que influyen en la efectividad de la EIB**

7. ¿crees que tus profesores están bien preparados para enseñarte en quechua y en español?

---

---

---

---

---

8. ¿Tienen suficientes libros o materiales en quechua y español para que puedas aprender mejor? Menciona cuales son:

---

---

---

---

---

9. ¿Cómo te ayudan tus padres o tu comunidad a aprender quechua y español?

---

---

---

---

---

10. ¿Crees que la escuela tiene todo lo necesario para aprender bien en quechua y español? ¿Qué cosas mejorarías en la escuela?

---

---

---

---

---

11. ¿Te afecta la falta de servicios como agua, luz o internet en la escuela?

---

---

---

---

---

**Estrategias y prácticas educativas en la EIB**

12. ¿Qué actividades o formas de enseñar te han ayudado más a aprender quechua y español?

---

---

---

---

---

13. ¿Has visto alguna nueva forma de enseñar que te haya ayudado a aprender mejor?  
detalla

---

---

---

---

---

14. ¿Cómo participa la comunidad (padres, líderes, vecinos) en tu educación?

---

---

---

---

---

### Anexo D: Galería de imágenes



**Imagen 1:** observación de los estudiantes de IE “José Carlos Mariátegui de Hualla”



**Imagen 2:** Entrevista a los estudiantes de IE “Gonzales Prada de Canaria”



**Imagen 3:** Grupos focales con los estudiantes de IE “Nuestra señora de Asunción” - Sarhua



**Imagen 4:** Entrevista al subdirector de la IE “José Carlos Mariátegui de Hualla”



**Imagen 5:** Entrevista al director de IE “Gonzales Parda de Canaria”





**UNSCH** FACULTAD DE CIENCIAS  
DE LA EDUCACIÓN

EL DECANO DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN CRISTÓBAL DE HUAMANGA, QUE SUSCRIBE,

**HACE CONSTAR:**

Que, de conformidad con lo dispuesto en el Reglamento de Trabajos de Investigación de la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga, aprobado con la Resolución del Consejo Universitario N° 039-2021-UNSCH-CU, a solicitud escrita del interesado se ha realizado el análisis, valoración y verificación del contenido de la tesis titulada: **Educación intercultural bilingüe en las instituciones educativas de la provincia de Víctor Fajardo – Ayacucho, 2024**, presentado por el estudiante **Fredelyn CARHUAMPOMA FELICES**, “sin depósito” en la **Escuela Profesional de Educación Secundaria** y en segunda instancia “con depósito” de trabajo estándar en la **Facultad de Ciencias de la Educación**, con **resultado de informe final del software turnitin de 11% de índice de similitud, por tanto, aprobado**. Trabajo realizado por los profesores ordinarios Dr. Indalecio MUJICA BERMÚDEZ y Dr. Óscar GUTIÉRREZ HUAMANÍ, adscritos al Departamento Académico de Educación y Ciencias Humanas.

En consecuencia, estando al informe favorable de los profesores instructores de la primera y segunda instancia, designados con la Resolución de Consejo de Facultad N° 003-2021-FCE-CF, Resolución Decanal N° 020-2021-FCE-D y avalado por el director de la Escuela Profesional de Educación Secundaria, se expide la presente constancia a petición de parte con solicitud de fecha 17 de julio de 2025 y boleta de venta electrónica N° 005 - 00055870, para los fines que estime conveniente.

Se anexan el resultado final del reporte del software turnitin en once folios.

Ayacucho, 08 de setiembre de 2025

c.c.: Archivo  
VRTH/mqa

UNIVERSIDAD NACIONAL  
DE SAN CRISTÓBAL DE HUAMANGA  
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
**Dr. VÍCTOR RAÚL TUMBALOBOS HUAMANÍ**  
DECANO

# Educación intercultural bilingüe en las instituciones educativas de la provincia de Víctor Fajardo-Ayacacucho, 2024

*por* Fredelyn CARHUAPOMA FELICES

---

**Fecha de entrega:** 04-sept-2025 09:27p. m. (UTC-0500)

**Identificador de la entrega:** 2742312405

**Nombre del archivo:** TESIS\_FINAL\_FACULTAD\_-\_Fredelyn.pdf (2.25M)

**Total de palabras:** 42053

**Total de caracteres:** 256096

# Educación intercultural bilingüe en las instituciones educativas de la provincia de Víctor Fajardo-Ayacucho, 2024

## INFORME DE ORIGINALIDAD

11%

INDICE DE SIMILITUD

9%

FUENTES DE INTERNET

10%

PUBLICACIONES

3%

TRABAJOS DEL ESTUDIANTE

## FUENTES PRIMARIAS

- 1** [hdl.handle.net](https://hdl.handle.net) Fuente de Internet 1%
- 2** Moya Delgado, Gustavo Martin. "Políticas educativas para pueblos indígenas (1990-2016). Entre la presencia del estado y la sensación recurrente de olvido", Pontificia Universidad Católica del Perú (Peru) 1%  
Publicación
- 3** Leon Quispe, Edith Marleny. "Políticas de educación intercultural bilingüe y las actitudes de los padres de familia hacia a la enseñanza del quechua en las instituciones educativas del distrito de José Domingo Choquehuanca de la provincia de Azángaro 2022.", Universidad Nacional del Altiplano de Puno (Peru) 1%  
Publicación
- 4** [redibai-myd.org](https://redibai-myd.org) Fuente de Internet <1%

5

Atajo Cucho, Angela Ines. "La educación intercultural bilingüe como medio para la preservación y revitalización del idioma quechua en estudiantes de Educación Secundaria de Quispicanchi, Cusco", Universidad Nacional del Altiplano de Puno (Peru)

Publicación

<1 %

6

[www.dykinson.com](http://www.dykinson.com)

Fuente de Internet

<1 %

7

[issuu.com](http://issuu.com)

Fuente de Internet

<1 %

8

Submitted to Universidad San Ignacio de Loyola

Trabajo del estudiante

<1 %

9

Morales Márquez, Jenny Alexandra | Guerrero Buitrago, Claudia Patricia. "Los Desafíos de la Integración Escolar Que Enfrentan Los Estudiantes Migrantes Venezolanos del Grado Sexto en la I.E.T. Juana de Caicedo y Cuero de Cali", Universidad El Bosque (Colombia)

Publicación

<1 %

10

[repositorio.unajma.edu.pe](http://repositorio.unajma.edu.pe)

Fuente de Internet

<1 %

11

[repositorio.puce.edu.ec](http://repositorio.puce.edu.ec)

Fuente de Internet

<1 %

12

[ve.scielo.org](http://ve.scielo.org)

Fuente de Internet

<1 %

13

Caballero, Cesar Thomas Baquero | Garzón Ramírez, Jennyfer Paola | García, Pedro Pablo Varón. "Interculturalidad: un análisis a partir de los desafíos docentes en escuelas públicas a razón de su formación pedagógica como profesionales en educación", Universidad El Bosque (Colombia)

Publicación

<1 %

14

Submitted to Pontificia Universidad Catolica del Peru

Trabajo del estudiante

<1 %

15

[eprints.uanl.mx](http://eprints.uanl.mx)

Fuente de Internet

<1 %

16

[www.iksadamerica.org](http://www.iksadamerica.org)

Fuente de Internet

<1 %

17

Eyzaguirre Rojas, Norma Emma. "Estudio de caso: Analisis de las características de implementacion de la educacion intercultural bilingue en la institucion educativa publica Cochabamba, en el distrito de Soccos, Ayacucho, 2016-2017", Pontificia Universidad

<1 %

# Catolica del Peru - CENTRUM Catolica (Peru), 2020

Publicación

18

[dspace.ups.edu.ec](https://dspace.ups.edu.ec)

Fuente de Internet

<1 %

19

[repositorio.unamba.edu.pe](https://repositorio.unamba.edu.pe)

Fuente de Internet

<1 %

20

Submitted to Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga

Trabajo del estudiante

<1 %

21

Ochochoque Yanapa, Sabino. "Calendario comunal agrofestivo en el fortalecimiento del aprendizaje en la Institución Educativa Secundaria Artesanal Taquile, 2024", Universidad Nacional del Altiplano de Puno (Peru)

Publicación

<1 %

22

Armas Martin, Lidia Esther. "(Re)Pensando la educacion Intercultural Desde Ecuador: el Camino Hacia el Dialogo Intercultural y el Alcance del Buen Vivir", Universidad de La Laguna (Canary Islands, Spain), 2022

Publicación

<1 %

23

"Prácticas educativas, pedagogía e interculturalidad: V Congreso internacional de etnografía y educación julio de 2020.

<1 %

# Modalidad virtual", FapUNIFESP (SciELO), 2022

Publicación

---

**24** Llalla Mamani, Paulina. "Conocimiento de la educación intercultural bilingüe y las actitudes hacia la interculturalidad por los docentes de las instituciones educativas secundarias de la provincia de Quispicanchis-Cusco-2018", Universidad Nacional del Altiplano de Puno (Peru)  
Publicación

<1 %

---

**25** [alfapublicaciones.com](http://alfapublicaciones.com)  
Fuente de Internet

<1 %

---

**26** [uvadoc.uva.es](http://uvadoc.uva.es)  
Fuente de Internet

<1 %

---

**27** [memoriascimted.com](http://memoriascimted.com)  
Fuente de Internet

<1 %

---

**28** [es.unionpedia.org](http://es.unionpedia.org)  
Fuente de Internet

<1 %

---

**29** [repositorio.pukllasunchis.org](http://repositorio.pukllasunchis.org)  
Fuente de Internet

<1 %

---

**30** [repositorio.uns.edu.pe](http://repositorio.uns.edu.pe)  
Fuente de Internet

<1 %

---

**31** Submitted to Universidad Nacional del Centro del Peru  
Trabajo del estudiante

<1 %

---

32

Submitted to uniminuto

Trabajo del estudiante

&lt;1 %

33

Ariel Valeria Calix Zelaya. "Integration of Ancestral Knowledge from Indigenous and Afro-descendant Peoples in the Intercultural Education of Honduras", Población y Desarrollo - Argonautas y Caminantes, 2024

Publicación

&lt;1 %

34

Javier Muñoz-Basols, Elisa Gironzetti, Manel Lacorte. "The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching - Metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2", Routledge, 2018

Publicación

&lt;1 %

35

[camp.ucss.edu.pe](http://camp.ucss.edu.pe)

Fuente de Internet

&lt;1 %

36

[perusumaq.com](http://perusumaq.com)

Fuente de Internet

&lt;1 %

37

[revista.fhyics.unju.edu.ar](http://revista.fhyics.unju.edu.ar)

Fuente de Internet

&lt;1 %

38

[www.grafiati.com](http://www.grafiati.com)

Fuente de Internet

&lt;1 %

39

Molina Menacho, Roy David. "Diagnostico del sistema de gestion de la calidad de los servicios educativos en las instituciones educativas publicas rurales de nivel primerio

&lt;1 %

del distrito de Pacucha, provincia de Andahuaylas.", Pontificia Universidad Catolica del Peru - CENTRUM Catolica (Peru), 2020

Publicación

40

Submitted to Universidad Andina Nestor Caceres Velasquez

Trabajo del estudiante

<1 %

41

Submitted to Universidad Nacional Hermilio Valdizan

Trabajo del estudiante

<1 %

42

repositorio.uchile.cl

Fuente de Internet

<1 %

43

Ventura Apaza, Maria Aurora. "Participación de los padres de familia en la enseñanza del idioma quechua en los estudiantes de nivel inicial de la Institución Educativa N.º 366 Ichuña 2019.", Universidad Nacional del Altiplano de Puno (Peru)

Publicación

<1 %

44

repositorio.unsa.edu.pe

Fuente de Internet

<1 %

45

Contreras Cana, Máximo. "Impacto en la formación de niños y adolescentes quechuas para el Allin Kawsay, desde la perspectiva beneficiarios, post aplicación proyecto educación intercultural bilingüe Región

<1 %

# Apurímac, 2015 - 2020", Universidad Nacional del Altiplano de Puno (Peru)

Publicación

46

[riucv.ucv.es](http://riucv.ucv.es)

Fuente de Internet

<1 %

47

[ru.iiec.unam.mx](http://ru.iiec.unam.mx)

Fuente de Internet

<1 %

48

Submitted to ort

Trabajo del estudiante

<1 %

49

[www.indiana-expedition.com](http://www.indiana-expedition.com)

Fuente de Internet

<1 %

50

Rodríguez Salas, René Felicitas.

"Conocimiento del proceso de implementación de la educación intercultural bilingüe y su relación con las actitudes de los docentes hacia la interculturalidad en las Instituciones Educativas Primarias en la zona rural de la UGEL Puno", Universidad Nacional del Altiplano de Puno (Peru)

Publicación

<1 %

51

[repositorio.upch.edu.pe](http://repositorio.upch.edu.pe)

Fuente de Internet

<1 %

52

Submitted to Barcelona School of Management

Trabajo del estudiante

<1 %

53

## Submitted to Facultad de Nutrición y Alimentación

Trabajo del estudiante

&lt;1 %

54

## raximhai.uaim.edu.mx

Fuente de Internet

&lt;1 %

55

Herrera Córdova, Florencia Beatriz.

"Participación de los padres de familia en la educación intercultural bilingüe en las instituciones educativas primarias del distrito de Sina (provincia de San Antonio de Putina-Puno) 2008", Universidad Nacional del Altiplano de Puno (Peru)

Publicación

&lt;1 %

56

Jimmy Darwin Reyes Sánchez, Verónica Carolina Orozco Manobanda, Israel Antonio Orozco Manobanda. "Política educativa ecuatoriana intercultural: un estudio comparativo frente a los procesos educativos de Perú y El Salvador", Runas. Journal of Education and Culture, 2023

Publicación

&lt;1 %

57

## fima.ub.edu

Fuente de Internet

&lt;1 %

58

## view.genial.ly

Fuente de Internet

&lt;1 %

---

Excluir citas

Activo

Excluir coincidencias < 30 words

Excluir bibliografía

Activo



FACULTAD DE  
**CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN CRISTÓBAL  
DE HUAMANGA

**ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TESIS DEL BACHILLER FREDELYN CARHUAPOMA FELICES, PARA OBTENER EL TÍTULO PROFESIONAL DE LICENCIADO EN EDUCACIÓN SECUNDARIA, ESPECIALIDAD: LENGUA ESPAÑOLA Y LITERATURA CON MENCIÓN EN COMUNICACIÓN.**

En la ciudad de Ayacucho siendo a horas las nueve de la mañana del día veintiséis del mes de setiembre del año dos mil veinticinco, se reunieron en el auditorio “José María Arguedas” de la Facultad de Ciencias de la Educación, los miembros del jurado el Dr. Víctor Raúl Tumbalobos Huamaní (Presidente), el Mg. Uver Ladislao Valenzuela Bendezú, la Dra. Rina Lilibet Felices Morales y el Mg. César Alberto Cárdenas Villanueva (Miembros), bajo la presidencia del primero de los nombrados con la finalidad de recepcionar la sustentación de Tesis Titulada: **Educación intercultural bilingüe en las instituciones educativas de la provincia de Víctor Fajardo – Ayacucho, 2024**, presentada por el Bachiller en Ciencias de la Educación alumno **FREDELYN CARHUAPOMA FELICES**, para obtener el Título Profesional de Licenciado en Educación **Secundaria, Especialidad: Lengua Española y Literatura con mención en Comunicación**.

Seguidamente, constatado el quórum de Reglamento por invocación del presidente del Jurado, el secretario dio lectura el expediente presentado por el recurrente, acto seguido el Presidente del Jurado invitó al aspirante al Título a exponer su tesis, finalizada la exposición los miembros del jurado proceden a formular las preguntas, las mismas que fueron absueltas por el sustentante en forma satisfactoria, a continuación previa deliberación en privado, ha obtenido un promedio de la nota aprobatoria de DIECISÉIS (16).

Siendo a horas las diez con treinta minutos de la mañana, se dio por concluido este acto académico. En fe de lo cual firmaron los miembros del jurado, el Dr. Víctor Raúl Tumbalobos Huamaní (Presidente), el Mg. Uver Ladislao Valenzuela Bendezú, la Dra. Rina Lilibet Felices Morales y el Mg. César Alberto Cárdenas Villanueva (Miembros).

Es todo cuanto transcribo, para conocimiento y demás fines.

Ayacucho, 14 de octubre de 2025.

Registro N° 2053-2025  
Recibo de Tesorería N° 20 – 00006014  
Libro N° 05, folios 219 y 2204  
VRTH/acc.

UNIVERSIDAD NACIONAL  
DE SAN CRISTÓBAL DE HUAMANGA  
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
**Dr. VÍCTOR RAÚL TUMBALOBOS HUAMANÍ**  
DECANO