



Experiencias de docentes sobre el uso de materiales educativos en escuelas interculturales bilingües de Condesuyos, Arequipa

Teachers' experiences on the use of educational materials in intercultural bilingual schools in Condesuyos, Arequipa

Experiências de professores sobre o uso de materiais em escolas bilíngues interculturais em Condesuyos, Arequipa

Geraldine Arias Loaiza

Universidade Federal del Oeste de Pará, Santarém, Brasil
geariasloaiza@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-4633-0094>

Yasmin Salinas Rios

Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú
ysalinas@pucp.pe
<https://orcid.org/0009-0004-5065-3699>

Tania Suely Azevedo Brasileiro

Universidade Federal del Oeste de Pará, Santarém, Brasil
brasileirotania@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-8423-4466>

Resumen

Este artículo presenta los resultados de una investigación cualitativa cuyo objetivo es analizar las experiencias de cuatro docentes de escuelas rurales de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) de revitalización en Condesuyos, Arequipa (Perú) respecto a los materiales educativos que implementan en las aulas. Se empleó un enfoque fenomenológico interpretativo y se aplicaron entrevistas. Para el análisis, se aplicó el análisis temático reflexivo con el apoyo del software ATLAS.ti. Se identificaron dos temas principales. El primero fue *desafíos y barreras en la implementación de los materiales educativos EIB*, que da cuenta de la experiencia de los docentes implementando los materiales, lo que reveló insuficientes capacitaciones y materiales para la enseñanza. El segundo tema, *recursos educativos para la implementación de la EIB*, refleja beneficios para la enseñanza que los docentes identifican en los materiales educativos, así como las estrategias pedagógicas que diseñaron para complementarlos. Se concluye que es necesario mejorar la distribución de los materiales para que lleguen a tiempo y en cantidad suficiente. Además, se sugiere reevaluar la capacitación docente en el uso de estos materiales, considerando la revitalización lingüística. Finalmente, se enfatiza la importancia de contar con materiales educativos culturalmente relevantes y la inclusión de las comunidades indígenas en el proceso educativo.

Palabras clave: interculturalidad; materiales educativos; experiencias de docentes; quechua; comunidades indígenas.

Abstract

This article presents the results of a qualitative research whose objective was to analyze the experiences of four teachers of rural Intercultural Bilingual Education (EIB) revitalization schools in Condesuyos, Arequipa (Peru) regarding the educational materials they implement in their classrooms. An interpretative phenomenological approach was used and interviews were applied. For the analysis, reflective thematic analysis was applied with the support of ATLAS.ti software. Two main themes were identified. The first one was challenges and barriers in the implementation of IBE educational materials, which accounts for the teachers' experience implementing the materials, revealing insufficient training and teaching materials. The second theme, educational resources for the implementation of IBE, reflects the teaching benefits that teachers identify in the educational materials, as well as the pedagogical strategies they designed to complement them. It is concluded that it is necessary to improve the distribution of materials so that they arrive on time and in sufficient quantity. In addition, it is suggested to reevaluate teacher training in the use of these materials, considering linguistic revitalization. Finally, the importance of having culturally relevant educational materials and the inclusion of indigenous communities in the educational process is emphasized.

Keywords: interculturality; educational materials; teachers' experiences; Quechua; indigenous communities.

Resumo

Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa qualitativa com o objetivo de analisar as experiências de quatro professores de escolas rurais de revitalização da Educação Bilíngue Intercultural (EIB) em Condesuyos, Arequipa (Peru), em relação aos materiais educacionais que implementam em suas salas de aula. Foi utilizada uma abordagem fenomenológica interpretativa e foram realizadas entrevistas. Para a análise, foi aplicada a análise temática reflexiva com o apoio do software ATLAS.ti. Foram identificados dois temas principais. O primeiro foi desafios e barreiras na implementação dos materiais educacionais do EIB, que relata a experiência dos professores na implementação dos materiais, revelando treinamento e materiais didáticos insuficientes. O segundo tema, recursos educacionais para a implementação do IBE, reflete os benefícios de ensino que os professores identificam nos materiais educacionais, bem como as estratégias pedagógicas que eles criaram para complementá-los. Conclui-se que é necessário melhorar a distribuição dos materiais para que eles cheguem a tempo e em quantidade suficiente. Além disso, sugere-se que o treinamento de professores para o uso desses materiais seja reavaliado, levando em conta a revitalização linguística. Por fim, enfatiza-se a importância de ter materiais educacionais culturalmente relevantes e a inclusão das comunidades indígenas no processo educacional.

Palavras-chave: interculturalidade; materiais educacionais; experiências de professores; quechua; comunidades indígenas.

Recibido: 30/12/2023

Aceptado: 27/04/2024

Publicado: 30/12/2024

1. Introducción

En el Perú, históricamente, la exclusión y la discriminación afectaron a los pueblos indígenas en muchos aspectos, incluido el ámbito educativo, lo que se evidencia en hechos como que hasta 1960 se buscó castellanizarlos en la búsqueda de suprimir las lenguas originarias (Callirgos, 2006). Fue recién en la década de 1970 que se inició un conjunto de reformas educativas que resultaron en 1972 en la Política Nacional de Educación Bilingüe (PNEB), y en 1975 en la oficialización del quechua (Zuñiga y Gálvez, 2002). En consecuencia, la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) surge como una propuesta educativa que plantea una educación para los pueblos originarios, la cual está basada en su herencia cultural (cosmovisiones, saberes y prácticas culturales), a través de una enseñanza de y en su lengua originaria, así como en castellano. Este enfoque educativo se incorporó en el currículo escolar peruano mediante el Modelo de Servicio Educativo Intercultural Bilingüe (MSEIB) en el 2018, con un contenido pedagógico y de gestión necesarios para la incorporación de la EIB a nivel nacional (Ministerio de Educación del Perú [Minedu], 2016; Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [Unicef], 2009).

Existen diversas investigaciones sobre la puesta en marcha de la EIB en el Perú. Una de ellas es la investigación de Chumbes (2022), quien realizó un análisis de las percepciones de los docentes con respecto a la EIB en una escuela en Apurímac. Se encontró que los docentes de dicha institución no

recibieron formación sobre el enfoque EIB y accedían a dicho conocimiento a través de materiales (libros, folletos, etc.) con los que tenían contacto por primera vez al inicio del año escolar; por ello, desconocían las estrategias y metodologías esenciales para la implementación de la EIB. Además, los materiales educativos no eran los adecuados para el contexto, por lo que los docentes optaron por emplear estrategias y materiales propios tales como cuentacuentos, diálogos y danzas. El autor indicó la necesidad de capacitación y apoyo a los docentes, ya que trabajaban con algunos niños y niñas que no eran quechuahablantes, y debían implementar la EIB sin una metodología apropiada para ese contexto particular. Adicionalmente, concluye que es necesario involucrar a las familias en este proceso de enseñanza/aprendizaje.

Por otro lado, Choque (2020) investigó las características, y el uso de recursos y materiales pedagógicos en una institución educativa inicial EIB de Cusco, a través de un enfoque cualitativo y un estudio etnográfico, en el que participaron madres de familia, estudiantes y la docente de aula. Se identificó que en la institución se utilizaban tanto recursos estructurados proporcionados por el Minedu como recursos no estructurados del entorno natural, lo que contribuyó al desarrollo de habilidades sociales, motoras y cognitivas de los estudiantes. Además, se dio a conocer la ausencia de materiales específicos para la enseñanza del castellano como segunda lengua, a pesar de que algunas ONGs brindaron apoyo en la planificación y creación de materiales. En relación con los materiales textuales impresos, se encontró que, si bien existían cuadernos y cuentos en quechua y castellano, su uso fue limitado y los docentes no recibieron la capacitación adecuada para implementarlos.

Otro estudio es el de Lizana (2019), acerca de los desafíos que enfrentan los docentes novatos en instituciones educativas EIB rurales de Huanta, Ayacucho, en el que se halló como principales dificultades de los docentes: la poca adaptación al contexto rural, la ausencia de experiencia en la relación con alumnos y padres de familia, la formación insuficiente en EIB y el desconocimiento sobre el empleo de pedagogías interculturales. Por último, en el estudio de García y Cavero (2017), sobre el uso de cuadernos de trabajo en escuelas de Junín, Amazonas, Ayacucho y Puno, se encontró que persisten dificultades en la distribución de los materiales de trabajo, pues llegaron a destiempo o en cantidades insuficientes a las escuelas rurales. Asimismo, la estrategia de capacitación sobre el uso de estos materiales, que se planteó a manera de réplica, no fue idónea, ya que estuvo dirigida, en primer lugar, a los especialistas EIB de las Unidades de Gestión Educativa Local (UGEL) y a los acompañantes pedagógicos para que la repliquen a los docentes. No obstante, se priorizó la explicación de la estructura del material por sobre la metodología y las estrategias para su empleo.

Los estudios referidos, junto a otros (Vigil y Sotomayor, 2022; Lovón, 2016), evidencian un panorama complejo para los docentes de escuelas rurales encargados de implementar la EIB en las aulas. En tales contextos, los profesores se enfrentan a desafíos en relación con el contenido de los materiales y su distribución, así como la escasa capacitación sobre su uso. A pesar de los avances logrados en los últimos años del siglo XXI, la EIB aún enfrenta diversos desafíos. Según la Defensoría del Pueblo (2016), las políticas educativas, destinadas a proporcionar un servicio educativo a los pueblos indígenas, carecieron de un respaldo sólido y se desarrollaron de manera limitada y ocasional. Otras investigaciones, como la de Vigil y Zariquiey (2017), señalan que, entre los retos de la EIB, se encuentran la falta de transmisión de las lenguas en las comunidades indígenas del Perú, ya que los padres deciden no enseñar a sus hijos la lengua originaria, debido al contexto de discriminación lingüística que se vive en el país. En muchos casos, prefieren que sus hijos aprendan el castellano e

incluso el inglés como segunda lengua. Esto podría ser causado porque la lengua indígena, aunque sea una parte importante de su identidad cultural, no ofrece las mismas ventajas en términos de movilidad social o profesional. Cabe precisar que algunos hablantes de una lengua originaria se sienten discriminados y racializados por prejuicios y estigmatizaciones hacia su lengua (Lovón y Quispe, 2020; Lovón y Quispe, 2021), e incluso pueden sentir que su lengua es menos apreciada que aquellas que son vistas como hegemónicas (Lovón, 2023).

En ese sentido, esta investigación se justifica en la necesidad de conocer la experiencia de un conjunto de docentes que actúan en escuelas EIB de revitalización lingüística. Estas se caracterizan por dirigirse a alumnos que hablan principalmente el castellano y entienden parcialmente la lengua originaria, que es hablada por los adultos de la comunidad o, incluso, ya no es empleada por los mismos (Minedu, 2016). En dichos contextos, según investigaciones aplicadas en contextos rurales del Perú anteriormente mencionadas, los docentes cuentan para su labor con materiales educativos de EIB, diseñados por el Minedu, que son una condición básica para la implementación de esta política educativa. Sin embargo, en ocasiones, la distribución y falta de capacitación para el uso de estos representan una barrera para la enseñanza de la lengua originaria. Por ende, conocer las experiencias de los docentes desde sus propias voces resulta esencial, ya que aparte de sujetos de enseñanza son ciudadanos que aportan en la revitalización de las lenguas y culturas originarias. Por ello, es importante comprender y analizar si los materiales EIB, en su práctica docente, representan una fortaleza o debilidad para la enseñanza, así como el rol de agencia que los docentes desempeñan en las aulas.

El objetivo de esta investigación es analizar las experiencias de un grupo de docentes sobre el uso, utilidad y pertinencia de los materiales y recursos educativos que emplean en escuelas EIB de revitalización de Condesuyo (Arequipa, Perú). Este artículo se ha dividido en cinco secciones. En la presente sección, se explicó la problemática, a partir de la cual surge el objetivo de investigación. La segunda sección presenta el marco referencial; luego, en el tercer apartado, se explica la metodología aplicada. Después, se presentan los hallazgos y el análisis y finalmente, se ofrecen las conclusiones.

2. Marco Conceptual

2.1. Modelo de Servicio Educativo Intercultural Bilingüe

La EIB es una “política educativa pública que orienta un tratamiento pedagógico basado en la herencia cultural y tratamiento adecuado de lenguas [...] pertenecientes a pueblos originarios para el ejercicio de una ciudadanía participativa democrática e intercultural” (Minedu, 2016, p. 41). La concepción de la EIB, desde una perspectiva de interculturalidad, es entendida como el enfoque que garantiza y reconoce la riqueza y diversidad cultural, étnica y lingüística del país (Corbetta *et al.*, 2018). Además, busca generar una transformación de las condiciones y relaciones de poder desiguales que se dan en las prácticas educativas, lo que es de vital importancia, pues gesta condiciones de igualdad entre los ciudadanos y ciudadanas (Ferrao-Candau, 2010). Así mismo, forma a los estudiantes para desenvolverse en diversos contextos socioculturales y lingüísticos, a fin de valorar tanto su cultura como otras en un diálogo intercultural (Minedu, 2016). La implementación de esta política se da a través del MSEIB que fue diseñado por el Minedu y se refiere a un conjunto de acciones dirigidas a generar condiciones pedagógicas, normativas y políticas que garanticen una educación equitativa y de calidad para las poblaciones originarias o

indígenas (Minedu, 2018b). La institución estatal encargada de la implementación de la EIB en el Perú es el Minedu a través de las Direcciones Regionales de Educación (DRE) y de las UGEL.

Este modelo presenta tres formas de atención pedagógica, las cuales se adaptan a los contextos socio y psicolingüísticos de las instituciones educativas que la imparten. La primera modalidad, denominada EIB de fortalecimiento cultural y lingüístico, se dirige a aquellos estudiantes bilingües que poseen como lengua materna una lengua originaria y tienen como segunda lengua al español. Dicha modalidad atiende dos escenarios: los espacios educativos, en los que los estudiantes hablan principalmente en la lengua originaria (Escenario 1) y aquellos que comprenden y hablan tanto la lengua originaria como el castellano (Escenario 2). En segundo lugar, la EIB de revitalización cultural y lingüística está diseñada para estudiantes que tienen al español como lengua materna y a la lengua indígena como lengua de herencia. Esta se aplica en contextos donde los estudiantes comprenden y hablan fluidamente el castellano o son bilingües, pero tienen una comprensión limitada de la lengua originaria (Escenario 3) y aquellos donde la mayoría habla fluidamente el castellano, con conocimiento limitado de expresiones cotidianas en la lengua originaria (Escenario 4). Por último, la EIB en ámbitos urbanos se enfoca en estudiantes indígenas migrantes en entornos no rurales, quienes poseen distintos niveles de bilingüismo y exposición a lenguas indígenas. Se aplica en áreas urbanas o periurbanas, donde principalmente se usa en castellano, aunque reúne estudiantes de diversos pueblos originarios que hablan distintas lenguas (Minedu, 2018b).

El MSEIB abarca los componentes pedagógicos, de gestión y soporte. El componente pedagógico propone el desarrollo de competencias mediante el diálogo de saberes y el desarrollo del bilingüismo mientras el componente de gestión se dirige al funcionamiento de la institución educativa EIB a nivel organizacional; y el componente de soporte se orienta a fortalecer las competencias, la dotación de materiales y el proveer una infraestructura idónea (Minedu, 2018b). De ese modo, a través de este modelo, se busca que las instituciones educativas de EIB posean una organización y funcionamiento eficiente, y se articulen con diversos actores como la familia, la comunidad, otros sectores e instituciones, lo que incluye a los conocedores de la comunidad: sabios, sabias, líderes comunitarios y locales, quienes son indispensable para una aplicación de la EIB exitosa. Finalmente, el MSEIB es implementado en las instituciones educativas que figuran en el Registro Nacional de II.EE.EIB, donde los docentes y directivos reciben el acompañamiento pedagógico intercultural necesario para una implementación de la enseñanza efectiva.

2.2. Docentes bilingües en servicio

En el ámbito docente, la Defensoría del Pueblo (2016) encontró que los profesores que enseñaban en escuelas EIB a menudo no eran hablantes de una lengua indígena, lo que se explica por la brecha de docentes EIB (Defensoría del Pueblo, 2016). De acuerdo con Rojas (2023), de los 125 000 docentes con dominio de una lengua originaria, 31 000 no actúan en el sistema educativo público, por factores como la migración a la educación privada, así como por otras actividades económicas, jubilación o fallecimiento. Un total de 45 000 de estos docentes trabajan en el sistema educativo, pero no en escuelas EIB; es decir, están enseñando, pero no en su lengua originaria. De los 47 600 que sí están trabajando en colegios bilingües, 2 698 ocupan cargos administrativos, son auxiliares de educación o docentes de educación física, y no enseñan en las aulas. Además, 1 699 laboran en colegios EIB, pero enseñan en una lengua originaria diferente a la que ellos dominan. En consecuencia, solo 43 261 docentes, del total de 125 000, están

enseñando en colegios acreditados que brindan educación en la lengua originaria. Según Rojas (2023), la brecha docente ascendería en 8 790 profesores.

Para Burga (2023), esta brecha asciende a un número más elevado y, ante la falta de docentes titulados en EIB, se estaría recurriendo a aproximadamente 15 mil profesores monolingües en español y unos 3 700 profesores bilingües sin titulación oficial, quienes presentan diversas características, como graduación sin título, estudios pedagógicos incompletos o solo secundaria completa.

2.3. Materiales educativos EIB

El proceso de enseñanza es definido como el acto mediante el cual el docente presenta el objeto de conocimiento a los estudiantes para su comprensión, lo cual requiere de una sólida formación en el campo pedagógico, el uso de recursos, vocación de servicio y materiales que permitan conducir el aprendizaje (Manrique y Gallego, 2013). En ese sentido, estos materiales y recursos educativos son parte central de este proceso, ya que proporcionan información y oportunidades de aprendizaje, transmiten los objetivos del plan de estudios y sirven como guía durante la enseñanza (Anijovich, 2021).

Para Miranda *et al.* (2022), los materiales didácticos son herramientas físicas y simbólicas utilizadas en la enseñanza, algunos más efectivos y coherentes que otros, lo que requiere una evaluación independiente de su uso. Asimismo, Parcerisa (2010) destaca que los materiales pueden clasificarse considerando dos dimensiones principales: el tipo de soporte, que incluye categorías como papel, digital o juguetes, y el ámbito de aplicación, que abarca materiales diseñados tanto para entornos escolares como no escolares. En consecuencia, los materiales son importantes en el proceso de enseñanza porque proporcionan recursos tangibles que facilitan la comprensión, adaptabilidad, motivación y eficacia tanto para los estudiantes como para los docentes.

Por otro lado, según Miranda *et al.* (2022), en países con bajos indicadores educativos, el acceso a materiales de calidad adquiere una mayor importancia, ya que puede contrarrestar las carencias en la capacitación de los docentes y mejorar la cobertura curricular. En ese sentido, estos recursos se convierten en esenciales para elevar la calidad de la educación y fomentar un aprendizaje eficaz. Para Anijovich (2021), en entornos rurales, donde las aulas de primaria suelen ser multigrado y presentan una diversidad de grupos de estudiantes, los materiales didácticos enfrentan el reto de adaptarse a estas dinámicas y ofrecer a los docentes enfoques flexibles para la enseñanza. Por ello, estos se vuelven aún más esenciales en las escuelas EIB que se caracterizan por ser entornos multilingües y diversos culturalmente. En ese contexto, los materiales y recursos educativos deben abordar de manera efectiva las particularidades de esos entornos educativos.

En el caso peruano, entre 2014 y 2024, el Ministerio de Educación ha desarrollado materiales educativos en 42 lenguas indígenas y en 6 variantes del quechua. Sin embargo, la distribución y uso efectivo de los materiales son desafíos pendientes, ya que una proporción significativa de docente no los utiliza (17 %), y otro grupo los usa de manera intermitente (30 %) (Defensoría del Pueblo, 2016).

2.3.1. Transmisión de saberes y conocimientos en los materiales educativos desde la DIGEIBIRA

El Estado, a través de sus entidades educativas a nivel nacional, regional y local, tiene la responsabilidad de asegurar la implementación efectiva de la EIB, lo que implica crear condiciones mínimas para el acceso a un servicio educativo de calidad. Además, busca generar el desarrollo de competencias en áreas clave “en el marco de los saberes y prácticas culturales propios, pero también incorpora saberes y conocimientos de diferentes tradiciones culturales que incluyen las académico escolares” (Minedu, 2016, p. 9). De esa manera, los materiales educativos también se dirigen a fortalecer la identidad cultural de los estudiantes. Según Minedu (2017a), estos materiales están diseñados considerando las actividades socioproductivas del calendario comunal, lo que permite el desarrollo de competencias y capacidades de los estudiantes a partir de situaciones cotidianas de los pueblos originarios en los que viven. Los cuadernos de trabajo incluyen actividades interactivas como trabajo individual, en equipo, con TIC y prácticas vivenciales, en las que se integran áreas curriculares mediante proyectos que reflejan las actividades socioproductivas de las comunidades. En adición, según Yataco (2012), la EIB generalmente es planificada en una o dos horas de clase, lo que no permite la promoción real de un diálogo intercultural en el que los saberes indígenas se integren a las escuelas.

2.3.2. Distribución de materiales bilingües en contextos rurales y urbanos

Los principales materiales de EIB son los cuadernos de trabajo, los mismos que son distribuidos y regidos por la Resolución Ministerial 519-2018-ED (Minedu, 2018b). Según esta normativa, cada Unidad de Gestión Educativa Local UGEL debe presentar la relación de instituciones educativas (II. EE.) para que el Minedu pueda planificar la cantidad de materiales que distribuirá, mientras que para la distribución es necesario el reporte del censo escolar, el padrón de II.EE. y el presupuesto. Sin embargo, según García y Cavero (2017), en la práctica, por demoras en la entrega de información, los materiales educativos son insuficientes en cantidad. Además, aunque las UGEL pueden recibir los materiales de manera oportuna, la distribución de estos a menudo se realiza después del inicio del año escolar y no siempre son suficientes para todos los estudiantes.

De acuerdo con García y Cavero (2017), en la experiencia de su investigación, se programaron capacitaciones para el uso de cuadernos de trabajo EIB, las que fueron dirigidas a especialistas de UGEL y acompañantes pedagógicos, quienes replicarían la capacitación a los docentes. Entre enero y febrero, el Minedu capacitó a los Acompañante del Soporte Pedagógico Intercultural (ASPI) en Lima, aunque el tiempo dedicado fue insuficiente, según los participantes. A pesar de estas capacitaciones, solo el 21% de los docentes recibió dicha formación en marzo, y muchos señalaron la falta de motivación y de presentaciones adecuadas de los materiales. Los acompañantes del Programa de Educación Logros de Aprendizaje (PELA) también capacitaron a los docentes en contextualización y planificación, aunque persistió la necesidad de mayor número de capacitaciones sobre las unidades didácticas y uso de lenguas originarias. Por otro lado, la identificación de escuelas EIB y la evaluación de docentes bilingües presentaron problemas, lo que sugiere la necesidad de mejorar el monitoreo y estandarización del proceso (Minedu, 2017b).

3. Metodología

3.1. Tipo, diseño y nivel de la investigación

El presente artículo, basado en los resultados de una investigación, es de tipo cualitativo. Asumimos este paradigma, pues se enfoca en interpretar significados y tiene como objetivo principal capturar aspectos del mundo social y psicológico (Braun y Clarke, 2013). Se adopta un diseño fenomenológico, según el cual la experiencia asume un rol relevante, al ser la fuente y base primordial y fundamental para lograr la comprensión de un fenómeno. En esta investigación, se toma la experiencia humana basado en la definición de Heidegger (2016), según el cual es expresada a través del lenguaje y se encuentra enraizada en el contexto histórico y sociocultural; es decir, el ser humano se construye en función de sus relaciones con su entorno personal y físico.

Respecto al estudio de la experiencia humana, según Guerrero-Castañeda *et al.* (2019), esta puede ser estudiada, comprendida e interpretada; para lo cual, es esencial analizarla desde la perspectiva del propio ser que la experimenta, no únicamente desde una visión descriptiva, sino desde una introspección que implica la comprensión profunda de la experiencia situada en su entorno. De acuerdo con ello, el presente estudio es a nivel interpretativo, pues se centra en comprender los fenómenos sociales desde una perspectiva que reconoce la subjetividad (Álvarez-Gayou, 2003) y “los significados que las personas atribuyen a sus experiencias” (Kwan y Alegre, 2023, p. 49). A partir de ello, la experiencia se entiende como una construcción particular, dinámica, circunstancial y vinculada a las acciones individuales (Espinosa, 2019).

3.2. Contexto de estudio

El locus de la investigación es Condesuyos, una provincia del departamento de Arequipa, en el sur del Perú (Ver Figura 1) que posee una población de 16 167 habitantes (Instituto Nacional de Estadística e Informática [INEI], 2022). Asimismo, el 30 % de la población manifestó que el quechua es su lengua materna (INEI, 2017). Según el Minedu (2013a), el quechua sureño de la variedad Collao es la predominante en la región Arequipa.

Por otro lado, Condesuyos es la segunda provincia con mayor índice de pobreza (40%) de Arequipa, y lugar donde el 60 % de menores de seis meses padecen de anemia (Defensoría del Pueblo, 2016). En el ámbito educativo, si bien Condesuyos fue la provincia con mejores resultados en el alcance de los logros de aprendizaje por parte de estudiantes del lugar (61%), persisten brechas de infraestructura a un nivel elevado: el 69% de instituciones escolares no contaban con los tres servicios básicos de agua, desagüe y electricidad (Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa [Sineace], 2020). Durante la supervisión de la gestión de la EIB por parte de la Defensoría del Pueblo (2016), fue Arequipa una de las regiones que no brindó toda la información necesaria y la UGEL Condesuyos una de las que no emitió respuesta a la región.

Figura 1

Mapa de la provincia de Condesuyo (Arequipa)



Nota. Tomado de Arequipa-Perú.org, (2024), en www.arequipaperu.org/mapa-de-arequipa

3.3. Participantes

La investigación se llevó a cabo a partir de entrevistas a docentes de escuelas EIB de esta provincia. Para la muestra, se tomó como criterio de inclusión, que los docentes debían tener más de un año de experiencia activa en una escuela EIB de revitalización cultural y lingüística. El contacto con los participantes se estableció a través de una docente de la zona, y el número de participantes corresponde a la disposición de los docentes para formar parte de la investigación. Si bien inicialmente se tuvo el contacto de 8 docentes, únicamente 4 aceptaron participar a pesar de que todos concertaron la entrevista en un primer momento. La muestra final se definió por una técnica de muestreo por conveniencia (Otzen y Manterola, 2017), ya que se invitó a participar a docentes de Condesuyos a través de una docente de la UGEL de Condesuyos, y participaron quienes voluntariamente asistieron a las entrevistas pactadas. La muestra estuvo compuesta por cuatro docentes: dos mujeres y dos hombres, con edades entre 35 y 50 años. La cantidad de docentes fue definida por el acceso limitado a los mismos, así como a la necesidad de que fueran docentes de la provincia de Condesuyo, y dada la riqueza de los datos a cargo se mantuvo el tamaño de la muestra (Martínez-Salgado, 2012).

3.4. Instrumentos y técnicas

Se empleó como técnica de recojo de información la entrevista a profundidad semiestructurada (Díaz-Bravo *et al.*, 2013). La guía de entrevista se construyó en función de los objetivos de la investigación y fue revisada por dos docentes especialistas en investigación cualitativa y una docente

especialista en educación. Gracias a estos aportes, la guía fue ajustada. Debido a la zona geográfica y el tiempo con el que disponían los docentes, las entrevistas se realizaron vía plataforma *Zoom* con una duración aproximada de 45 minutos cada una. El consentimiento informado fue leído junto con los participantes antes de iniciar la entrevista y el asentimiento fue verbal, y la grabación de esta se mantendrá archivada y salvaguardada por 5 años. Así mismo, se brindó a los participantes el número de contacto de las investigadoras ante cualquier consulta. Cabe resaltar que se codificaron los datos personales de los participantes para resguardar su anonimato.

3.5. Procedimientos de análisis

Para el análisis de los datos, se eligió el análisis temático reflexivo, ya que ofrece flexibilidad para explorar a profundidad las diversas experiencias de los docentes, al mismo tiempo que proporciona una estructura organizativa para abordar datos cualitativos complejos y agruparlos en temas que respondan al objetivo de la investigación (Braun y Clarke, 2006). En el marco de la investigación, se empleó el software ATLAS.ti (versión 23), herramienta que se empleó en distintas etapas del análisis para obtener códigos representativos a partir de los cuales se estructuraron los temas.

En la fase de análisis, primero, las investigadoras se familiarizaron con la información, leyendo y releendo las transcripciones de las entrevistas, siempre con el objetivo de la investigación en mente. Posteriormente, cada investigadora planteó códigos y temas, que luego fueron discutidos en conjunto para la triangulación de datos. A partir de estas discusiones, se generaron códigos iniciales, los cuales se agruparon para reducir su número y definirlos claramente. Los temas se identificaron basándose en los códigos comunes entre las distintas entrevistas y se elaboró un mapa semántico del análisis. Los códigos y temas se ingresaron en una tabla de códigos, lo que permitió conocer su saturación, frecuencia y representatividad. Una vez definidos los códigos y sus significados se eliminaron del mapa semántico los temas menores para obtener la versión final del mismo. La triangulación entre las investigadoras y la codificación minuciosa de la información utilizando la tabla de códigos fortalecieron la validez y confiabilidad del análisis de los datos.

3.6. Criterios de calidad

Esta investigación cumple con los criterios de calidad propuestos por Tracy (2021), ya que el estudio aborda un tema de gran relevancia al explorar la experiencia de los docentes de EIB que emplean materiales autogestionados o provistos por el Estado peruano en zonas rurales del Perú, una cuestión importante para conocer la calidad con la que se aplica un modelo orientado a los pueblos indígenas. Por otro lado, la credibilidad se garantiza a través de la triangulación durante las fases de transcripción y análisis, y se demuestra un compromiso ético al emplear el consentimiento informado en las entrevistas, así como el proporcionar retroalimentación de los participantes a quienes se contactó al final la investigación para la confirmación de resultados. Finalmente, hay una coherencia significativa, pues se han usado métodos y procedimientos que permiten alcanzar el objetivo planteado.

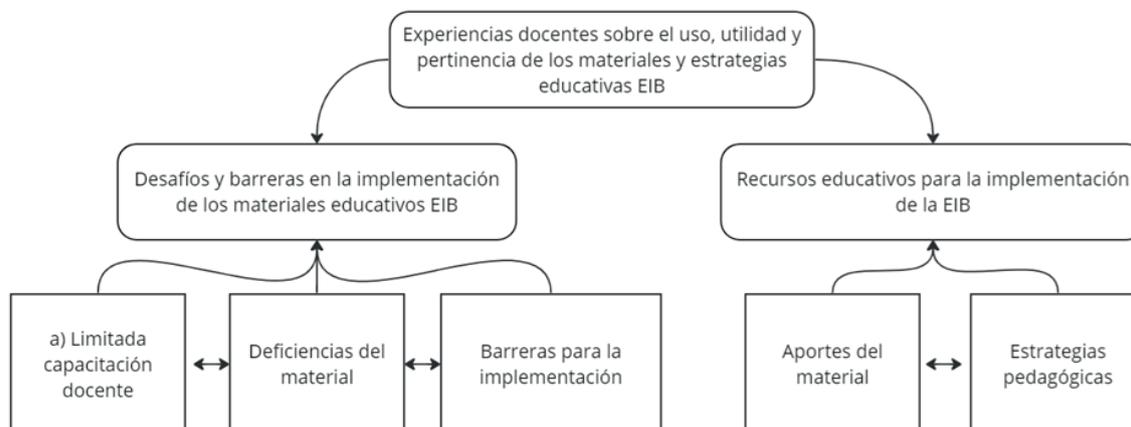
4. Resultados y Análisis

A continuación, se presentan los resultados del estudio, donde se da cuenta de las experiencias de los docentes de escuelas rurales bilingües quechua de Condesuyos (Arequipa) empleando materiales y estrategias educativas EIB a través de dos temas: *4.1. Desafíos y barreras en la implementación de*

los materiales educativos EIB, y 4.2. Recursos educativos para la implementación de la EIB, tal como se observa en la Figura 2.

Figura 2

Red de temas sobre experiencias docentes sobre uso, utilidad y pertinencia de los materiales y estrategias educativas EIB



4.1. Desafíos y barreras en la implementación de los materiales educativos EIB

El primer tema, *Desafíos y barreras en la implementación de los materiales educativos EIB*, hace referencia a las dificultades que identificaron los docentes cuando emplean los materiales entregados por el Minedu, tal como la ausencia de capacitación para la implementación de los mismos, así como los problemas que enfrentan al aplicar sus contenidos. Este presenta como primer subtema 4.1.1. *Limitada capacitación docente*, referido a la ausencia de capacitación sobre estrategias y metodologías para el uso de los materiales educativos de EIB para una enseñanza-aprendizaje efectiva. En relación con el segundo subtema, 4.1.2. *Deficiencias del material*, se reconoce que refleja las dificultades que identifican los docentes sobre la utilidad y la pertinencia del contenido de los materiales educativos de EIB brindados por el Minedu. El tercer subtema fue denominado 4.1.3. *Barreras para la implementación*, referido a las dificultades que atraviesan los docentes para acceder y emplear el material de EIB en un contexto de revitalización de la lengua.

4.1.1. Limitada capacitación docente

Con relación al primer subtema, *Limitada capacitación docente*, los docentes expresaron su preocupación por la ausencia de especialistas EIB que los capaciten y acompañen su formación continua sobre el manejo de materiales y recursos educativos de EIB en sus aulas. Tal como se evidencia en los siguientes fragmentos:

Hasta el momento no tenemos una capacitación, ni cursos, ni talleres para fortalecernos [...] una especialista o algo así en sí me gustaría que hubiera [...] para orientarnos frente a como también podrían trabajar este material ¿no? [...] me diga cómo se empieza así en qué momento se aplica o cómo lo vamos a reforzar, ¿no? [...] el uso del material, porque uno no sabe cómo vas a empezar, de dónde vas a empezar, yo estaba adecuando nomás. (E2)

De los textos, como le digo, es criterio ya de cada docente [...] ya solo llegaron los cuadernos, ¿no?, de trabajo, ¿no?, pero no nos han capacitado [...] con las experiencias que tenemos, lo vamos llevando, ¿no? (E1)

Según lo señalado en los fragmentos de las entrevistas, los docentes no contaron con capacitación ni acompañamiento para la implementación efectiva del material; es decir, los cuadernos de trabajo, a pesar de ser los especialistas o acompañantes de EIB los encargados de este proceso. Por ello, los momentos de aplicación y reforzamiento del contenido y la metodología de enseñanza devienen según el criterio de cada docente.

Lo mencionado coincide con el estudio de Lizana (2019), quien encontró que la capacitación para los docentes de EIB de zonas rurales era ineficiente desde la etapa formativa, ya que los especialistas a cargo no contaban con experiencia aplicando la EIB y carecían de conocimientos en pedagogía bilingüe e intercultural. Esto era una situación crítica, considerando que los docentes de EIB de zonas rurales son principalmente novatos, pues cuentan con menos de cinco años de experiencia, producto de las condiciones y presupuestos asignados a sus puestos (Lizana, 2019).

Esta situación ocurre, a pesar de que el Decreto Supremo N.º 013-2018 (Minedu, 2018a), en el artículo 1, señala que la Política de Atención Educativa para la Población de Ámbitos Rurales tiene como objetivo el “mejorar la práctica pedagógica, especialización y calidad del desempeño docente” (p. 21). Si bien el recibir acompañamiento pedagógico es beneficioso, tal como se refleja en la investigación de Esteban *et al.* (2013), quienes indican que un acompañamiento técnico y afectivo impulsa el proceso de mejora en la práctica pedagógica y en la gestión de las escuelas, los docentes de la presente investigación, al no tener claridad sobre la enseñanza de los temas del cuaderno de trabajo, generaron sus propios recursos educativos para la enseñanza-aprendizaje de EIB. Ello se llevó a cabo, principalmente, para la introducción del empleo del quechua en los contenidos de sus clases. Sin embargo, en ocasiones, ello los llevó a la subutilización o a la implementación incorrecta del material, tal como lo comentan:

No hay un tema que yo lo pueda planificar, yo voy a enseñar así, así, en matemática, por ejemplo. Sí podría ser ¿no?, hoy día si voy también voy a trabajar con quechua, porque este tema lo amerita, algo así, pero no hay día, exclusivamente, que yo diga este tema, exclusivamente, este día voy a trabajar, así [...] si nos mandan materiales de ese tipo, entonces quizás las especialistas de la DRE o de la UGEL nos podrían orientar. (E2)

Sabemos hablar el quechua. sabemos escribir, sabemos leer, pero la metodología, cómo llegar a los niños no sabemos. Entonces, yo pienso que un poquito debería quizás de repente dar más importancia a los colegios de EBI [Educación Bilingüe Intercultural] el Ministerio de Educación capacitarnos ¿no? (E3)

De acuerdo con estas experiencias recogidas, los docentes manifiestan dificultades en la planificación y metodología del material, ya que, si bien conocen el quechua a nivel de escritura y lectura, no cuentan con las herramientas para una enseñanza efectiva. La ausencia de acompañamiento docente ya se ha tomado en consideración en estudios anteriores que destacan su importancia para superar discrepancias entre la teoría y práctica en el aula (García y Cavero, 2017). Esta situación

refleja los desafíos para implementar el Plan Nacional de Educación Bilingüe al 2021, que tiene como objetivo mejorar los niveles de logro de aprendizaje de los alumnos pertenecientes a pueblos indígenas u originarios a nivel nacional, a través del compromiso de instancias y autoridades educativas locales, regionales y nacionales (Minedu, 2016). Sin embargo, en la experiencia del docente, la orientación por parte de los especialistas de la DRE y de la UGEL fue escasa.

4.1.2. Deficiencias del material

Respecto al segundo subtema, denominado *Deficiencias del material*, los docentes informaron acerca de problemas significativos que identificaron en el contenido de los materiales educativos. Estas dificultades se manifestaron de diversas maneras, como se lee:

El material está digamos bien didáctico, pero también hay digamos cuentos que no son a la realidad, eso también perjudica ¿no? Digamos, son de otros lugares, digamos esta parte zona alta ¿no? cómo decir de la Sierra, es la altura, pero, eh, los textos a veces vienen en los cuentos vienen de la selva, vienen de la costa, entonces, también hay una dificultad que el niño también no está en su realidad, ¿no? esos cuentos. (E1)

Así, a pesar de que para los docentes los materiales son didácticos; es decir, útiles para la enseñanza efectiva producto de las imágenes y el contenido que capta el interés del alumnado, comentan que no reflejan la realidad en la que viven los estudiantes, lo que, para ellos, perjudica el proceso de enseñanza/aprendizaje de la EIB. Esta perspectiva coincide con García y Caveró (2017), quienes encontraron que para que la EIB sea verdaderamente efectiva, es crucial que los materiales y contenidos educativos sean cultural y contextualmente adecuados para los estudiantes. Esto subraya la necesidad de una planificación cuidadosa y una adaptación de los recursos educativos de forma específica acorde a la diversidad cultural y geográfica del lugar donde se aplicará el material EIB (Lovón *et al.*, 2020).

Otro aspecto que llamó la atención de los docentes fue la escritura del quechua empleado en estos materiales, la misma que difería de la pronunciación. En consecuencia, el material, que no detalla esta diferencia a nivel fonético y grafémico, dificulta la efectividad de la estrategia de enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes, tal como comenta un docente:

Revisamos el libro del Ministerio de Educación, el libro de Educación eh, viene con la gramática, o sea la escritura. O sea, no lo considera lo que es la E, no lo considera lo que es la o entonces, ¿eh? Más o menos cuando nosotros trabajamos con los niños, tenemos dificultad con el material del Ministerio de Educación. Porque eh, al niño tiene que explicárselo que digamos que la escritura... la gramática quechua, o sea, la escritura es diferente, la pronunciación es diferente [...] Un ejemplo nomá, digamos, se escribe, urqu, ¿no? Entonces, pero dice orqo, el niño [ve escrito] urqu, ¿no?, pero él lo habla orqo. (E1)

Según la experiencia del docente, emplear el material en quechua que presenta una escritura que difiere de la oralidad de la lengua representa un desafío para ambos, el estudiante y el docente, quien no habría recibido acompañamiento para la enseñanza de la gramática del quechua acorde al material educativo. Por otro lado, se debe tener en cuenta que, si bien la Resolución Directoral N.º 0282-2013-ED (Minedu, 2013b), normativa que oficializa el alfabeto quechua, establece el uso

de las tres vocales (a, i, u) a partir de criterios fonémicos, no existe un consenso a nivel grafémico, ya que algunos prefieren el empleo de un sistema de escritura del quechua trivocálico, mientras que otros, el pentavocálico (Zavala *et al.*, 2016). Esta ausencia de consenso se ve reflejada en el empleo de los materiales por parte de los docentes, quienes idean estrategias para enseñar quechua a pesar de estas dificultades. Según el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2009), la producción de material educativo de EIB impreso enfrenta desafíos lingüísticos, como la falta de resolución de problemas con alfabetos, incluso, en lenguas bastante investigadas como el quechua.

Por otro lado, los docentes también consideran que los materiales que reciben pertenecen a otra variedad de la quechua distinta a la predominante en Condesuyos (quechua Collao), tal como se evidencia en el siguiente fragmento:

Yo trabajé y siempre vienen los textos de acá del Ministerio siempre un poco más lo que es el quechua norte, por eso que muchos de repente los colegas o docentes también tenemos esa dificultad, ¿no? de trabajar con esos libros, pero a medida como tú vas utilizando, vas utilizando, te vas a familiarizar más, o sea, se te va a hacer más fácil [...] Entonces ese quechua norteño a veces los niños no lo entienden, ¿no? porque no es de su realidad. (E1)

El docente destaca su experiencia al recibir materiales en una variedad del quechua que no corresponde a la suya, lo cual genera, para él, dificultades en el aprendizaje de los niños, quienes no se encuentran familiarizados con el quechua norteño, pues en su mayoría son hablantes de quechua Collao. Sin embargo, el docente frente a esta dificultad se adapta al material con el tiempo y la práctica. Esto se puede deber a que la preparación de materiales por retrasos burocráticos reduce el tiempo para el trabajo intelectual; asimismo, si bien las regiones tienen la potestad de producir materiales educativos pertinentes a la realidad, donde podrían priorizar la variedad del quechua de esta, esta alternativa no se da por problemas administrativos (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, 2009).

4.1.3. Barreras para la implementación

El tercer subtema fue nombrado *Barreras para la implementación*, en el que se evidencian las dificultades logísticas, las mismas que deben solucionar los docentes de forma autónoma. Una de las principales preocupaciones expresadas por los profesores es la irregularidad en la distribución de los materiales. Ellos manifiestan que, en muchos casos, los materiales educativos llegan a las escuelas a mitad del año escolar o en cantidades insuficientes, lo que crea un obstáculo significativo para la planificación y ejecución efectiva de las estrategias educativas que ellos implementan, tal como menciona:

Considerando que los materiales solamente han llegado a estos pocos grados ¿cómo crees tú que los materiales contribuyen a la enseñanza y el aprendizaje en este entorno bilingüe? Yo creo que es necesario y es importante, ¿no? Y a veces nosotros, por ejemplo, ¿no?, en mi caso como no hay material. Entonces tengo que ver la manera de dónde consigo el material. Si yo tengo que adquirir libros o de repente ¿no? Porque si todos los niños o los estudiantes tuvieran sus materiales pienso que también sería más factible, ¿no? que ellos aprendan, porque de esa

manera también siempre van a estar mirando su material, pero como yo nomás soy la que llevo materiales, entonces de repente también, ¿pues eso un poco que les dificulta no? (E4)

Eso refleja la necesidad e importancia de que los materiales se distribuyan a tiempo para todos los grados y todos los alumnos; y frente a que ello no sucede, la docente se agencia para incorporar en sus sesiones de aprendizaje el uso de los materiales, ya sea a través de ella adquirir materiales o en el caso de otros docentes plantean otras metodologías de enseñanza a través de trabajos grupales o talleres. Tal como comenta otro docente: “como no hay [materiales] para todos los niños, a veces trabajamos de dos en dos y a pesar de eso ¿no?” (E3) y otro entrevistado indica que “a mitad de año nos entregó en lo que son textos, pero de edición 2016, ¿cuántos años, ¿no? Entonces, no se tenía por esa razón también se optó en trabajar como taller” (E2). Al respecto, en su investigación sobre materiales en escuelas rurales, Miranda *et al.* (2022) señalaron que los docentes manifestaron que la distribución insuficiente de estos es un problema común, generado por el cálculo basado en la matrícula del año anterior, lo que puede producir excedentes o déficits de ejemplares. Por otro lado, García y Cavero (2017), sobre las escuelas EIB analizadas en su estudio sobre materiales, indicaron que un número reducido de escuelas recibieron los cuadernos de trabajo al comienzo del año escolar, y no todas en la cantidad adecuada. Este problema parece persistir, según lo que manifiestan los docentes entrevistados. Esta falta de provisión de materiales puede resultar en interrupciones en el proceso educativo y afectar la continuidad de las actividades programadas.

Otro de los desafíos adicionales durante la implementación de las estrategias educativas que ellos mismos diseñan, ante la ausencia de capacitación, fue lidiar con la negativa de algunos padres de familia en relación con el aprendizaje de quechua por parte de sus hijos e hijas, lo cual puede ser causado por diversas razones, como preocupaciones sobre el uso de una lengua indígena en una sociedad altamente discriminadora o la falta de comprensión sobre la importancia de la EIB (Vigil y Sotomayor, 2022). La confrontación de estos obstáculos puede generar tensiones y complicaciones adicionales para los docentes en su labor educativa, tal como se lee:

[...] los papitos, ¿eh? no quieren que les enseñen ¿no? el quechua, para qué nos va a servir el quechua dice entonces entre marzo y abril más o menos me ha costado ¿no? para sensibilizarlos a los papitos. (E2)

Esta resistencia inicial de los padres sobre las cuales se manifiesta el docente también ha sido documentada por García y Cavero (2017), quienes plantean que la oposición de los padres hacia la EIB se suele deber a la asociación negativa entre el uso de la lengua originaria, el retraso educativo y la discriminación. Al respecto Vigil y Sotomayor (2022) señalan que es necesario considerar las actitudes y percepciones de la población hacia su lengua y cultura, con el fin de construir un nuevo paradigma educativo que integre su bagaje cultural y fomente un sentido de pertenencia en los estudiantes quechua hablantes, lo cual ayudaría a su adaptación a la institución escolar y promovería una mayor conexión entre su identidad cultural y el aprendizaje académico. Esto sería esencial para superar la resistencia inicial de los padres y crear un entorno educativo inclusivo y enriquecedor para los estudiantes como señala el docente. En ese sentido, los materiales brindados a los docentes podrían brindar estrategias de sensibilización que permitan el manejo de estas problemáticas para puedan hacer empleo de estos recursos con los estudiantes.

Tras lo mencionado en este primer tema, los docentes manifiestan que enfrentan desafíos respecto al uso, utilidad y pertinencia de los materiales educativos brindados por el Minedu, lo cual genera problemas para la planificación y ejecución de estrategias de enseñanza-aprendizaje de la EIB de revitalización cultural y lingüística. A pesar de ello, en su experiencia, identifican aspectos beneficiosos de los materiales y, en su práctica, generan estrategias educativas para la implementación de la EIB, tal como se aborda en el siguiente tema.

4.2. Recursos educativos para la implementación de la EIB

El segundo tema denominado *Recursos educativos para la implementación de la EIB* se refiere a las experiencias positivas por parte de los docentes cuando implementan los materiales y recursos educativos de EIB, que, gracias a su utilidad y pertinencia, contribuyen al logro de la enseñanza-aprendizaje efectiva. Este tema fue estructurado en dos subtemas: 4.2.1. *Aportes del Material*, referido a los aspectos positivos del contenido del material educativo, tanto escrito como visual que aporta a la implementación de EIB por parte del docente y 4.2.2. *Estrategias pedagógicas*, que se refiere a las estrategias que los docentes despliegan de manera autónoma y complementaria al material, las cuales se diseñan para aprovechar al máximo el potencial de estos.

4.2.1. Aportes del material

Respecto al primer subtema *Aspectos positivos del material institucional*, uno de los hallazgos destacados fue que, en muchos casos, los docentes expresaron que los materiales contribuyeron a la valoración de la identidad cultural de los estudiantes, como se evidencia en el siguiente fragmento:

[Los materiales] hablan de comunidades, ¿no?, de comunidades, qué cosas pasan, qué cosas hay, a qué se dedican la gente de las comunidades. Entonces, en ese sentido, ¿cómo le digo no?, ellos valoran, valoran y yo siempre les trato de recalcar también ¿no? que todos los productos que nosotros consumimos. (E4)

Como han señalado otras investigaciones, los materiales educativos con pertinencia cultural promueven el diálogo epistemológico en la EIB y buscan fortalecer la identidad cultural y lingüística de los pueblos indígenas (Carranza, 2013). Esto se debe a que los recursos educativos a menudo incorporan elementos tradicionales y conocimientos propios de estas comunidades, lo que permite a los alumnos conectarse de manera más profunda con sus raíces culturales y lingüísticas. Esta dimensión cultural es vista como un aspecto fundamental para la formación integral de los estudiantes en el marco de la EIB.

Además, los docentes han observado que los materiales a menudo incluyen contenido gráfico atractivo para los estudiantes. Estos elementos visuales pueden hacer que el aprendizaje sea más atractivo y comprensible para los alumnos, en especial cuando se trata de temas complejos o abstractos. Esta característica gráfica contribuye a una experiencia de aprendizaje más efectiva y significativa, tal como se refleja en el siguiente extracto:

[...] la motivación que perciben en ellos es más, es por el dibujo [...] les parece muy agradable, puede decir. Es bienvenido el quechua por ellos [los estudiantes] porque sí [están] ansiosos por aprender. (E4)

Esto confirma lo ya planteado por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2009), donde se menciona que los materiales educativos para la EIB a menudo incluyen contenido gráfico, como ilustraciones, imágenes y diagramas, que son altamente valorados por los estudiantes. Cabe resaltar que, si bien el aprendizaje visual es efectivo, es importante que sea complementado con una capacitación que permita al docente una enseñanza con diversidad de estilos para el aprendizaje como el visual, auditivo y kinestésico (Navarro, 2016).

4.2.2. Estrategias pedagógicas

Por otro lado, si bien los materiales educativos del Minedu son beneficiosos, en ocasiones, como se vio anteriormente, presentan dificultades frente a las cuales los docentes idean estrategias pedagógicas, lo que se refleja en el segundo subtema: *Estrategia para la enseñanza*. En ese sentido, los docentes desarrollan actividades lúdicas y participativas que involucran activamente a los estudiantes en la exploración y comprensión de los materiales, lo que enriquece sus experiencias. Así se expresó el siguiente participante:

El día de hoy hemos terminado de trabajar una maquetita, ¿no? Entonces yo les digo, en los niños... me dicen: “profesor yo a esta casita, yo lo voy a poner paja”, ya se va a traer la paja, lo haces de paja [...]. Es significativo. Entonces, el día de hoy digamos, ya han terminado todo cada niño [...]. Las pajitas que lo han puesto al techo de su maqueta, o sea, ya está utilizando de la misma zona, ¿no? (E1)

El docente explica una actividad que ha desarrollado con los niños para representar su entorno a través de una maqueta, un material elaborado de manera colaborativa, que tiene como finalidad compartir las costumbres de la comunidad. Así, el docente, desde su experiencia relatada, promueve la creatividad y la conexión con la comunidad al permitir que los estudiantes elijan los materiales locales para sus maquetas. Al alentarlos a utilizar recursos locales, como paja para techos, el docente fomenta un aprendizaje significativo, lo que enriquece la experiencia educativa y fortalece el sentido de identidad cultural de los estudiantes. Esta experiencia se relaciona con el hecho de que para los pueblos indígenas el territorio, representado en la maqueta, es más que un espacio físico; es vital para su vida comunitaria, identidad cultural y sustento (Ramírez, 2017).

Adicionalmente, los docentes proponen la participación comunitaria en sus sesiones; por ejemplo, con la invitación a un sabio del lugar para que cuente un relato en quechua sobre la comunidad, tal como manifiesta:

También, estaba buscando a un, a un digamos a un sabio como lo dicen ¿no? Él como un... como un docente, un Amauta, ¿no? le dicen en quechua ¿no? un sabio de la comunidad para que ellos compartan eh... digamos las costumbres como digamos... Ellos conocen los cuentos de este lugar en quechua. [...] se le está invitando a uno de ellos para que él comparta esa historia [...]. (E1)

Según manifiesta, el docente ha buscado la participación de un sabio local, conocido como *Amauta* en quechua, para transmitir tradiciones y cuentos en el idioma quechua, como parte de un esfuerzo por recuperar saberes locales. Esta iniciativa demuestra un compromiso activo con la revitalización cultural y lingüística, integrando el quechua en las dinámicas y sesiones

de aprendizaje diarias para enriquecer la experiencia educativa de los estudiantes a partir de la complementación de materiales. La experiencia de involucrar a los sabios en escuelas ya se ha explorado. Shoente (2017) documentó la incorporación de sabios nomatsiguengas en todas las etapas de la educación, desde entender su contexto cultural hasta enseñar en el aula, junto con los docentes designados.

A manera de cierre, ambos temas responden al objetivo de la investigación, al dar cuenta de la experiencia de los docentes empleando los materiales educativos institucionales, así como de sus estrategias para que la enseñanza y aprendizaje de EIB sea efectiva.

5. Conclusiones

A manera de conclusión, los docentes a través de sus experiencias empleando materiales y recursos educativos EIB en las escuelas de Condesuyos, Arequipa, consideran que los materiales distribuidos por el Minedu presentan aportes y desafíos en la práctica pedagógica.

En cuanto a los desafíos, se identificaron la falta de oportunidades de capacitación respecto a la metodología y estrategias complementarias para el uso del material educativo EIB, así como la ausencia de orientación institucional para dar seguimiento y retroalimentación a los docentes encargados de la enseñanza de EIB. Ante esta situación, los docentes autogestionan el uso de los materiales e idean recursos educativos para la aplicación de la EIB acorde a los conocimientos que ellos tienen. Además, para los docentes, los materiales institucionales les representan desafíos en términos de contenido, gramática y relevancia cultural, lo que dificultó su aplicación en el aula, más aún debido a que se trata de estudiantes que, en su mayoría, hablan castellano. Así mismo, la resistencia de algunos padres de familia al aprendizaje del quechua por parte de sus hijos e hijas fue otro desafío adicional que los docentes enfrentaron sin acompañamiento necesario para la sensibilización de estos.

Por otro lado, acerca de los aportes que identificaron los docentes al emplear los materiales EIB, señalaron que los mismos contribuyeron al fortalecimiento de la identidad cultural de los estudiantes al incorporar, en los contenidos, elementos culturales y tradicionales de las comunidades indígenas. Además, consideraron que los aspectos visuales y gráficos de los materiales como ilustraciones y diagramas, aumentaron la motivación y el interés de los estudiantes, lo que facilitó su comprensión y aprendizaje del quechua. Los docentes pusieron en manifiesto que desarrollaron estrategias pedagógicas creativas y participativas para involucrar a los estudiantes activamente en el proceso de aprendizaje, a personajes de su comunidad, materiales de su comunidad, entre otros recursos que enriquecieron la experiencia educativa.

Estos resultados podrían sugerir la necesidad de capacitación docente para el uso de materiales y el desarrollo de estos con contenido culturalmente relevante, y que contemple por un lado el tipo de EIB (revitalización), y por otro lado, la variedad de quechua de la zona. Inclusive, el problema respecto a la variedad de quechua del material que recibieron los docentes entrevistados pudo ser causado por un problema en la etapa de distribución del material. Finalmente, se evidenció la importancia de incluir a las comunidades indígenas en el proceso educativo para contar con sus aportes y disminuir las resistencias sobre la enseñanza del quechua. Asimismo, es fundamental mejorar las vías de

distribución de los materiales, de modo que los docentes puedan acceder a ellos de manera oportuna y en cantidades suficientes para los estudiantes. Además, es necesario reevaluar la metodología de capacitación de los docentes en el uso de los materiales EIB, teniendo en cuenta que estos están implementando la EIB con un enfoque en la revitalización lingüística.

En relación con las recomendaciones a futuras investigaciones, se propone realizar investigaciones con mayor número de participantes y una diversificación de estos, por ejemplo, padres, madres, autoridades comunales, estudiantes y sabios locales; esto podría ofrecer una perspectiva más completa del impacto y la relevancia de los materiales. También, para profundizar en la mejora de los materiales educativos, futuros estudios podrían indagar en el proceso de elaboración desde la perspectiva de quienes elaboran dichos libros de trabajo. Consideramos que examinar estas experiencias proporcionaría información muy valiosa sobre las decisiones y consideraciones que influyen en su contenido y diseño.

Referencias

- Álvarez-Gayou, J. J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Paidós.
- Anijovich, R. (2021). *Los cuadernos de autoaprendizaje, los manuales docentes y otros materiales de ayuda para aprender y enseñar en el medio rural*. Universidad de San Andrés. <https://www.grade.org.pe/creer/archivos/Art%C3%ADculo-N-23-VF.pdf>
- Arequipa-Perú.org. (2024). *Mapa de Arequipa*. Arequipa-Perú.org. <https://www.arequipaperu.org/mapa-de-arequipa>
- Braun, V. y Clarke, V. (2013). *Successful qualitative research: A practical guide for beginners*. SAGE.
- Braun, V. y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Burga, E. (2023, 23 de mayo). Docentes bilingües: una antigua deuda del Perú con las comunidades indígenas. *Educación*. <https://institutoeducacion.org/docentes-bilingues-una-antigua-deuda-del-peru-con-las-comunidades-indigenas/.Citarella>
- Callirgos, J. C. (2006). *Percepciones y discursos sobre etnicidad y racismo: aportes para la educación intercultural bilingüe*. CARE Perú.
- Carranza, B. R. (2013). *Intraculturalidad y materiales didácticos: metodología para la recuperación de saberes*. CGEIB-SEP. https://dgeiib.basica.sep.gob.mx/files/fondo-editorial/educacion-intercultural/cgeib_00022.pdf
- Choque, A. (2020). *Uso de recursos y materiales pedagógicos en una institución educativa inicial de EIB en la región de Cusco* [Tesis de licenciatura, Universidad Peruana Cayetano Heredia]. <https://repositorio.upch.edu.pe/handle/20.500.12866/7754>
- Chumbes, J. (2022). *Las percepciones de los docentes sobre sus prácticas educativas en la educación intercultural bilingüe en una escuela rural de la Comunidad de Chila, Apurímac*. [Tesis de Licenciatura, Universidad Antonio Ruiz de Montoya]. <http://repositorio.uarm.edu.pe/handle/20.500.12833/2397>
- Corbetta, S., Bonetti, C., Bustamante, F. y Vergara Parra, A. (2018). *Educación intercultural bilingüe y enfoque de interculturalidad en los sistemas educativos latinoamericanos. Avances y desafíos*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL]. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/44269-educacion-intercultural-bilingue-enfoque-interculturalidad-sistemas-educativos>
- Defensoría del Pueblo. (2016). *Educación Intercultural Bilingüe hacia el 2021*. Defensoría del Pueblo. <https://www.defensoria.gob.pe/wp-content/uploads/2018/05/Informe-defensorial-174-EIB.pdf>
- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M. y Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2(7), 162-167. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349733228009>

- Espinosa, Z. (2019). La construcción subjetiva de la experiencia: un análisis de la memoria y la resiliencia en sentido educativo. *Foro de Educación*, 17(26), 175-196. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.611>
- Esteban, E. R., Naveda, K. y Santa Cruz, M. J. (2013). El acompañamiento pedagógico: una experiencia en la formación de docentes en servicio en contextos de Educación Intercultural Bilingüe (EIB). *Uni-Pluriversidad*, 13(2), 44–54. <https://doi.org/10.17533/udea.unipluri.16973>
- Ferrao-Candau, V. (2010). Educación intercultural en América Latina: distintas concepciones y tensiones actuales. *Estudios pedagógicos*, 32(2), 333-342. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rstped/v36n2/art19.pdf>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2009). *Estado del arte: La producción de material educativo para la Educación Intercultural Bilingüe en Bolivia, Ecuador y Perú*. Unicef. <https://red.minedu.gob.bo/fuente/recurso/7326>
- García, M. y Caveró, O. (2017). *Estudio sobre factores asociados al uso de cuadernos de trabajo en EIB: el caso de los materiales en Awajún, Ashaninka, Aimara y Quechua Chanka*. Minedu. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/5481>
- Guerrero-Castañeda, R., Menezes, T. y Prado, M. (2019). Phenomenology in nursing research: reflection based on Heidegger's hermeneutics. *Escola Anna Nery*, 23(4), 1-7. <https://doi.org/10.1590/2177-9465-EAN-2019-0059>
- Heidegger, M. (2016). *Introducción a la investigación fenomenológica*. Síntesis.
- Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2022). *Perú: Proyecciones de Población Total según Departamento, Provincia y Distrito, 2018-2022*. INEI. <https://www.gob.pe/institucion/inei/informes-publicaciones/3464927-peru-proyecciones-de-poblacion-total-segun-departamento-provincia-y-distrito-2018-2022>
- Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2017). *Censos Nacionales 2017: XII de Población, VII de Vivienda y III de Comunidades nativas y comunidades campesinas*. Instituto Nacional de Estadística e Informática.
- Kwan C. y Alegre M. (2023). Teoría Interpretativa y su relación con la investigación cualitativa. *Revista UNIDA Científica*, 7(1), 46-52. <https://revistacientifica.unida.edu.py/publicaciones/index.php/cientifica/article/download/139/110/328>
- Lizana, R. (2019). *Desafíos del docente principiante en las instituciones educativas rurales de educación intercultural bilingüe* [Tesis de licenciatura, Universidad San Ignacio de Loyola]. Repositorio institucional USIL. <https://hdl.handle.net/20.500.14005/9187>
- Lovón, M. (2023). Ideologías lingüísticas y decolonialismo lingüístico sobre el subtítulo en el aprendizaje del inglés. *Textos en Proceso*, 9(2), 73-90. <https://www.asice.se/index.php/tep/article/view/397>
- Lovón, M. y Quispe, A. (2021). Lenguaje, racismo y poder en el YouTube: Representaciones hegemónicas sobre los parlamentarios cultos peruanos. *Discurso & Sociedad*, 15(2), 348-382 www.dissoc.org/es/ediciones/v15n02/DS15%282%29Lovon&Quispe.html

- Lovón, M. y Quispe, A. (2020). ¿Quién tiene el derecho a opinar sobre política lingüística en el Perú?: Un análisis crítico del discurso. *Íkala. Revista de Lenguaje y Cultura*, 25(3), 733-751. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v25n03a12>
- Lovón, M. (2016). Enseñanza de la lengua vernácula como segunda lengua: lenguas indígenas peruanas en estado de L2. *Escritura y Pensamiento*, 19(38), 185-210. <https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/letras/article/view/13707>
- Lovón, M., Chavez, D., Yalta, E. y Garcia, A. (2020). La enseñanza de la lengua indígena y el desarrollo de la interculturalidad en las horas de clases de lengua nativa como L1 y L2 en el Perú. *Boletín de la Academia Peruana de la Lengua*, (67), 179-203. <https://doi.org/10.46744/bapl.202001.006>
- Martínez-Salgado, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa: Principios básicos y algunas controversias. *Ciência & Saúde Coletiva*, 17(3), 613-619. <https://doi.org/10.1590/S1413-81232012000300006>
- Manrique, A. M. y Gallego, A. M. (2013). El material didáctico para la construcción de aprendizajes significativos. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 4(1), 101-108. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=497856284008>
- Ministerio de Educación. (2018a, 14 de diciembre). Decreto Supremo N.º 013 de 2018. *Aprobación de la Política de Atención Educativa para la Población de Ámbitos Rurales*.
- Ministerio de Educación del Perú. (2018b). Resolución Ministerial 519-2018. *Modelo de Servicio Educativo Intercultural Bilingüe*. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/5971>
- Ministerio de Educación del Perú. (2017a). *Orientaciones para el uso de materiales educativos en Educación Primaria Intercultural Bilingüe*. Minedu. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/5481>
- Ministerio de Educación del Perú. (2017b). *Protocolo del acompañante del soporte pedagógico intercultural (ASPI)*. Minedu. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/6003>
- Ministerio de Educación del Perú. (2016). *Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe*. Ministerio de Educación. <https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/5105/Plan%20Nacional%20de%20Educaci%c3%b3n%20Intercultural%20Biling%c3%bcce%20al%202021.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ministerio de Educación del Perú. (2013a). *Documento Nacional de Lenguas Originarias (DNLO)*. <https://centroderecursos.cultura.pe/es/registrobibliografico/documento-nacional-de-lenguas-originarias-del-peru>
- Ministerio de Educación del Perú. (2013b, 25 de junio). Resolución Directoral N.º 02820 de 2013. *Derogar la resolución directoral N.º 155-2007-ED, por los argumentos expuestos en la parte considerativa de la presente resolución y continuar con el uso de las tres vocales “a”, “i” y “u” para la lengua originaria quechua y sus variantes en el marco del RM n.º 1218-85-ed*. Estado peruano. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/124858-0282-2013-ed>

- Miranda, L., Felipe, C. y Vargas, L. (2022). *Materiales y recursos educativos en escuelas rurales multigrado: un estudio sobre percepciones de docentes y funcionarios en el contexto de la pandemia*. GRADE.
- Navarro, A. (2016). Los estilos de aprendizaje en primaria: visual, auditivo y kinestésico. *Publicaciones didácticas*, 75, 21-46.
- Otzen, T. y Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227-232. <https://doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>
- Parcerisa, A. (2010). Los materiales didácticos como recursos en la acción comunitaria. En M. Area, A. Parcerisa y J. Rodríguez (Eds.), *Materiales y recursos didácticos en contextos comunitarios*. Graó.
- Ramírez, M. I. (2017). Reflexiones sobre la importancia del territorio en la transformación curricular de la Especialización en EIB de la UPEL, Venezuela. *Revista nuestraAmérica*, 5(9), 99-119. <https://www.redalyc.org/journal/5519/551957462007/html/>
- Rojas, I. O. (2023). *Cálculo de la brecha docente en educación intercultural bilingüe* [Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio institucional de la PUCP. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/26764>
- Shoente, J. (2017). Educación indígena: Una educación propia del pueblo Nomatsiguenga. *Lengua y Sociedad*, 16(2), 55-64. <https://doi.org/10.15381/lengsoc.v16i2.22375>
- Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa. (2020). *Caracterización de la región Arequipa*. 2020. Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa. <https://repositorio.sineace.gob.pe/repositorio/handle/20.500.12982/6224>
- Tracy, S. (2021). Calidad cualitativa: ocho pilares para una investigación cualitativa de calidad. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 2(2), 173-201. <https://doi.org/10.1177%2F1077800410383121>
- Vigil, N. y Zariquiey, R. (2017). La internalización del discurso racista en los jóvenes asháninkas. *Lengua y Sociedad*, 16(1), 54-75. <https://doi.org/10.15381/lengsoc.v16i1.22384>
- Vigil, N. y Sotomayor, E. (2022). Dificultades y avances de la EIB en la zona andina del Cusco en cuanto al reconocimiento de los derechos lingüísticos de sus hablantes. *Boletín de la Academia Peruana de la Lengua*, 72(72), 439-466. <https://doi.org/10.46744/bapl.202202.013>
- Yataco, M. (2012). Políticas de estado y la exclusión de las lenguas indígenas en el Perú. *Droit et cultures. Revue internationale interdisciplinaire*, 63, 110-142. <https://doi.org/10.4000/droitcultures.2946>
- Zavala, V., Mujica, L., Córdova, G. y Ardito, W. (Eds.) (2016). *Qichwasimirayku. Batallas por el quechua*. Fondo Editorial de la PUCP. <https://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/174303>
- Zúñiga, M. y Gálvez, M. (2002). Repensando la educación bilingüe intercultural en el Perú: bases para una propuesta de política. En N. Fuller (Ed.), *Interculturalidad y Política: desafíos y posibilidades* (pp. 309-330). Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales. <https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/Interculturalidad%20y%20Politica.pdf>

Contribución de los autores

Geraldine Arias y Yasmin Salinas participaron en la concepción y el diseño del artículo, así como en la recolección, análisis e interpretación de datos. Tânia Brasileiro contribuyó en la redacción del artículo y realizó una revisión crítica del mismo.

Agradecimientos

Queremos expresar nuestro agradecimiento a los profesores del Diplomado en Investigación Cualitativa (Universidad Antonio Ruiz de Montoya), quienes brindaron valiosos comentarios a las versiones previas del presente artículo. Agradecemos especialmente a Kathia Rebeca Arreola Rodríguez, Eli Malvaceda Espinoza y Raúl Guerrero Castañeda.

También, queremos reconocer la labor de quienes colaboraron en el proceso de transcripción de las entrevistas: Adriana Fonken Moncada, Edith Ramos Palomino y Rosa Huaranca Valderrama.

Finalmente, extendemos nuestro más profundo agradecimiento a los y las docentes entrevistadas(os) por brindarnos su confianza y compartir sus experiencias para esta investigación.

Financiamiento

Sin financiamiento

Conflicto de intereses

Las autoras no presentan conflicto de interés

Correspondencia: geariasloaiza@gmail.com

Trayectoria académica de los autores

Geraldine Arias es bachiller en Lingüística por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM) y máster en Lingüística por la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP). Graduada en Interculturalidad y Pueblos Indígenas, y en Investigación y Pedagogía Intercultural por la Universidad Antonio Ruiz de Montoya (UARM). Actualmente, es doctoranda en el Programa de Educación Amazónica de la UFOPA. Forma parte del grupo de investigación PRAXIS UFOPA (CNPq).

Yasmin Salinas es licenciada en Psicología con mención Social de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP). Con Diplomado en Investigación Cualitativa de la Universidad Ruiz de Montoya (UARM). Cuenta con más de 5 años de experiencia en proyectos sociales dirigidos a poblaciones vulnerables. Actualmente, ejerce como Psicoterapeuta Gestalt de Adultos.

Tânia Brasileiro es Catedrática de la Universidad Federal del Oeste del Pará (UFOPA). Es docente y coordinadora del Programa de Posgrado en Educación en la Amazonía (PGEDA) - Doctorado en Asociación Plena en Red (Educanorte), sede Santarém (UFOPA); además, es docente del doctorado en Sociedad, Naturaleza y Desarrollo (PPGSND) y de la maestría en Sociedad, Ambiente y Calidad de Vida (PPGSAQ) de la UFOPA. Posee un postdoctorado en Psicología por la Universidad de São Paulo (IP/USP), con un período de investigación posdoctoral en la Universidad de La Habana, Cuba. Obtuvo su doctorado en Educación por la Universidad Rovira i Virgili, España (título revalidado por la FE/USP). Es graduada en Educación Física, Recreación y Juegos, Psicología y Pedagogía. Es líder del Grupo de Estudios e Investigación PRAXIS UFOPA (CNPq).