

Material educativo en lenguas originarias para la Educación Intercultural Bilingüe en el altiplano puneño, Perú

Educational material in native languages for Bilingual Intercultural Education in the Puno highlands, Perú

BARRAGÁN LARA, Tatiana E.¹
MAMANI QUISPE, Gladys D.²
BAUTISTA APAZA, Edson V.³
OBLITAS BARDALES, Sheridan E.⁴
TORRES ACURIO, Julissa⁵

Resumen:

El objetivo fue analizar la percepción de 50 docentes de instituciones rurales peruanas de enseñanza intercultural bilingüe sobre el material educativo bilingüe (quechua), durante el primer trimestre del 2024. Se aplicó análisis multivariado, Alfa de Cronbach y Omega de McDonald para el instrumento, así como análisis de correlación de Pearson y análisis estadístico de medias para las correlaciones. Los resultados muestran validez del instrumento y consistencia de sus correlaciones. Concluyendo que las políticas educativas interculturales y material educativo son insuficientes.

Palabras clave: material educativo, lengua originaria, altiplano peruano

Abstract:

The objective was to analyze the perceptions of 50 teachers from rural Peruvian institutions of intercultural bilingual education regarding bilingual educational materials (Quechua) during the first quarter of 2024. Multivariate analysis, Cronbach's alpha, and McDonald's omega were applied to the instrument, as well as Pearson correlation analysis and statistical mean analysis for correlations. The results demonstrate the validity of the instrument and the consistency of its correlations. It concludes that intercultural educational policies and educational materials are insufficient.

Key words: Educational material, native language, Peruvian highlands

1. Introducción

La Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en América Latina es una herramienta fundamental para atender las necesidades educativas de las poblaciones indígenas y afrodescendientes, quienes históricamente han sufrido

¹ Docente de la Institución Educativa Particular Adventista Príncipe de Paz, Ecuador. Email: tatianabarragan@upeu.edu.pe

² Estudiante de la Universidad Peruana Unión Filial Juliaca. Email: gladisdennismq@gmail.com

³ Director de Calidad de la Facultad de Ciencias Humanas y Educación de la Universidad Peruana Unión Filial Juliaca. Email: edson.bautista@upeu.edu.pe

⁴ Director de Investigación de la Facultad de Ciencias Humanas y Educación de la Universidad Peruana Unión Filial Juliaca. Email: sheridan69ster@gmail.com

⁵ Investigadora RENACIT y catedrática en la Facultad de Ciencias Humanas y Educación de la Universidad Peruana Unión Filial Juliaca. Email: juli@upeu.edu.pe

exclusión y marginación en los sistemas educativos convencionales (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], 2021).

Este enfoque no solo fomenta la equidad y la inclusión, sino que también se orienta hacia la revitalización y preservación de las lenguas y culturas originarias. La implementación de EIB como estrategia educativa garantiza que los pueblos indígenas accedan a una educación tanto en su lengua materna como en castellano, promoviendo un valioso intercambio entre los saberes ancestrales y los conocimientos modernos. Este proceso crea un entorno de aprendizaje más inclusivo y representativo, fortaleciendo la identidad cultural de los estudiantes, mientras potencia su capacidad para participar activamente en la sociedad global. De esta forma, la EIB no solo preserva las tradiciones culturales, sino que también actúa como un vehículo para la integración social y el desarrollo sostenible, al formar individuos capaces de contribuir tanto a sus comunidades como al mundo sin renunciar a sus raíces (United Nations International Children's Emergency Fund, 2022).

Además, esta metodología fomenta el respeto mutuo y el entendimiento intercultural, promoviendo un diálogo más equitativo entre diversas tradiciones y perspectivas. Al integrar los saberes de todas las comunidades, la EIB enriquece el tejido social, haciendo que la educación sea no solo más inclusiva, sino también más relevante y accesible para todos. En última instancia, esta estrategia educativa no solo contribuye al fortalecimiento de las identidades culturales, sino que también crea un espacio donde las diferencias se valoran como fuentes de aprendizaje y desarrollo colectivo (López & Küper, 2020).

Se asume que la EIB en Latinoamérica tiene una evolución significativa, ajustándose a las necesidades contextuales de cada país. No obstante, persisten desafíos relacionados con la formación docente adecuada y la limitada disponibilidad de recursos educativos en lenguas indígenas (Guzmán Marín, 2018). A pesar de estas dificultades, la EIB ha demostrado ser una herramienta eficaz para fomentar la inclusión social y promover la diversidad cultural dentro del sistema educativo, consolidándose como un pilar fundamental para integrar las diferentes comunidades y sus saberes en un proceso educativo más equitativo y representativo. (Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura, 2020).

La EIB en el contexto peruano

La EIB en Perú se establece como una política educativa crucial para promover el desarrollo sostenible y la cohesión social en una región caracterizada por su diversidad cultural y lingüística. Según el Decreto Supremo N° 006-2016-MINEDU, que establece la Política Sectorial de Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe, la EIB se define como una política orientada a la formación integral de personas de todas las edades en pueblos originarios, fortaleciendo su ciudadanía a través de una educación basada en su herencia cultural. (Montes-Serrano & Tineo-Quispe, 2023). Además, promueve el diálogo entre saberes culturales y científicos, y la enseñanza tanto en lenguas originarias como en castellano, reforzando así el vínculo entre identidad y educación.

Según Canaza-Choque & Huanca-Arohuanca (2018), aproximadamente el 25% de la población peruana pertenece a pueblos indígenas, lo que resalta la importancia de implementar políticas educativas que aborden de manera efectiva esta diversidad sociocultural. En este contexto, la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) se presenta como una estrategia esencial para garantizar una educación de calidad que no solo respete, sino también valore las lenguas y culturas originarias.

La EIB, regulada por el Decreto Supremo N.º 006-2016-MINEDU, que establece la Política Sectorial de Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe, busca fortalecer la identidad cultural de los estudiantes indígenas, al mismo tiempo que promueve su integración activa en la sociedad contemporánea (Ministerio de Educación del Perú [MINEDU], 2016). Este marco normativo reafirma el compromiso del Estado peruano con la

preservación de las lenguas indígenas y el fomento de una educación intercultural que propicie el diálogo entre diversas tradiciones culturales y científicas. Así, la EIB contribuye al desarrollo integral de los estudiantes y a la cohesión social en un país marcado por su pluralidad cultural.

El Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe al 2021 establece metas claras para mejorar la calidad educativa en contextos interculturales, con énfasis en la formación de docentes capacitados y el uso de materiales didácticos en lenguas indígenas, reafirmando el enfoque de inclusión y equidad que esta política persigue (Ministerio de Educación del Perú [MINEDU], 2016).

A pesar de los avances, la implementación de la EIB en Perú enfrenta obstáculos significativos, como la escasez de docentes formados en metodologías interculturales, la limitada disponibilidad de materiales educativos en lenguas originarias, y las desigualdades en infraestructura educativa en zonas rurales (Defensoría del Pueblo, 2020). Además, la diversidad sociolingüística del país, con más de 47 lenguas indígenas reconocidas, exige enfoques educativos que se adapten a las realidades locales, lo que añade complejidad a la gestión de la educación intercultural, poniendo en evidencia la necesidad de fortalecer la política de EIB en el Estado peruano (Torres-Acurio & Turpo-Chaparro, 2024).

Informes de la Defensoría del Pueblo indican que, a pesar de los esfuerzos de diversos programas de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en la elaboración de materiales educativos, persisten brechas significativas en su cobertura. Estas deficiencias se reflejan en la incapacidad para abarcar todas las lenguas originarias, así como en la falta de recursos que cubran integralmente las áreas, grados y niveles del sistema educativo.

Actualmente, se dispone de recursos para diversas variedades del quechua, como Chanca, Cusco Collao, Yaru, Huanca, Incahuasi, San Martín, Cajamarca y Áncash, así como para el Jaqaru, Aimara y 16 lenguas amazónicas, entre las que se incluyen el machiguenga, wampis, candoshi, kakataibo, y asháninka, entre otras. Sin embargo, la mayoría de estos materiales se han desarrollado principalmente para el Área de Comunicación Integral y están enfocados en los primeros grados de primaria. Adicionalmente, existen textos de Matemática en algunas lenguas y se ha avanzado en la producción de materiales de castellano como segunda lengua.

En el nivel de educación inicial, se han producido cuentos y cartillas interactivas en lenguas como awajún, quechua y aimara, a través del programa MATE-BITE del MINEDU. La responsabilidad de la producción de estos materiales recae en 23 equipos regionales o macrorregionales que trabajan con diversas lenguas, entre ellas las variantes del quechua, aimara, jaqaru, y una amplia variedad de lenguas amazónicas. A pesar de estos avances, la propuesta sigue centrada principalmente en las instituciones educativas, dejando de lado instancias intermedias, que también necesitan ser abordadas desde un enfoque intercultural y bilingüe, lo que resalta la urgencia de desarrollar propuestas complementarias para una implementación más inclusiva y eficiente (Burga *et al.*, 2011).

2. Metodología

La problemática se abordó desde un estudio no experimental de tipo descriptivo correlacional, recolectando y procesando información de la variable material educativo en lengua originaria (aimara) sin intervención ni manipulación. Conformaron la población 50 docentes que brindan enseñanza en entidades rurales andinas peruanas de enseñanza intercultural bilingüe "aimara" de educación básica regular del departamento de Puno.

La población fue organizada considerando el distrito, centro poblado, institución educativa, nivel educativo, área y lengua originaria de cada estudiante, teniendo en cuenta las variantes del idioma "aimara" según la ubicación geográfica y los límites fronterizos.

La recolección de datos se llevó a cabo durante el primer trimestre del 2024 antes y durante el inicio de las labores académicas. La muestra se seleccionó de entre 50 docentes de instituciones educativas rurales, abarcando a todos los elementos de la población.

El instrumento guía utilizado para la investigación fue validado mediante el procedimiento de juicio de expertos para determinar su validez de contenido. Los seis expertos fueron seleccionados en función de su grado académico (doctorado), liderazgo reconocido y experiencia mínima de cinco años en el campo en áreas relacionadas con la investigación, así como experiencia en la publicación de artículos y validación de instrumentos de investigación. Así mismo, la confiabilidad del instrumento fue evaluada por consistencia interna a través de Alfa de Cronbach y Omega de McDonald considerándose (α y ω) ≥ 0.70 , un coeficiente aceptable, es así que se puede afirmar que los coeficientes obtenidos para las 4 dimensiones arrojaron valores de buen grado de confiabilidad del instrumento.

3. Resultados y discusión

3.1. Confiabilidad del Instrumento

La confiabilidad del instrumento fue evaluada por consistencia interna a través de Alfa de Cronbach y Omega de McDonald. Se considera como criterio empírico que las pruebas de (α y ω) ≥ 0.70 un coeficiente aceptable (De Vellis, 2017), se puede afirmar que los coeficientes obtenidos para las 4 dimensiones arrojaron valores de buen grado de confiabilidad del instrumento, los resultados de coeficientes de confiabilidad se presentan en la Tabla 1.

Tabla 1
Resultados de confiabilidad del instrumento

<i>Dimensiones (D)</i>	<i>Alfa de Cronbach (α)</i>	<i>Omega de McDonald (ω)</i>
<i>D₁: Adecuación Lingüística</i>	<i>0.7753</i>	<i>0.7521</i>
<i>D₂: Pertinencia Cultural</i>	<i>0.8192</i>	<i>0.8043</i>
<i>D₃: Calidad Pedagógica</i>	<i>0.7290</i>	<i>0.7134</i>
<i>D₄: Inclusión de Perspectivas Interculturales</i>	<i>0.8976</i>	<i>0.8723</i>

La Tabla 1 muestra los resultados del coeficiente de las correlaciones de las diferentes dimensiones y sus preguntas respectivas. Para la Dimensión (D1) entre las preguntas (P1 a P4) los coeficientes de correlación arrojan valores de 0.675 a 0.995 indicando una buena correlación positiva. Para la Dimensión (D2) entre las preguntas (P5 a P8) los coeficientes de correlación arrojan valores de 0.666 a 0.935 indicando una buena correlación positiva. De igual forma para la Dimensión (D3) entre las preguntas (P9 a P12) los coeficientes de correlación arrojan valores de 0.516 a 0.930 indicando una buena correlación positiva. Finalmente, para la Dimensión (D4) entre las preguntas (P3 a P17) los coeficientes de correlación arrojan valores de 0.596 a 0.977 indicando una buena correlación positiva.

Tabla 2
Resultados de coeficiente de correlación de las preguntas y sus dimensiones correspondientes

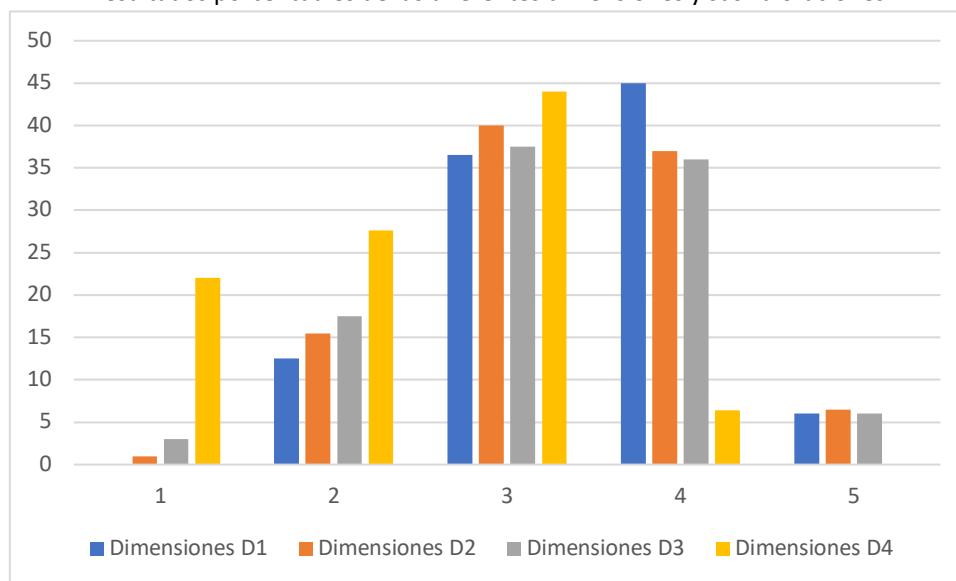
Preguntas (P)	Dimensiones			
	<i>D1</i> <i>Adecuación Lingüística</i>	<i>D2</i> <i>Pertinencia Cultural</i>	<i>D3</i> <i>Calidad Pedagógica</i>	<i>D4</i> <i>Inclusión de Perspectiva Intercultural</i>
P1	0.905			
P2	0.675			
P3	0.809			
P4	0.955			
P5		0.892		
P6		0.666		
P7		0.726		
P8		0.935		
P9			0.710	
P10			0.618	
P11			0.930	
P12			0.516	
P13				0.925
P14				0.977
P15				0.917
P16				0.931
P17				0.596

Tabla 3
Resultados porcentuales de las diferentes dimensiones y sus valoraciones

Valoración	Dimensiones			
	<i>D1</i> <i>Adecuación Lingüística (%)</i>	<i>D2</i> <i>Pertinencia Cultural (%)</i>	<i>D3</i> <i>Calidad Pedagógica (%)</i>	<i>D4</i> <i>Inclusión de P. Intercultural (%)</i>
1: Muy en desacuerdo	0.0	1.0	3.0	22.0
2: En desacuerdo	12.5	15.5	17.5	27.6
3: Neutral	36.5	40.0	37.5	44.0
4: De acuerdo	45.0	37.0	36.0	6.4
5: Muy de acuerdo	6.0	6.5	6.0	0.0

La tabla 3 y figura 1 muestran los resultados medios porcentuales de las dimensiones y sus valoraciones respectivas. Los resultados mayores en la D1 (*Adecuación Lingüística*) para la valoración 4 (De acuerdo) fue de 45 % seguido de 3 (Neutral) con 36.5%. Para la D2 (*Pertinencia Cultural*) el porcentaje mayor fue en la valoración 3 (Neutral) con 40% seguido de 4 (De acuerdo) con 37.0%. De igual forma para la D3 (*Calidad Pedagógica*) los resultados mayores fueron en la valoración 3 (Neutral) y 4 (De acuerdo) con resultados de 37.5 y 36 % respectivamente. Finalmente, en la D4 (*Inclusión de P. Intercultural*), los resultados mayores fueron en la 3 (Neutral) y 2 (En desacuerdo) con valores de 44 y 27 % respectivamente.

Figura 1
Resultados porcentuales de las diferentes dimensiones y sus valoraciones



Un aspecto fundamental en el proceso educativo es que el docente debe ser bilingüe, lo que implica un dominio efectivo de ambas lenguas, tanto en sus aspectos lingüísticos formales, como la expresión escrita y la lectura.

Esto forma parte de lo que se conoce como competencia lingüística, es decir, la capacidad de ejecutar diversas acciones a través del uso de las palabras en una y otra lengua. Además, es esencial que el docente comprenda y aplique aspectos pragmáticos, como los usos y funciones de las lenguas, junto con las dimensiones socioculturales, sociolingüísticas e interculturales (García, 2021). Sin embargo, sin la disponibilidad de materiales educativos adecuados, este enfoque pedagógico sería limitado en su efectividad, ya que el acceso a recursos adaptados a las lenguas y contextos culturales es indispensable para un aprendizaje exitoso.

El análisis de los resultados estadísticos obtenidos en la tabla 3 y figura 1 revela tendencias diferenciadas en las cuatro dimensiones evaluadas, lo que ofrece una visión integral del impacto percibido en términos de adecuación lingüística, pertinencia cultural, calidad pedagógica e inclusión de principios interculturales. A continuación, se presenta un análisis detallado de cada dimensión:

D1: Adecuación Lingüística: Los resultados muestran un alto nivel de aceptación de la adecuación lingüística, con un 45% de los encuestados valorando esta dimensión con un 4 ("De acuerdo"). Este porcentaje sugiere que una proporción significativa de los participantes considera que los contenidos educativos se ajustan adecuadamente a las necesidades lingüísticas de los estudiantes. Sin embargo, el 36.5% de respuestas en la valoración 3 ("Neutral") indica que existe un margen considerable de opinión ambivalente, lo que sugiere que una parte relevante de los encuestados aún percibe áreas de mejora en esta dimensión. La preponderancia de respuestas positivas apunta a un avance significativo en la implementación lingüística, pero no de manera uniforme o sin reservas.

D2: Pertinencia Cultural: En cuanto a la pertinencia cultural, el mayor porcentaje de respuestas (40%) se encuentra en la valoración 3 ("Neutral"), seguido por un 37% en la valoración 4 ("De acuerdo"). Este resultado refleja que, aunque una parte significativa de los encuestados reconoce el esfuerzo en la integración cultural, existe una percepción dominante de neutralidad. La tendencia podría estar indicando que las estrategias de pertinencia cultural no están siendo implementadas con la misma efectividad en todos los contextos, lo que

sugiere la necesidad de ajustes específicos que permitan una mayor resonancia con las particularidades culturales de las comunidades a las que están dirigidos los programas.

D3: Calidad Pedagógica: Los resultados en la dimensión de calidad pedagógica muestran una tendencia similar a la de pertinencia cultural, con un 37.5% de respuestas neutrales y un 36% de respuestas en la valoración 4 ("De acuerdo"). La presencia significativa de neutralidad sugiere que una parte considerable de los encuestados no está plenamente convencida de la calidad pedagógica de los programas evaluados, lo que puede indicar que los métodos pedagógicos, aunque reconocidos como adecuados por un buen porcentaje, no alcanzan un nivel de excelencia o universal aceptación.

D4: Inclusión de Perspectivas Interculturales: La dimensión de inclusión de principios interculturales presenta resultados más preocupantes. El 44% de los encuestados se mantiene en la valoración 3 ("Neutral"), mientras que un 27% se inclina hacia la valoración 2 ("En desacuerdo"). Estos porcentajes sugieren que los esfuerzos para incorporar principios interculturales no están siendo suficientemente reconocidos o valorados por los participantes. El alto porcentaje de neutralidad podría implicar que los encuestados no perciben un impacto claro o tangible de estas políticas en la práctica educativa, mientras que el 27% en desacuerdo revela una insatisfacción considerable con la implementación de estos principios. Este resultado destaca la necesidad urgente de revisar y fortalecer las estrategias relacionadas con la interculturalidad, dado que se trata de un componente crucial en la educación bilingüe e intercultural.

4. Conclusiones y recomendaciones

Los resultados globales revelan una tendencia hacia la neutralidad en tres de las cuatro dimensiones evaluadas, lo que sugiere que, aunque se han realizado esfuerzos importantes en la implementación de políticas educativas interculturales, aún persiste una percepción de insuficiencia en su efectividad. La adecuación lingüística parece ser la dimensión mejor valorada, lo que es consistente con los avances reportados en la adaptación de contenidos a las lenguas originarias. No obstante, las dimensiones relacionadas con la pertinencia cultural, calidad pedagógica y, especialmente, la inclusión de principios interculturales, muestran resultados menos satisfactorios.

Estos hallazgos sugieren que, si bien se han logrado progresos en la adecuación lingüística, las dimensiones culturales y pedagógicas requieren mayor atención para asegurar una implementación más efectiva. En particular, los resultados subrayan la importancia de un enfoque más integral y contextualizado que no solo aborde las necesidades lingüísticas, sino que también incorpore de manera más profunda las particularidades culturales y los principios interculturales en el proceso educativo. Esto implica una mayor inversión en la formación de docentes y el diseño de materiales educativos que reflejen una auténtica pluralidad cultural y epistemológica.

Es fundamental establecer una práctica continua de evaluación y validación de los materiales educativos destinados a la enseñanza en contextos rurales y en lenguas originarias, así como en castellano como segunda lengua. Para lograrlo, será necesario desarrollar instrumentos de evaluación apropiados y capacitar a personal técnico especializado en estos procesos. Dado que en los países involucrados existe una considerable experiencia acumulada en la producción de materiales educativos y un grupo de profesionales capacitados, resulta pertinente fortalecer los lazos de colaboración internacional mediante el intercambio de recursos y la participación en eventos de aprendizaje mutuo, como pasantías, seminarios y talleres. Además, se recomienda crear un centro virtual de documentación que albergue materiales digitalizados en diversos formatos, permitiendo su acceso y reproducción bajo los permisos adecuados, con el fin de compartir avances y evitar la duplicación de esfuerzos. (UNICEF, 2009)

A pesar de los avances alcanzados, persisten desafíos sustanciales en la producción de materiales educativos para la Educación Intercultural Bilingüe (EIB). En primer lugar, la calidad y pertinencia de los recursos es esencial; los materiales deben ser cultural y lingüísticamente adecuados para responder a las realidades y necesidades de los estudiantes indígenas. En segundo lugar, la capacitación docente es un aspecto crítico: los educadores requieren una formación especializada que les permita utilizar de manera efectiva estos materiales en el aula, asegurando un proceso de enseñanza-aprendizaje contextualizado y significativo (EMesa de Concertación para la Lucha Contra la Pobreza - Arequipa, 2023).

Referencias bibliográficas

- Burga, E., Hidalgo, L., & Trapnell, L. (2011). *La Escuela Intercultural Bilingüe. Aportes para garantizar un servicio de EIB de calidad*. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/4542>
- Canaza-Choque, F., & Huanca-Arohuanca, J. (2018). *Perú 2018: hacia una Educación Intercultural Bilingüe sentipensante*. 21, 515–522. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.17268/sciendo.2018.058>
- Defensoria del Pueblo. (2020). *La Educación frente a la emergencia sanitaria*. Serie de Informes Especiales. <https://www.defensoria.gob.pe/wp-content/uploads/2020/08/Serie-Informes-Especiales-Nº-027-2020-DP-La-educación-frente-a-la-emergencia-sanitaria.pdf>
- EMesa de Concertación para la Lucha Contra la Pobreza - Arequipa. (2023). *Material educativo para Educación Básica Especial - EBE y contratación docente para Educación Intercultural Bilingüe - EIB, Arequipa 2023*. <https://www.mesadeconcertacion.org.pe/storage/documentos/2024-03-06/reporte-n02-2023-material-educativo-para-ebe-y-contratacion-docente-para-eib.pdf>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF]. (2021). *Educación Intercultural Bilingüe En América Latina y el Caribe. Avances y retrocesos en el marco de la pandemia de la COVID-19. Fotografía* (Fondo de I). <https://www.unicef.org/lac/media/22251/file/EIB-AMERICA-LATINA-SPA.pdf>
- García, L. (2021). El bilingüismo en la educación indígena, Apuntes para su reflexión. *Punto CUNORTE*, 1(13), 69–97. <https://doi.org/10.32870/punto.v1i13.105>
- Guzmán Marín, F. (2018). Los Retos de la Educación Intercultural en el Siglo XXI. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(1), 199–212. <https://doi.org/10.4067/s0718-73782018000100199>
- López, L., & Küper, W. (2020). *La educación intercultural bilingüe en América Latina : balance y perspectiva* (Issue 16, pp. 1–101). https://www.schwartzman.org.br/simon/delphi/pdf/lopes_comp1.pdf
- Ministerio de Educación del Perú [MINEDU]. (2016). *Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe al 2021*. <https://hdl.handle.net/20.500.12799/5105>
- Montes-Serrano, U., & Tineo-Quispe, L. E. (2023). La participación de los pueblos indígenas en las políticas públicas de las escuelas rurales en el Perú y los desafíos de la Educación Intercultural Bilingüe en el contexto actual. *Revista Iberoamericana de Educación*, 91(1), 135–144. <https://doi.org/10.35362/rie9115411>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura. (2020). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2020, América Latina y el Caribe: inclusión y educación: todos y todas sin excepción*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación y la Ciencia y la Cultura. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374615>

Torres-Acurio, J., & Turpo-Chaparro, J. E. (2024). Gestión educativa intercultural bilingüe en instituciones rurales peruanas en tiempos de Covid-19. *Práxis Educativa*, 19, 1–19.
<https://doi.org/https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.19.22824.024>

UNICEF. (2009). Estado del Arte: La producción de material educativo para la Educación Intercultural Bilingüe en Bolivia, Ecuador y Perú. In *Eibamas*.
[https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/Estado del arte La Produccion de Material Educativo para la EIB.pdf](https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/Estado%20del%20arte%20La%20Produccion%20de%20Material%20Educativo%20para%20la%20EIB.pdf)

United Nations International Children’s Emergency Fund. (2022). *Derecho a una educación intercultural de calidad - Por la equidad e inclusión de la niñez indígena y afrodescendiente en la educación*.
<https://www.unicef.org/lac/derecho-una-educacion-intercultural-de-calidad>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial 4.0 Internacional