

**ESCUELA DE EDUCACIÓN SUPERIOR  
PEDAGÓGICA PRIVADA PUKLLASUNCHIS  
PROGRAMA DE PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE  
PROGRAMA DE ESTUDIOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA  
INTERCULTURAL BILINGÜE**



**Kusikusunchis como Estrategia de Revitalización Oral del Idioma  
Quechua en Estudiantes de Primaria**

Trabajo de investigación para optar al Grado de Bachiller en  
Educación

**AUTORA:**

Salas Gonzales, Marizela (ORCID: 0009-0006-7823-6314)

**ASESOR:**

Mg. Guevara Zambrano, Carlos Andrés (ORCID 0000-0002-2972-3929)

**LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:**

Revitalización y/o fortalecimiento del idioma quechua

CUSCO – PERÚ

2026

## Resumen

La presente investigación titulada “*Kusikusunchis*” como estrategia de revitalización oral del idioma quechua en estudiantes de 7 a 11 años” surgió con el interés de reflexionar sobre cómo crear un vínculo positivo con el idioma originaria quechua en las niñas y los niños, en un contexto donde el quechua tiene una débil transmisión intergeneracional. En esta investigación se desarrolla el marco teórico de la estrategia *Kusikusunchis*, mediante la descripción de la historia de la lengua originaria quechua, del quechua en la realidad peruana, del concepto de la Educación Intercultural Bilingüe. Asimismo, se presenta la pedagogía Waldorf como concepto pedagógico para la enseñanza de idiomas. Para poder sistematizar la estrategia que vengo implementando se describe el método de la sistematización de experiencias. Considero que este trabajo puede contribuir a que otros docentes accedan a información relevante sobre la Educación Intercultural Bilingüe del Perú, la revitalización oral del idioma quechua, la pedagogía Waldorf en la enseñanza de lenguas, así como la sistematización de experiencias educativas.

*Palabras clave:* revitalización, quechua, Educación Intercultural Bilingüe, pedagogía Waldorf, sistematización de experiencias.

## **Abstract**

This research, entitled “*Kusikusunchis*” as a strategy for the oral revitalization of the Quechua language among students aged 7 to 11, arose from an interest in reflecting on how to create a positive connection with the native Quechua language among children. This research develops the theoretical framework of the *Kusikusunchis* strategy by describing the history of the native Quechua language, Quechua in Peruvian reality, and the concept of Intercultural Bilingual Education. It also presents Waldorf pedagogy as a pedagogical concept for language teaching. In order to systematize the strategy I have been implementing, the method of systematizing experiences is described. I believe that this work can help other teachers access relevant information on Intercultural Bilingual Education in Peru, the oral revitalization of the Quechua language, Waldorf pedagogy in language teaching, and the systematization of educational experiences.

*Keywords:* linguistic revitalization, Quechua, Waldorf pedagogy, Intercultural Bilingual Education, systematization of experiences.



### **Pisiyrimayllapi Willasayki**

Kay qillqa ñawpaqman churasqa "'Kusikusunchis" ñanwan, yachaq 7 a 11 watayuq warmakunapa Qhichwa simita rimaywan kawsarichinapaq llamk'aynin" sutiyuqmi. Kay llamk'ayqa warmakunawan mama llaqtapa Qhichwa siminwan sumaq tupuq sunquta sapa kuti ruwanapaq yuyaywanmi paqarimurqa. Kay llamk'aypiqa, *Kusikusunchis* ruranapaq ñanpa qatiq yuyayninkunatam allinta t'ikrachisqa, ahinataq: Qhichwa simi paqarisqanmanta willaspa, Piruw suyupi Qhichwa simipa imayna kawsasqanmanta willaspa, Iskay Simipi Yachachiy imas kasqanmanta willaspa ima. Chaymantaqa, simikunata yachachinapaq Waldorf Yachay Ñanta ima churasqa. Kay llamk'ay ruwasqayta allinta t'aqwinapaq ruraymanta allin yachaykunata tarinapaq, experienciakunata t'aqwinapaq ñan imayna kasqanmantam willakun. Kay llamk'ayqa, wakin yachachiqkunapaq Piruwpi Iskay Simipi Yachachiy manta, Qhichwa simita rimaywan kawsarichinapaq kaqmanta, Waldorf Yachay Ñan simikuna yachachiypi kaqmanta, hinallataq yachay experienciakunata t'aqwiymanta allin willaykunata chaskinanapaq yanapayta atinman, nispaymi yuyaychani.

*Chanin rimaykuna:* kawsarichiy, Qhichwa, Iskay Simipi Yachachiy, Waldorf Yachay Ñan, experienciakunata t'aqwi.

## ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO I.....	2
EL IDIOMA ORIGINARIO QUECHUA Y LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE (EIB) EN EL PERÚ .....	2
Historia del Quechua en el Perú.....	2
El Quechua en la Realidad Peruana .....	4
El Programa Curricular de Educación Primaria en el Perú .....	6
La Educación Intercultural Bilingüe en el Perú .....	7
El Modelo de Servicio Educativo Intercultural Bilingüe (MSEIB) Vigente .....	9
Caracterización Sociocultural y Lingüística en la Educación Intercultural Bilingüe .....	10
Revitalización Cultural y Lingüística del Quechua como Segunda Lengua.....	11
CAPÍTULO II.....	13
PEDAGOGÍA WALDORF .....	13
El Desarrollo del Niño en el Segundo Setenio .....	13
Aprendizaje en la Pedagogía Waldorf .....	14
La Parte Rítmica .....	16
Contracción y Expansión.....	17
La Importancia del Movimiento para el Aprendizaje .....	17
La Importancia de la Narración para el Aprendizaje .....	18
La Enseñanza de Idiomas según la Pedagogía Waldorf .....	19
Los Saberes Ancestrales del Quechua y su Vinculación con la Pedagogía Waldorf....	20
CAPÍTULO III.....	22
SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS .....	22
Historia de la sistematización en Latinoamérica .....	22
Concepto y Características de la Sistematización .....	22
Metodologías de Sistematización de Experiencias .....	23
Metodologías Tradicionales y Contemporáneas .....	23
Metodología de Jara .....	24
Metodología de la UNESCO .....	25
Sistematización de Estrategias Pedagógicas .....	25
Miradas de Fals Borda y Freire por Cifuentes Gil.....	26
La Experiencia de Sistematización de Fe y Alegría en Perú .....	26
REFLEXIONES FINALES.....	28
REFERENCIAS .....	30

## INTRODUCCIÓN

En mi proceso de formación como docente de Educación Intercultural Bilingüe he conocido la realidad de diversas escuelas rurales andinas que son clasificadas como instituciones de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) de fortalecimiento y de revitalización. No obstante, he observado que, en la práctica, muchas de estas escuelas no aplican los enfoques propios de la EIB. A pesar de tener horarios destinados al quechua, suelen priorizar otros cursos relacionados con las evaluaciones anuales exigidas por el Estado.

Sumado a ello, durante las últimas décadas, he sido testigo directo de los cambios del uso de idioma en mi pueblo, Andahuaylillas, ubicado en la provincia Quispicanchi, Cusco-Perú. Muchas familias han dejado de transmitir el idioma quechua a las nuevas generaciones y han optado por comunicarse exclusivamente en castellano. Esta situación se refleja con claridad en las niñas y niños que viven en el pueblo, si bien algunos comprenden expresiones básicas, no desarrollan un vínculo afectivo ni valorativo con el idioma.

El presente trabajo se estructura en tres capítulos. El primer capítulo, denominado, El idioma originario quechua y la educación intercultural bilingüe en el Perú, desarrolla la base histórica del quechua hasta su situación actual en la sociedad peruana. Además, describe los fundamentos de la educación peruana y de la EIB, con énfasis en la revitalización lingüística y cultural del quechua como segunda lengua. El segundo capítulo, titulado La pedagogía Waldorf, presenta su historia, sus bases pedagógicas, su metodología para la enseñanza de idiomas extranjeros, además de analizar su vínculo con la sabiduría quechua. Finalmente, el tercer capítulo lleva el nombre de la sistematización de experiencias, describe su historia, los conceptos y la metodología de la sistematización de experiencias, además de narrar casos de sistematización en la educación peruana.

# CAPÍTULO I

## EL IDIOMA ORIGINARIO QUECHUA Y LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE (EIB) EN EL PERÚ

### Historia del Quechua en el Perú

Pacheco Condori (2021) señala que la cultura quechua tiene origen preincaico y se desarrolló paralelamente a la cultura chavín, entre 1.000 a.C. a 700 a.C., con los Marcavalles que habitaban el barrio de San Blas, cuya lengua era protoquechua. En contraste, Cerrón-Palomino (1980) cuestiona este origen y plantea alternativas que ubican el origen del quechua en la costa central o en el oriente del Perú y Ecuador; señala además que fue precedida por la familia lingüística aru (jacaru, cauqui y aimara).

Pacheco Condori (2021) señala que entre los siglos VI y IX d.C., el quechua comenzó un proceso de expansión a través del contacto con culturas como los chanka, waris, nasca y pukina, que permitió su difusión desde el sur hacia el norte del Perú. Posteriormente, entre los siglos XI y XII d.C., la cultura chincha, cuyo idioma era el quechua chinchay, extendió esta lengua gracias a sus actividades comerciales, alcanzando regiones del actual Chile. En concordancia con lo anterior, Torero (2007) indica que los chinchas antes del Tahuantinsuyo gozaron de poder y cuando los incas ingresaron a Cusco optaron por el quechua como lengua oficial.

A través de la expansión del Tawantinsuyo, el quechua llegó hasta Colombia, Bolivia, Argentina, Paraguay y Chile (Pacheco Condori, 2021). Además, Cerrón-Palomino (1980) indica que en la región de Acre de Brasil se encontraron quechuahablantes. Del mismo modo, Torero (2007) indica que el quechua es una familia lingüística de América del Sur.

En 1532 inició la colonización española, el quechua funcionaba como lengua general en gran parte de Sudamérica, desde Argentina hasta Colombia. Su uso se extendió con las evangelizaciones, la producción literaria y las migraciones de quechuahablantes a las minas de Huancavelica y Potosí (Pacheco Condori, 2021). Por otro lado, Torero (2007) resalta que los cronistas documentaron la destrucción del orden social preexistente, la desaparición del conocimiento ancestral del territorio y la explotación de los originarios, a lo que se sumó la rápida propagación de enfermedades introducidas desde Europa.

Torero (2007) sostiene que en el siglo XVI el bilingüismo era fuerte, sobre todo con los curacas, quienes fueron mediadores en la explotación del pueblo; mientras Castilla estaba en pleno desarrollo por todo lo extraído del nuevo mundo. En 1550 Carlos I promulgó la ley de castellanización de las tierras americanas con el fin de que los originarios entendieran mejor la religión católica. En 1556 España estaba en quiebra, pero se sostuvo con los tesoros extraídos de América.

En ese contexto, Porras Barnechea (1999) menciona que Huamán Poma plantea en sus crónicas una reforma sobre las cualidades que deberían tener los habitantes de ese entonces, “deben aprender la lengua de Castilla, y saber leer y escribir como españoles y al quien no las supere le tengan por bárbaro, al final, caballo, no puede ser cristiano ni cristiana” (Como se cita en Porras Barnechea, 1999, p. 113).

Durante el siglo XVI, de acuerdo a Cerrón-Palomino (1980) el quechua desaparece de la costa debido a que la población española era mayor a la originaria.

Porras Barnechea (1999) afirma que también el Virrey Toledo mostró interés por el idioma quechua, ordenó que todos los sacerdotes dominen el quechua y en 1573 que dominen el puquina y aymara; en 1579 creó en la Universidad Mayor de San Marcos la Cátedra de Lengua General.

Durante el siglo XVII, el quechua se desarrolló en la literatura y arte producidos por los mestizos y criollos (Cerrón-Palomino, 1980). En ese contexto, destaca el bachiller Juan Perez de Bocanegra, cura franciscano de Andahuaylillas, examinador de quechua y aimara; quien en 1621 publica un libro en castellano y quechua denominado el *Ritual formulario, e institución de curas, para administrar a los naturales de este reyno* (Porras Barnechea, 1999).

Desde fines del siglo XVII inicia un proceso de castellanización: en 1685 la Corona Española, la iglesia y las autoridades coloniales disponían sólo el uso del castellano. En 1700 el castellano ganó terreno en la costa, mientras que en el interior del Perú se practicaban las lenguas nativas; hasta los criollos eran bilingües y aprovechaban el idioma para explotar a la masa sometida (Torero, 2007).

La Cátedra de Lengua General tuvo un periodo de duración de dos siglos y fue eliminada en el siglo XVIII después de la revolución de Tupac Amaru. Entonces, indica Cerrón-Palomino (1980) dicho motivo hizo que se desvaneciera la identidad cultural y lingüística originaria sin tener otra alternativa. Es así que siguió la castellanización en los andes como una forma de colonizar y explotar (Torero, 2007).

A mediados del siglo XVIII el quechua perdió importancia debido a la crisis minera en Perú y Bolivia. En las ciudades grandes como Lima el castellano era fuerte. La población quechua disminuyó debido a las extirpaciones de idolatrías y los trabajos forzados (Pacheco Condori, 2021).

En la república peruana, se siguió repitiendo el maltrato colonial a través de los trabajos en los latifundios, esto implicó un impacto de pérdida en la lengua originaria e identidad cultural (Cerrón-Palomino, 1980).

A mediados del siglo XIX, la economía peruana mejoró en base a la exportación de guano de isla; los grupos dominantes peruanos estaban más interesados en relacionarse

con los países europeos y dieron la espalda al Perú profundo. En ese contexto, el quechua fue visto más como una lengua de los incas y que era un dialecto hablado solo por campesinos (Pacheco Condori, 2021). Es así que, como parte del capitalismo internacional se incorporó un programa político para la integración indígena, que significó la pérdida cultural como del idioma. Es así, que el quechua va teniendo un proceso de bilingüismo quechua-castellano expuesto a las culturas occidentales que va significando un proceso de desaparición (Cerrón-Palomino, 1980).

Pacheco Condori (2021) afirma que a inicios del siglo XX nació un movimiento denominado indigenismo que reivindicó el quechua, pese a ese esfuerzo el castellano siguió dominante en la vida pública. También, afirma que los migrantes quechuas viven entre su idioma originario y el castellano, el primero les conecta con sus orígenes y el segundo es un camino de un futuro diferente.

A lo largo de la historia, el quechua ha sido una lengua oprimida, relegada al ámbito rural y excluida de las urbes, considerada inferior frente a las llamadas lenguas cultas, situación que comparte con otras lenguas indígenas de América. Aunque en 1975 fue declarada segunda lengua oficial del Perú, esta medida no garantizó una igualdad frente al castellano, más por el contrario forzaron a los hablantes monolingües quechuas a asimilar el castellano (Cerrón-Palomino, 1980). En esta línea, Molina Vital (2025) identifica hechos históricos que durante cinco ciclos afectaron la autonomía socioeconómica y el desarrollo de comunidades, entre ellos: los tributos coloniales, los abusos de corregidores, hacendados y gamonales, el servicio de pongaje para hacendados, servicio militar, la ley de construcción vial, el conflicto armado interno, la explotación del caucho y el deterioro de la soberanía alimentaria mediante la imposición de cultivos foráneos.

### **El Quechua en la Realidad Peruana**

Torero (2007) sostiene que el carácter abierto del léxico permite a los pueblos expresar su desarrollo autónomo en su lengua; pero la pérdida de autonomía puede convertir la lengua en un instrumento de dominación, como ocurrió con el quechua. Por su parte, Cerrón-Palomino (1980) señala que no es posible hablar de un quechua completamente puro ni totalmente castellanizado, a pesar de que los hispanismos predominan sobre los quechuismos, el quechua mantiene presencia estructural en las oraciones del castellano. Asimismo, el autor advierte que el castellano andino suele ser objeto de rechazo y discriminación.

Siguiendo el planteamiento, Mantoya en Henk (2010) indica que existe discriminación por aspectos físicos, color, trabajo y hasta por la forma de hablar el castellano. En concordancia, Bengoa en Henk (2010) explica sobre el término cholo, que

está relacionado también con la discriminación por el color de piel, por la forma de vestir, por el poco dominio del castellano y el sentimiento de vergüenza al hablar.

MINEDU (2013) explica que por muchos años la diversidad peruana ha sido un problema expresado en discriminación y la población que habla una lengua diferente a la castellana ha sido muy afectada. En este sentido, Ames en Henk (2010) sostiene que la educación se ha relacionado con tener riqueza y poder, debido a que solo era accesible para los *mistis*.

Por otro lado, en el libro *Iskay Yachay (dos saberes)* el testimonio de Elena Sangama Salas en PRATEC (2005), resalta la experiencia en la escuela como negativa todo por no saber bien el castellano, donde ponen notas malas, existe maltrato físico en los escolares y contrasta con el trato amable en la comunidad frente a un niño que tiene dificultades. En concordancia con lo anterior, el MINEDU (2013) señala que los pueblos indígenas u originarios fueron afectados por un modelo educativo que privilegió el castellano, dejando de lado las lenguas originarias. Dicho enfoque buscó uniformizar población y orientar la educación de acuerdo a la demanda laboral. En consecuencia, plantea que el sistema educativo también reprodujo las prácticas discriminatorias de la sociedad.

Durante el Censo Nacional 2025 del Perú siete organizaciones informaron que algunos encuestadores habían manipulado las respuestas relacionadas con la autoidentificación, generando preocupación por las posibles distorsiones en los resultados censales y su impacto en la formulación de políticas públicas pertinentes (Servindi, 2025).

Siguiendo con los acontecimientos, Gómez Vega (2025) escribe un artículo sobre las declaraciones de Marco Anatoní, quien es quechuahablante, Chumbivilcano y director de la película "Kinra" y ganador de premios internacionales. En la entrevista Anatoní expresó que todos los peruanos deberían saber quechua y así habría comprensión entre todos, pero lo que sucede en la realidad peruana es que existe división y los quechuahablantes son vistos como inferiores.

Gayozzo (2025) adopta una postura abierta despectiva hacia el quechua al afirmar que esta lengua debe descansar en paz, argumenta que, en un contexto globalizado y tecnológico, el Perú debería orientarse hacia una única lengua para facilitar la integración. Considera al quechua como una lengua inferior e incapaz de adaptarse al mundo contemporáneo, atribuyendo su presunta desaparición a la falta de transmisión intergeneracional. Frente a ello, Molina Vital (2025) refuta estas afirmaciones y señala que los argumentos de Goyozzo carecen de base científica al comparar la lengua con objetos y negar la pluriculturalidad peruana, vinculando esta mirada con un proyecto homogeneizador de raíz occidental. Asimismo, destaca que el quechua, como toda lengua

viva, continúa evolucionando según el uso de sus hablantes, quienes poseen los mismos derechos lingüísticos que los castellanohablantes, y propone superar los discursos divisivos mediante una política educativa nacional que impulse la enseñanza de una lengua originaria.

Los párrafos anteriores evidencian que, aunque el quechua es la lengua originaria más hablada del país y cuenta con reconocimiento oficial, persisten prejuicios que lo consideran un idioma inferior, asociado a la población rural con bajos recursos económicos, pese a que el MINEDU (2013) afirma que el “Perú es un país multicultural y plurilingüe” (p.14).

### **El Programa Curricular de Educación Primaria en el Perú**

El programa curricular del nivel de educación primaria señala que la actualización del currículo nacional responde a las demandas de la sociedad del siglo XXI. Asimismo, enfatiza que su adecuada implementación depende de la reflexión docente y del reconocimiento del currículo como un instrumento orientador del trabajo pedagógico (MINEDU, 2016).

La educación básica regular (EBR) comprende los niveles de educación inicial, educación primaria y educación secundaria, organizados en siete ciclos. El nivel de educación primaria constituye el segundo nivel de la EBR y tiene una duración regular de seis años, distribuidos de la siguiente manera: el ciclo III, que son 1.º y 2.º grado; el ciclo IV que son 3.º y 4.º grado; y el ciclo V que son 5.º y 6.º grado (MINEDU, 2016).

Durante el ciclo III, los estudiantes desarrollan sus competencias comunicativas y se inician en el sistema de escritura tanto en su lengua materna como en su segunda lengua. En esta etapa fortalecen su identidad personal y cultural, y aprenden favorablemente mediante actividades físicas como el juego. En el ciclo IV, los niños y las niñas amplían sus interacciones sociales y adquieren mayor independencia, lo cual favorece su comprensión de las normas sociales y su capacidad para expresarse con lenguaje más fluido. Finalmente, en el ciclo V se evidencian cambios físicos y emocionales, búsqueda de su personalidad, que son propios de su edad; están más predispuestos a la investigación (MINEDU, 2016).

Por otro lado, el Minedu (2016) reconoce la diversidad cultural y lingüística como principio educativo e incorpora el enfoque de interculturalidad. Sin embargo, respecto del tratamiento de las lenguas, el currículo considera como lengua materna el castellano o una lengua originaria, reconoce el castellano como segunda lengua y define el inglés como lengua extranjera. Este marco visibiliza el castellano como segunda lengua, pero no contempla explícitamente la enseñanza de las lenguas originarias como segunda lengua o como lenguas de herencia. Esta omisión se relaciona con los desafíos de revitalización

lingüística del Modelo de Educación Intercultural Bilingüe, que muchas veces en la realidad peruana no se implementa en las escuelas EIB.

### **La Educación Intercultural Bilingüe en el Perú**

En 1968, el gobierno de Juan Velasco Alvarado reconoció la necesidad de una educación acorde con la diversidad cultural y lingüística del país, lo que condujo a la creación de la Política Nacional de Educación Bilingüe (PNEB) en 1972. Esta política, concebida como un instrumento de transformación educativa, se dirigió a la población hablante de lenguas vernáculas y estableció su uso pedagógico hasta cuarto grado de primaria. Sin embargo, en la práctica funcionó como un mecanismo de transición hacia la castellanización de los estudiantes. Las limitaciones de esa propuesta motivaron la creación de programas orientados a fortalecer la enseñanza en lengua originaria durante la primaria e incorporar los saberes locales en la educación (MINEDU, 2013).

En 1989 y 1991, las políticas educativas comenzaron a reconocer explícitamente la interculturalidad, resaltando la diversidad cultural y lingüística peruana. En los últimos años, en Perú la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) ha mostrado avances significativos en su marco conceptual y su funcionamiento, gracias a la labor de organizaciones sociales con respaldo financiero internacional (MINEDU, 2013).

Según el MINEDU (2018), en 2011 se tomó como referencia el informe de la Defensoría del Pueblo N°.152, *Aportes para una Política Nacional de Educación Intercultural Bilingüe a favor de los pueblos indígenas del Perú*, el cual enfatiza la necesidad de garantizar los derechos colectivos de los pueblos originarios, especialmente el acceso a la Educación Intercultural Bilingüe de calidad, en concordancia con el Convenio n° 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales. Este informe fue el punto de partida para implementar medidas de inclusión y fortalecimiento de la EIB.

De acuerdo con la Ley General de Educación y la política de Educación Intercultural Bilingüe, la Educación Intercultural (EI) está dirigida a toda la población y contempla el aprendizaje voluntario de una lengua originaria. Por su parte, la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) se dirige a estudiantes cuya primera o segunda lengua es una lengua originaria. Ambas modalidades buscan promover una sociedad que reconozca el valor e igualdad de todas las personas, garantizando oportunidades de desarrollo individual y colectivo (MINEDU, 2013).

La Ley General de Educación Ley n.° 28044, establece en su artículo 19 que el Estado debe asegurar una educación adecuada tanto para las personas que hablan lenguas originarias como para toda la nación, mediante programas que aseguren su implementación en zonas rurales. Asimismo, en el artículo 20 dispone que la Educación Intercultural se implemente en todo los niveles de la educación, valorando la cultura local

y el aprendizaje de la lengua materna, del castellano como segunda lengua y, posteriormente, de lenguas extranjeras, lo que exige docentes competentes que deben dominar tanto la lengua originaria como el castellano e involucrar a la comunidad. En términos generales, esta ley busca proteger y revitalizar las lenguas originarias a través de la práctica pedagógica (Congreso de la República, 2003; Minedu 2013). No obstante, existe una brecha significativa entre el discurso oficial y su implementación efectiva (MINEDU, 2013).

En el III ciclo se prioriza el aprendizaje de la primera lengua y en el último año se desarrolla la oralidad en la segunda lengua. En primaria, se trabaja la lectoescritura en la lengua materna y la comprensión oral de segunda lengua, articulando progresivamente las lenguas. En el nivel secundario la enseñanza continúa en la lengua materna, pero con mayor énfasis en el castellano e incorpora además el aprendizaje de una lengua extranjera (MINEDU, 2013).

MINEDU (2013) establece ocho aprendizajes fundamentales para los estudiantes, entre ellos se encuentra el referido a “Se comunica eficazmente de manera oral y escrita con perspectiva intercultural, en su lengua materna, en castellano y en una lengua extranjera” (p.47). Asimismo, señala que el perfil del estudiante es el mismo para todo el país, pero la EIB incorpora seis características propias de esta modalidad. Una de ellas plantea que los estudiantes “comprenden, hablan, leen y escriben en su lengua originaria y en castellano, y usan estas dos lenguas en diferentes situaciones comunicativas, dentro y fuera de sus contextos comunales. Además hablan inglés para la comunicación en escenarios sociolingüísticos más amplios “(p.49). Tanto los aprendizajes fundamentales como el perfil del estudiante de EIB, destacan la necesidad de alcanzar un dominio competente de la lengua originaria, el castellano y el inglés.

Por su parte, Sotomayor Candia y Vigil Oliveros( 2022) señalan que la EIB presenta limitaciones, respecto al ejercicio de derechos lingüísticos, debido a que su implementación se centra en las instituciones educativas rurales. Para una implementación efectiva, proponen fomentar el uso de la lengua originaria en contextos reales y cotidianos tanto en zonas rurales como urbanas. Asimismo, sugieren valorar el vínculo afectivo de los adultos con su lengua originaria, como lo tienen de manera natural con la tierra. En esa línea, plantean que la EIB debe considerar integrar la dimensión espiritual, la cultura y la cosmovisión andina, junto con los enfoques académicos propios de la lengua. Finalmente, advierten que la interculturalidad se ha centrado solo en el ámbito educativo, descuidando su aplicación transversal en políticas sociales. Por ello, proponen construir políticas educativas de manera conjunta con los pueblos indígenas, a fin de lograr una verdadera educación intercultural aplicable a toda la población peruana.

## **El Modelo de Servicio Educativo Intercultural Bilingüe (MSEIB) Vigente**

El Modelo de Servicio Educativo Intercultural Bilingüe (MSEIB) tiene como objetivo: Brindar un servicio de calidad, con pertinencia cultural y lingüística, diversificada en formas de atención que responden a los diversos escenarios socioculturales y lingüísticos del país para mejorar el logro de aprendizajes de los estudiantes de pueblos originarios o indígenas (MINEDU, 2018, p.11).

Los enfoques que orienta el MSEIB corresponden a los planteados en el Currículo Nacional de Educación Básica. En concordancia con los objetivos del modelo, se incorporan cinco enfoques vinculados a la mejora de la educación de pueblos originarios e indígenas, son: “mantenimiento y desarrollo de lenguas originarias, gestión comunitaria, territorialidad, interculturalidad y buen vivir” (MINEDU, 2018, pp.13-14).

La Resolución Ministerial N° 389-2024 MINEDU, que modifica disposiciones de la Resolución Ministerial N° 519-2018 MINEDU, establece dos formas de implementación del MSEIB. La primera a la Educación Intercultural Bilingüe de Fortalecimiento Cultural y Lingüístico; la segunda, a la Educación Intercultural de Revitalización Cultural y Lingüística. Asimismo, se definen cinco escenarios socioculturales y lingüísticos que orientan la atención educativa según el uso y dominio de la lengua materna y del castellano (MINEDU, 2024).

En la modalidad de Fortalecimiento Cultural y Lingüístico, se desarrolla la lengua materna como primera lengua y el castellano como segunda lengua, correspondiendo su aplicación a los escenarios 1 y 2. En el escenario 1, los estudiantes hacen uso de la lengua materna (lengua originaria) en la institución educativa y la comunidad, pocos hablan el castellano. En el escenario 2, los estudiantes son bilingües, pero dominan más la lengua originaria y tienen menos dominio con el castellano (MINEDU, 2024).

En la modalidad de Revitalización Cultural y Lingüística, se fortalece la identidad cultural y se promueve la revitalización de la lengua originaria como legado histórico, tiene tratamiento de segunda lengua. Su aplicación corresponde a los escenarios 3, 4 y 5. En el escenario 3, los estudiantes dominan el castellano, comprenden la lengua originaria pero prefieren hablar en castellano. Empero los adultos de la comunidad interactúan en lengua originaria. En el escenario 4, los estudiantes dominan bien el castellano, conocen expresiones cotidianas de la lengua originaria. En la comunidad los adultos usan poco la lengua originaria y siguen realizando prácticas culturales propias. En el escenario 5, los estudiantes interactúan en castellano pero provienen de diversos pueblos y manejan diferentes lenguas originarias, es multilingüe. En los escenarios 4 y 5 se debe buscar el apoyo de la comunidad y la escuela para su implementación (MINEDU, 2024).

En el nivel primario, la planificación se desarrolla después del diagnóstico de ambas lenguas originaria y castellana. En el escenario 4 de la EIB, donde la lengua originaria es la segunda lengua y su uso comunitario es limitado, se propone desarrollarla como subárea (L2) de comunicación desde primer grado. A partir de cuarto grado, se incorporan temáticas en la lengua originaria hasta culminar el sexto grado. Esta propuesta se aplica en dos etapas. La primera etapa implica la participación activa de la comunidad educativa para sensibilizar a las familias, resaltando que la lengua constituye un elemento identitario y transmisor de saberes ancestrales. En esta etapa de primero a cuarto grado, se fortalece la lengua originaria como subárea de comunicación, una vez lograda la lectoescritura en lengua materna, se puede iniciar la enseñanza de la segunda lengua. De quinto a sexto grado, se mantiene la enseñanza como segunda lengua, integrando contenidos culturales propios del contexto. La segunda etapa busca que los estudiantes utilicen la lengua originaria para comunicarse y construir conocimientos; sin embargo, debido a su limitada funcionalidad en algunas zonas, corresponde al docente promover el uso de ambas lenguas en las diferentes áreas (MINEDU, 2013).

#### **Caracterización Sociocultural y Lingüística en la Educación Intercultural Bilingüe**

MINEDU (2013) sostiene que la caracterización del contexto sociocultural y lingüístico tiene como finalidad asegurar la pertinencia de la práctica pedagógica, de modo que responda adecuadamente al contexto de la comunidad y de los estudiantes. En concordancia con ello, la Resolución Ministerial n.º 519-2018-MINEDU establece que dichas caracterizaciones son un insumo para la planificación pedagógica y atención contextualizada. Esta norma plantea dos ejes orientadores: la caracterización sociocultural y la caracterización sociolingüística. La primera se elabora a partir del calendario comunal, en el cual se registran los saberes, las prácticas, problemáticas y potencialidades de la comunidad. La segunda implica recopilar información sobre las lenguas presentes, percepciones y uso, lo cual se realiza mediante la caracterización sociolingüística. Asimismo se determina el nivel de bilingüismo de los estudiantes a través de la caracterización psicolingüística.

En ese sentido, las caracterizaciones sociocultural, sociolingüística y psicolingüística permiten mejorar la intervención docente, orientándola hacia una enseñanza contextualizada y la toma de decisiones pedagógicas pertinentes (MINEDU, 2018).

Por otro lado, las necesidades e intereses de aprendizaje de los estudiantes se recopilan de manera continua, considerando su edad y contexto. Para ello, el docente debe emplear estrategias creativas que permitan a los estudiantes expresar sus opiniones (MINEDU, 2021).

## **Revitalización Cultural y Lingüística del Quechua como Segunda Lengua**

MINEDU (2024) indica que en los ciclos III, IV y V de la EBR la forma de atención de la EIB de revitalización cultural y lingüística, corresponde a los escenarios 3, 4 y 5 del MSEIB. Se refiere a que el castellano es un medio de aprendizaje para toda la currícula. Mientras que la lengua originaria tiene el tratamiento de segunda lengua y se aborda como un área de currículo, por ende se aplica una metodología de segunda lengua para su enseñanza, “de acuerdo con los niveles de desarrollo logrados por los estudiantes en las competencias comunicativas, se incorporará progresivamente como un instrumento en el desarrollo de áreas curriculares” (p.7).

De acuerdo al MINEDU (2013) cuando se da el tratamiento de lengua como área, se enseñan habilidades para la comunicación; ambas lenguas son estudiadas y se implementan en el área de comunicación; se les denomina subárea lengua 1 y lengua 2. Se consideran en el aprendizaje cuatro habilidades: escuchar, hablar, leer y escribir. Durante la primaria, el área de comunicación se da en lengua originaria y castellano, se deben considerar estrategias de primera y segunda lengua de acuerdo a la realidad local. Desde la escuela se deben promover espacios de oralidad en la comunidad y los docentes deben manejar metodologías de pedagogía bilingüe

Respecto a las lenguas MINEDU (2017) plantea que la lengua materna (L1) es la lengua que el infante conoce en los primeros años de vida en su hogar y su entorno social; puede adquirir más de una lengua materna como en la zona de Puno. Por otro lado, indica que las segundas lenguas (L2) son las que se adquieren posterior a la lengua materna y en espacios públicos como la escuela, la comunidad y la ciudad. Por otra parte, sobre la lengua de herencia menciona que “es la lengua originaria que, por procesos de autoidentificación o de transmisión generacional, los descendientes de pueblos indígenas u originarios deciden asumirla y cultivarla como herencia cultural y lingüística” (p.8).

En relación a la enseñanza del quechua, Cerrón-Palomino (1980) señala que en las entidades académicas mantiene un enfoque tradicional que está centrado en la repetición de palabras de un vocabulario limitado; y afirma que esa estrategia no permite un aprendizaje real del idioma.

Respecto a la oralidad de idiomas originarios, PRATEC (2005) sostiene que se debe dar con naturalidad en la comunidad y debe ser complementada por los docentes “ a través de diálogos, juegos, canciones, cuentos, poesía, música y danza” (p.181).

En contextos de enseñanza de segundas lenguas, Galdames y Walqui (2005) señalan que los estudiantes suelen asumir un rol pasivo y que los contenidos impartidos se encuentran desvinculados con el contexto comunitario. Frente a esta situación proponen un aprendizaje activo basado en la propuesta de Vygotsky. En este marco, se plantea el

desarrollo progresivo de capacidades para crear y comprender textos orales mediante actividades como conversaciones, juegos orales, descripciones, adivinanzas, canciones y rimas. Las autoras, sugieren que cuando las habilidades orales se consoliden, recién se inicie con el proceso de aprendizaje de la escritura en la segunda lengua.

En relación a la revitalización del quechua como L2 en la práctica docente, Gutierrez Mendoza y Yana Corrimanya (2011) destacan que tuvieron que cambiar su forma de pensar, ser autocríticas con su práctica educativa y mirar sus raíces; luego asumieron el reto de revitalizar el quechua por tres años consecutivos el 2006, 2007 y 2008. Las autoras plantean que “la oralidad es el eje principal para el desarrollo y la vitalidad de una lengua” (p.34). Asimismo, indican que para un aprendizaje real de una segunda lengua es necesario generar situaciones reales y emotivas más allá de la escuela. Además, que para su correcta implementación es necesario dominar la parte teórica y metodológica del aprendizaje en segunda lengua. Sostienen que “la revitalización lingüística de una lengua debe acompañar a la revitalización cultural: ambas pueden desarrollarse de manera interdependiente” (p.36).

Finalmente, para fomentar las lenguas originarias, El Ministerio de Educación de Bolivia (2016) destaca que se debe hacer uso de estrategias lúdicas y también del arte, la música y el teatro. Sostiene que lo lúdico como estrategia metodológica permite al estudiante vivenciar de forma integral la experiencia de aprendizaje; además, se experimentan emociones de forma colectiva e individual.

## **CAPÍTULO II**

### **PEDAGOGÍA WALDORF**

Carlgren (1989) indica que el fundador de la pedagogía Waldorf fue Rudolf Steiner que nació en 1861; la primera escuela surgió como idea el 23 de abril de 1919 en la fábrica de cigarrillos Waldorf-Astoria en Alemania. Luego siguió un proceso de formación pedagógica hasta el 7 de septiembre del mismo año, donde se inauguró la primera escuela, que tenía el nombre de Escuela Libre Waldorf; muchos de los estudiantes eran de padres que laboraban en la fábrica.

Carlgren (1989) resalta que dentro de las metas sociales pedagógicas está la convivencia armoniosa. Asimismo, que la escuela Waldorf busca el desarrollo individual; se enseña en la misma medida la creatividad y el pensar creativo; es una escuela libre donde se pone en práctica la convivencia social. Las aptitudes sociales que busca desarrollar en los estudiantes son: en el primer septenio que puedan respetar y tener empatía hacia otros seres humanos; eso se desarrolla mediante la imitación. En el segundo septenio se desarrolla la confianza en la vida; en base a ella se desarrolla la participación democrática. En el tercer septenio se desarrolla el sincero interés por el mundo y por los otros seres humanos. En la pedagogía Waldorf, el ritmo y el trabajo artístico juegan un papel importante para la educación.

Rawson en Richter (2000) resume las tareas de la educación Waldorf en tres ideas principales: La primera favorece el crecimiento saludable de cada estudiante, la segunda es potenciar sus capacidades individuales y la tercera es proporcionarles competencias para integrarse y aportar significativamente en la sociedad. Asimismo, Rawson (2024) menciona que según Steiner, para un desarrollo integral y sano del niño y adolescente, la relación entre el alumno y el educador es de gran importancia. Por eso la actitud pedagógica del profesor es muy importante.

#### **El Desarrollo del Niño en el Segundo Septenio**

Till von Grotthuss en Köning (2023) destaca que Steiner describe la vida del ser humano en ciclos de siete años; cada uno se enmarca en un tema específico. Menciona que desde la infancia hasta la juventud (desde los cero a veintiuno años) el ser humano mira el mundo de la siguiente manera: En los primeros siete años, la idea que tiene el niño del mundo es, que el mundo es bueno. En la segunda etapa, el niño percibe el mundo como bello. En la tercera etapa, el estudiante busca la verdad del mundo. Frente a ello, Till plantea que los estudiantes que han vivenciado la bondad y la belleza están preparados para descubrir verdades profundas del mundo.

En el segundo septenio, que es de siete a catorce años, Till von Grotthuss indica que se da de manera inconsciente la percepción de que el mundo es bello. Menciona que

Steiner plantea que puede ser la naturaleza percibida por los sentidos o estar presente en una obra de arte, un poema, una novela, que transmiten algo profundo y verdadero, que el niño ha captado como bello. Por otro lado, como educadores, se debe estar predispuestos a cambiar un estado feo por algo bello. Por ejemplo, los problemas de aritmética, física y química deben ser mostrados de forma bella no meramente como fórmulas en la pizarra. Los estudiantes deben experimentar el asombro y como una revelación bella de las leyes del mundo ( Köning, 2023).

Willmann (2011) en la segunda etapa del niño señala que el niño ve el mundo como hermoso y el aprendizaje se da a través del deseo de seguir a una autoridad. Para ello, los estudiantes necesitan que el profesorado tenga habilidades artísticas y que sea capaz de mostrar el mundo de forma creativa; además, que le brinde oportunidad de ser creativos de acuerdo a su edad.

En esta etapa empieza el aprendizaje formal; todo lo que se aprende el niño o niña debe involucrar a los sentimientos para que los niños se puedan vincular con el tema. El aprendizaje es vivencial; la imaginación, el arte y la música son muy importantes para involucrar los sentimientos de los estudiantes (Richter, 2000).

Steiner (2013) indica que el cambio de dentición representa el inicio de la autonomía del sistema emotivo del niño, dada por los procesos circulatorios y respiratorios. En esta etapa, el niño comienza a diferenciarse de los demás y se reconoce como ser con interioridad propia.

Durante esa etapa escolar, los estudiantes están predispuestos al aprendizaje acompañado con el movimiento; dicha actividad se equilibra con la escucha y la capacidad de captar impresiones con todos los sentidos. Entonces, en la clase se usan mucho los gestos (Richter, 2000).

Cuando el maestro tiene estudiantes entre los siete y nueve años, tiene que poseer una capacidad artística que vivifica el mundo, es decir “dejar que hablen las plantas, dejar que los animales actúen moralmente, transformarlo todo en cuento, en fábula, en leyenda.” (Steiner, 2013, p.168).

“Lo que debemos hacer es llevar a los niños al campo y, de ser posible, generar la comprensión de la vida vegetal por la real conexión con la tierra, con los rayos solares y con la vida. Esto nos permite encontrar, de manera totalmente cándida, la transición a una cosa sumamente importante”. (Steiner, 2013, p.171)

### **Aprendizaje en la Pedagogía Waldorf**

Jaffke (2021) expone que Macedonia en el 2019 afirmaba que la enseñanza occidental en las tres últimas décadas ha conservado principios tradicionales de

mentalismo, divide la cabeza del cuerpo; entonces en la escuela los estudiantes se sientan, miran, oyen y toman nota.

Pese a que ya hace mucho tiempo atrás Pestalozzi planteó y defendió que en la educación se debía considerar de la misma manera la cabeza, el corazón y las manos. Es así que lo holístico en la educación va siendo más considerado (Jaffke, 2021).

La pedagogía Waldorf trabaja de una manera muy diferente al desarrollo de la pedagogía occidental y está más vinculada a lo que planteaba Pestalozzi, quiere decir que el aprendizaje se da con cabeza, corazón y manos. Jaffke (2021)

“Es que el hombre es algo íntegro y debe tratarse como tal” (Steiner, 2013, p.186). Steiner (2022b) plantea que es imprescindible cultivar al hombre íntegro: cabeza, corazón y manos. Empero, la educación no solo debe ser desde la cabeza. Por ello la enseñanza debe partir desde lo artístico. “La educación y la enseñanza ha de convertirse en un verdadero arte” (Steiner, 2022b, p.50).

Steiner (2022b) plantea que la enseñanza debe involucrar al ser humano íntegro, apelando a la experiencia emocional más que a la comprensión intelectual. Para ello, recomienda el uso de cuentos, leyendas y actividades artísticas que sean narrados de manera auténtica, permitiendo que los estudiantes experimenten sentimientos y con el tiempo estos se conviertan en comprensión.

El ser humano posee tres fuerzas anímicas: pensar, sentir y querer (voluntad). Se debe lograr que trabajen de manera conjunta la voluntad, el sentir y el pensar. Lo volitivo se fortalece a través del arte, lo pictórico y lo musical. Lo dicho anteriormente es importante durante la primera parte del segundo septenio (Steiner, 2022b).

Steiner (2022b) expone que se debe enseñar a través de lo artístico, porque le permite al ser humano desarrollar su voluntad y sensibilidad. Plantea dos dimensiones opuestas y complementarias del arte: lo plástico-pictórico que promueve la individualización; y lo musical-poético que fortalece la vida social. En las prácticas educativas ambas artes deben ser usadas para crear experiencias estéticas. En la edad de siete a quince años recomienda vivenciar el ritmo y la belleza de la música y la recitación como medio para el desarrollo interior; asimismo, en esta etapa se pueden vivenciar experiencias artísticas que serán comprendidas con el tiempo. Recomienda que en los primeros grados se asimile el ritmo, la rima y el compás de los poemas, mientras que en los grados posteriores se aprecie la belleza intrínseca del arte.

Al usar lo artístico en sus dos vertientes se lograría armonizar al ser humano. “lo plástico-pictórico contemplamos la belleza, la vivimos; mientras que en lo musical nosotros mismos nos convertimos en belleza” (Steiner, 2022b, p. 135).

## La Parte Rítmica

Steiner (2022a) explica que el sistema rítmico se desarrolla desde la segunda dentición hasta la adolescencia, compuesto por la respiración, la circulación sanguínea y todas las funciones digestivas. Durante la primera etapa escolar predomina la dimensión orgánica, por lo que la enseñanza debe estructurarse en torno al ritmo y compás que acompañan los procesos vitales. A partir de los siete años, la educación debe sustentarse en el arte, ya que influye positivamente en el equilibrio del sistema rítmico, fortalece la respiración y circulación sanguínea sin generar fatiga, a diferencia de las actividades puramente intelectuales o volitivas.

Basta que comprendamos que el sistema rítmico que subyace a toda actividad artística nunca llega a fatigarse: la respiración y la acción del corazón actúan desde el nacimiento hasta la muerte. Lo único que produce cansancio son los procesos del pensamiento y de la voluntad (Steiner, 2022a, p.35).

Steiner (2013) considera que el cambio de dentición representa una metamorfosis para el ser humano. Durante este periodo, las energías vitales actúan principalmente sobre el sistema respiratorio y circulatorio, favoreciendo el ritmo de la respiración y el pulso de la circulación. El niño experimenta entonces un impulso interno que se manifiesta de manera rítmica y musical en su cuerpo. Por ello, el maestro debe incorporar elementos rítmicos que acompañan y armonizan los procesos fisiológicos y anímicos del estudiante. "Así conviene que todo lo que se aporte al niño después del cambio de dentición se haga en forma rítmica y acompasada, para que se encuadre dentro de lo que él desea realmente poseer." (Steiner 2013, p.146).

La denominada parte rítmica en la estructura de las clases es de gran importancia para los estudiantes en el segundo septenio. Con aquella mayormente inicia el día escolar en las escuelas Waldorf e incluye el ritmo de la música, las palabras, conectado con los movimientos de todo el cuerpo. También el adaptarse al ritmo del grupo y encontrar el ritmo común es un proceso importante. En esta etapa del desarrollo los elementos rítmicos son de gran importancia para el desarrollo interior de los niños, como el desarrollo de los ritmos respiratorios y circulatorios, que son una base muy importante para tener un cuerpo sano y un buen funcionamiento de los órganos durante la vida (Steiner, 2013).

La música juega un papel importante en la parte rítmica, Steiner (2013) explica el proceso que sucede dentro del niño al momento de escuchar música e indica la importancia que tiene para el desarrollo interior del niño:

Cuando el niño - puede constatar la clarividencia que penetra en su organización anímica - oye música a esta edad la transforma exhaustivamente en íntimo ritmo y compás;

vibra al unísono con la música, reproduciendo en su interior lo que percibe exteriormente (Steiner 2013, pp. 147 - 148).

Jaffke (2021) siguiendo la propuesta de Steiner señala que un aspecto central de las escuelas Waldorf es la estrecha relación entre las habilidades musicales y lingüísticas. Este modelo de pedagogía permite que los niños, más allá de su talento innato en música, desde los primeros años escolares deberían recibir formación musical tanto en canto como en la práctica instrumental.

Garlgreen (1872) indica que durante las clases principales por la mañana se inicia con la parte rítmica; en la primera etapa escolar ella puede tardar hasta 20 minutos en su realización. Esto ayuda a despertar a los estudiantes, los relaciona con la comunidad escolar y los prepara para las clases posteriores. "Así se comienza cantando, tocando la flauta y recitando; los ejercicios rítmicos, en los primeros cursos, se marcan con palmadas y golpes de pie; se "cultiva" el caudal lingüístico propio del niño mediante diversos ejercicios de dicción" (Carlgreen, 1972 p.26).

### **Contracción y Expansión**

Hoffmann (1999) indica que en una clase con pedagogía Waldorf se procura mantener el equilibrio entre el pensar, el sentir y el hacer; para ello es muy importante el desarrollo de un ritmo que equilibra polaridades complementarias, como la inspiración y la espiración, la luz y la oscuridad, concentración y contemplación, relajación y liberación de la tensión, actividades grupales e individuales.

El año escolar y los días de clase en la pedagogía Waldorf están planificados de manera orgánica que equilibra la concentración y relajación, el trabajo intelectual y lo práctico, el moverse y estar en reposo, el escuchar y el participar, el mirar y el hacer. Es así que en las clases se busca el equilibrio del pensar, sentir y querer del niño. Por ello, el ritmo permite la repetición y el interés constante del niño (Richter, 2000).

Si comparamos el ritmo con las actividades intelectuales y físicas, el ritmo nos da el impulso de seguir y alimenta nuestra energía para seguir involucrados en la clase. Tanto en el día como en la noche los ritmos del cuerpo son continuos e inconscientes como la respiración y la circulación. Si en las clases se considera el ritmo, los estudiantes se mantendrán con energía hasta el final de la clase y sin aburrimiento (Hoffmann, 1999).

### **La Importancia del Movimiento para el Aprendizaje**

Jaffke (2021) explica que Steiner plantea que el éxito en las escuelas Waldorf para la enseñanza de idiomas extranjeros es que a los niños y niñas se les involucra en la actividad de las clases; mientras sea mayor el involucramiento, será mayor el éxito. Siguiendo el planteamiento, indica que en las escuelas Waldorf la enseñanza de idiomas

extranjeros tiene un aspecto relevante en la existencia de un nexo profundo entre el lenguaje y el movimiento.

De acuerdo con Jaffke (2021) en la actualidad, en la enseñanza de idiomas, existe un consenso general que implica que los estudiantes deben vivenciar un nuevo idioma con todos los sentidos posibles y no solo con los oídos.

Macedonia desde una mirada neurocientífica demuestra que las estrategias corporales son la base para el aprendizaje y la comprensión; entonces el cuerpo, a través de las acciones y movimientos, se convierte en una herramienta valiosa para las escuelas (Jaffke, 2021).

Otros estudios basados en la evaluación de ocho proyectos de las universidades Urbino y Salerno, analizaron la actividad motora en el lenguaje, la comunicación, el aprendizaje y el rendimiento académico; como conclusión, sobresale que lo corporal en los procesos de aprendizaje tiene un impacto positivo. Entonces, de acuerdo a la neurociencia existe una relación intrínseca entre el sujeto, el movimiento, el lenguaje y el aprendizaje (Jaffke, 2021).

Jaffke (2021) indica que Sambanis y Walter escriben sobre la cognición en el aprendizaje de idiomas, que el lenguaje y el cuerpo están conectados. Por ello el aprendizaje y la enseñanza de idiomas debe ir más allá de lo lingüístico y se debería centrar en la expresión corporal como algo natural y central en la comunicación.

### **La Importancia de la Narración para el Aprendizaje**

Steiner (2013) resalta la narración porque permite que los estudiantes cuenten con un marco conceptual del cual se orienten y comprendan sus vivencias. La narración tiene una estructura que permite transferir significado, problemas que se solucionan y que se enfoca en la experiencia individual. El hecho de que el maestro cuente historias con sus propias palabras hace que el estudiante escuche, que aprenda habilidades lingüísticas y, sobre todo, que se sienta parte e identificado. Además, el autor menciona que la narración de historias acerca al estudiante a su cultura o comunidad; asimismo fomenta el aprendizaje grupal. Por otro lado, favorece que los estudiantes puedan asimilar sus experiencias vividas que podrían ser difíciles, como la pérdida de seres queridos o conflictos en el aula; los maestros podrán contar historias que permitan que los niños reconozcan sus sentimientos y será una práctica más objetiva con impacto positivo para los alumnos.

Steiner (2022b) propone que en las narraciones de los primeros grados del segundo septenio se deben emplear cuentos y fábulas vinculadas al mundo animal. Además, se deben usar recursos complementarios como pausas intencionadas y observar al grupo, permitiendo que los estudiantes puedan imaginar. En relación a la lengua

extranjera recomienda que las actividades pedagógicas estén asociadas a la vida cotidiana y que se practique la narración, sobre todo en el nivel primario, donde corresponde desarrollar la narración de los acontecimientos, de lo escuchado; además, es necesario que sepa hacerlo para que participe en contextos sociales de manera adecuada.

### **La Enseñanza de Idiomas según la Pedagogía Waldorf**

Steiner (2013) plantea que el aprendizaje de la lengua materna debe ser de forma natural, sin enfoques gramaticales. Ya en la escuela cuando le corresponda aprender lenguas extranjeras debería el proceso de aprendizaje ser igual que la lengua materna. Entonces, primero el niño poco a poco aprenderá sobre el uso correcto del idioma, luego la belleza del idioma y finalmente conocerá el poder expresivo del lenguaje.

Jaffke (2021) explica que Steiner en las conversaciones de 1919 para la creación de la escuela Waldorf Astoria ya resaltaba como fundamental la enseñanza de idiomas extranjeros desde el inicio escolar; asimismo antes de dar al niño o niña un libro de idioma extranjero, era esencial que los estudiantes desde la infancia crecieran con otro idioma desde la imitación y desarrollaran su capacidad lingüística. Era trascendental que esto sucediera en una edad temprana donde los órganos están en formación y están más predispuestos a captar otros idiomas.

De acuerdo con Jaffke (2021) el contacto con otros idiomas diferentes a la lengua materna no solo es trascendental en lo formal, de igual forma impacta en el desarrollo de su mundo interior y su alma. Entonces los diferentes idiomas del mundo influyen de diferente manera a los individuos y nos muestran las múltiples dimensiones humanas; por ello el aprendizaje de otras lenguas favorece la comprensión amplia, plural y universal del ser humano.

Por otra parte, Jaffke (2021) sostiene que un idioma extranjero da la facilidad a que los estudiantes puedan decir y reconocer lo que observan en el mundo con otro idioma; entonces la lengua materna ya no será una limitación porque contarán con más libertad para expresarse. Es así que ese tipo de educación de la enseñanza de lenguas extranjeras a temprana edad favorece que los niños sean adultos con mente amplia y evita el desarrollo de prejuicios.

Por otro lado, Richter (2000) menciona que el objetivo de enseñar idiomas extranjeros en las escuelas Waldorf es desarrollar una actitud empática frente a la diversidad lingüística y cultural, asimismo cultivar la habilidad de sentir empatía por las diferentes formas de ver el mundo. “Aprender lenguas extranjeras ofrece al individuo también otras perspectivas en su propia lengua, cultura, actitudes y mentalidad, y le ayuda a ver el mundo de una manera distinta” (Richter, 2000, p. 211).

Richter (2000) sobre la enseñanza de lenguas extranjeras menciona que se da a través de la oralidad, se dan indicaciones, interactúan con preguntas y respuestas, se canta y se recita, todo acompañado de expresiones corporales y uso de imágenes; de esta forma se pueden aprender de memoria diálogos largos, vocabulario variado y gramática; todo esto es posible sin recurrir a textos y dejando de lado el aprendizaje abstracto.

Steiner en Carlgren (1989) sostiene que los infantes hasta los nueve o diez años poseen una capacidad intrínseca hacia la imitación imaginativa; por eso plantea que el aprendizaje de un idioma en un niño o niña es captado con todo su ser y no solo por las facultades mentales o espirituales.

“Ya llegaremos muy lejos si consideramos que para toda clase de idiomas lo que habrá que evitar al máximo es la traducción de la lengua extranjera a nuestra lengua, y viceversa” (Steiner, 2022b, p.370). Para la pronunciación buena se recomiendan ejercicios de vocalización. Los ejemplos deberían ser orales.

### **Los Saberes Ancestrales del Quechua y su Vinculación con la Pedagogía Waldorf**

Porras (1999) sostiene que el aravi era el canto poético o de amor; este se acompaña con la melodía de la flauta, danza, comida y bebida. Asimismo, menciona que los cronistas narraron que cantaban aravi cuando llevaban el maíz de la chacra a las viviendas, llevaban vestimenta elegante, le cantaban al maíz, pedían que las semillas sean fértiles; durante la siembra bailaban con los arados y cantaban en su idioma. Además, afirma que el aravi inca era una poesía de colectividad, que estaba vinculada a la tierra, al trabajo, al amor, tenía un poco de juego y ronda infantil, lleno de jolgorio y vitalidad.

Porras (1999) indica que durante la conquista española el aravi ya no era colectivo; en las noches solo se oía el gemido de las quenas solitarias que expresan penas. El yaraví visto como un canto de tristeza tiene su origen en la colonia española y en el siglo XVIII. Entonces, el aravi se transformó en el yaraví, tanto fonéticamente como espiritualmente.

Los incas tenían una forma popular de recordar las historias que fueron a través de mitos, leyendas y cuentos. Pero había una forma oficial de narrar los acontecimientos históricos, que eran conocidos como haylli o canto de victoria, que se cantaba en voz alta en la plaza con gran solemnidad. Estas formas de tradición oral fueron complementadas con técnicas que ayudarán a recordar cómo son los quipus o nudos (Porras Barnechea, 1999).

Basándonos en los diferentes autores que explicaron sobre la pedagogía Waldorf y este último apartado, podemos encontrar una similitud entre la sabiduría quechua y la pedagogía Waldorf, porque en ambos resaltan la importancia de las narraciones, las canciones, la música acompañada de movimiento y el ritmo; estos juegan un papel importante en la vida del ser humano.

Por otro lado, Steiner (2022b) plantea que, en el proceso educativo, es fundamental considerar al ser humano en su vínculo e integración con la naturaleza, pues esta relación contribuye a que el estudiante desarrolle una comprensión plena de su propia humanidad. Se puede percibir que para la pedagogía Waldorf es importante el vínculo con la naturaleza. Además, considera al ser humano como un ser tripartito (cuerpo, alma y espíritu) y apela a que los docentes deben acompañar de manera consciente el desarrollo integral de los estudiantes.

En la cosmovisión andina quechua, la relación con la naturaleza es profunda y desde la espiritualidad; esta es la base para la educación intercultural bilingüe del Perú. Sin embargo, sobre la realidad educativa peruana, Rengifo Vásquez (2003) señala que en las escuelas prima la escritura sobre la oralidad; asimismo, en las zonas rurales, los estudiantes aprenden un sistema racional olvidando las emociones y la relación sensorial con la naturaleza. Al respecto, es importante tomar medidas desde la práctica docente e implementar metodologías educativas que rescaten la oralidad, la conexión con las emociones y la naturaleza; frente a ello, la pedagogía Waldorf se muestra como una alternativa.

En resumen, se observa una vinculación significativa entre los saberes quechuas y la pedagogía Waldorf; ambos perciben a la educación como un proceso integral que relaciona al ser humano con su conexión con la naturaleza y vinculación espiritual. Finalmente, como referente de una institución que integra los saberes andinos quechua y pedagogía Waldorf, está la escuela llamada Kusi Kawsay, ubicada en Pisac-Cusco, que enseña materias formales del currículo nacional incorpora en sus vivencias educativas el calendario agrofestivo andino, la cultura y la lengua (Kusi Kawsay, s.f).

### **CAPÍTULO III**

#### **SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS**

Cuando se habla de sistematización generalmente suele confundirse la metodología con la técnica del registro o el recojo de datos en una experiencia de investigación. Esto dista bastante de lo que significa la metodología en sí de la sistematización, porque es una práctica de investigación válida que requiere un proceso técnico, metodológico, reflexivo, propositivo, analítico y de proyección. Luego de realizar todo el proceso que implica la sistematización de experiencias, se proyecta la información en pro del entorno del cual se está sistematizando con el fin de aportar a una transformación concreta o valorar aspectos que necesitan ser identificados, reconocidos, mejorados o difundidos.

#### **Historia de la sistematización en Latinoamérica**

Villa Holguín (2019) expone que en la institucionalidad científica del siglo XX surgieron iniciativas del pensamiento crítico que devolvieron la humanidad a los conocimientos, tomaron la postura de los distintos intereses humanos que exigieron diferentes formas y procesos de saberes; que llevó a desarrollar metodologías científicas diferentes. A ello se sumó el pensamiento decolonial latinoamericano de carácter antihegemónico, que propuso otras formas de hacer ciencia y reconoció otros modos de pensar con los que se construye la realidad y se mantienen canales de interacción entre los saberes. Entonces, el autor sostiene que desde la praxis la sistematización de experiencias es un modo científico de conocimiento que interviene en la realidad y es una práctica legítima de investigación desde mediados del siglo XX.

Al planteamiento anterior, refuerza Jara Holliday (2018) indicando que la sistematización de experiencia nace en Latinoamérica como necesidad de generar una interpretación teórica desde la realidad, en un contexto de cambios sociales y políticos diferentes. Por otra parte, Askunze et al. (2009) afirma que la sistematización tiene sus inicios en los años cincuenta, donde tenía más la finalidad académica científica, posteriormente va cambiando y en los años setenta se aplicaron metodologías concretas a experiencias de educación popular, mientras que en los años noventa en América Latina se aplicó en proyectos de cooperación rural.

#### **Concepto y Características de la Sistematización**

Askunze et al. (2009) indica que la sistematización es una herramienta metodológica que permite analizar y decidir las estrategias para futuras intervenciones. Se sistematiza porque hay un deseo de aprender de las prácticas desarrolladas y mejorar las prácticas. Además, se involucra a todas las personas que participaron en la experiencia.

Por otra parte, Jara Holliday (2011) plantea un concepto de sistematización similar al de Jara Holliday (2018) pero en este último se observa algo diferente relacionado con una mirada crítica de lo vivido como saberes y sentires; se detalla el concepto:

La sistematización es aquella interpretación crítica de una o varias experiencias que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica y el sentido del proceso vivido en ellas: los diversos factores que intervinieron, cómo se relacionaron entre sí y por qué lo hicieron de ese modo. La sistematización de experiencias produce conocimientos y aprendizajes significativos que posibilitan apropiarse críticamente de las experiencias vividas (sus saberes y sentires), comprenderlas teóricamente y orientarlas hacia el futuro con una perspectiva transformadora. (Jara Holliday, 2018, p.61).

También Villa Holguín (2019) propone:

La sistematización de experiencias como una modalidad de la investigación cualitativa, que emplea una metodología para la producción de conocimientos sobre el desempeño de los procesos formativos, orientada hacia el ordenamiento, la reconstrucción e interpretación crítica de lo que obtienen de sus propias experiencias en la realidad social, para cualificarla y comunicarla posteriormente ( p. 548).

Como se observa, no existe una sola definición consensuada sobre la sistematización, pero de acuerdo a Askunze et. al. (2009) los que tienen enfoque social tienen el objetivo común de aprender de las prácticas ejecutadas.

Los autores Cogollo y Rico Molano (2019), Jara Holliday (2018) y Askunze et. al. (2009) coinciden en que la sistematización es una forma de producir conocimientos. Por otro lado, Jara Holliday (2011) y Askunze et. al. (2009) concuerdan que la sistematización mejora la práctica desarrollada. Jara Holliday (2011) indica que dicho conocimiento se comparte y aporta a las políticas desde la experiencia, mientras que Askunze et. al. (2009) y Jara Holliday (2018) inciden en que permite el análisis para decidir futuras intervenciones y que es importante involucrar a todas las personas que participaron en la experiencia. Además, Jara Holliday (2018) indica que al sistematizar las experiencias se construyen nuevas sensibilidades y capacidades que conducen a la transformación del futuro.

## **Metodologías de Sistematización de Experiencias**

### ***Metodologías Tradicionales y Contemporáneas***

Askunze et al. (2009) indica que existen diferentes propuestas metodológicas de acuerdo al enfoque tradicional o contemporáneo, que desde la práctica aportan a la teoría social.

Las metodologías tradicionales son tres: Sistematización y educación popular, Sistematización y trabajo social y Sistematización e investigación Acción Participativa.

La sistematización y educación popular: Es de la Red Alforja de educadores y educadoras populares de Centroamérica; son los que más han desarrollado la sistematización. Su modelo plantea cinco pasos: el punto de partida, las preguntas iniciales, recuperación del proceso vivido, la reflexión de fondo y los puntos de llegada. Profundiza en las prácticas de un contexto determinado (Askunze et. al., 2009).

La sistematización y el trabajo social: Tiene un sentido más científico donde generan nuevos conocimientos; la sistematización es una metodología de investigación; los que más han trabajado son organizaciones sociales peruanas. Las fases de su propuesta son también cinco: diseño de proyecto de sistematizar, recuperación del proceso, análisis del proceso. interpretación del proceso y exposición (Askunze et al., 2009).

Sistematización e investigación Acción participativa: Lo más importante es la interpretación de la experiencia elaborando un macro relato consensual; este es el que une a los demás procedimientos, tiene un enfoque de investigación que es cualitativa, hermenéutica y participativa, plantea tres fases: reconstrucción, potenciación e interpretación (Askunze et. al., 2009).

Por otra parte, las metodologías contemporáneas también son tres: sistematización e investigación, sistematización y evaluación, y sistematización y memorias e informes.

La sistematización e investigación son procesos de conocimiento que tienen como objetivo conocer la realidad para intervenir, es intencionada y planificada; tiene cuatro fases: la generación de condiciones para el desarrollo de la investigación, reconstrucción de la trayectoria histórica de la experiencia, análisis e interpretación de la experiencia y síntesis definitiva y socialización de resultados (Askunze et. al., 2009).

La sistematización y evaluación: Se enfoca en un proyecto y la sistematización profundiza en algunas dimensiones del proceso del proyecto; se centra entre la práctica profesional y la de los sujetos que participaron (Askunze et. al., 2009).

La sistematización y memorias e informes: El documento que se obtiene debe describir lo que sucedió pero también el porqué pasó lo que ocurrió; señala los aprendizajes y las recomendaciones que surjan (Askunze et. al., 2009).

### ***Metodología de Jara***

Jara Holliday (2018) indica que muchas veces se busca un modelo determinado de sistematización que lleve a resultados exitosos, pero eso no existe; más bien conlleva al equipo sistematizador la predisposición a la creatividad. El autor plantea una propuesta de sistematización en cinco tiempos: “punto de partida, plan de sistematización, recuperación del proceso vivido, reflexión de fondo y puntos de llegada” (pp.136-162). Cada uno tiene otros componentes; se detalla en los siguientes párrafos el método.

Primero, el punto de partida: parte de la propia experiencia. Alimenta la práctica. Después de un avance en la implementación se puede iniciar la sistematización. Esta parte contempla dos componentes: haber participado en las experiencias y contar con registros de las experiencias (Jara Holliday, 2018).

Segundo, formular un plan de sistematización: aquí inicia el proceso de sistematización. Se plantean cinco preguntas fundamentales como orientadoras, las respuestas deben ser claras y debe existir correspondencia entre ellas. Se detallan las preguntas guía: ¿Para qué queremos sistematizar? ¿Qué experiencia(s) queremos sistematizar? ¿Qué aspectos centrales de esta(s) experiencia(s) nos interesan más? ¿Qué fuentes de información tenemos o necesitamos? ¿Qué procedimiento vamos a seguir? (Jara Holliday, 2018).

Tercero, la recuperación del proceso vivido: es un ejercicio descriptivo del registro con el que se cuenta, depende del objetivo o eje, e incluye las dos siguientes tareas específicas: reconstruir la historia y ordenar y clasificar información (Jara Holliday, 2018).

Cuarto, las reflexiones de fondo: son un proceso de análisis y síntesis, que permiten construir interpretaciones críticas sobre lo vivido desde la experiencia. Se va a la raíz de lo descrito, es un proceso riguroso de abstracción. Esta parte contempla dos componentes: análisis y síntesis y la interpretación crítica (Jara Holliday, 2018).

Quinto, los puntos de llegada: se trata de formular conclusiones y comunicar aprendizajes orientados a la transformación de la práctica. Va más allá de los aprendizajes personales del equipo sistematizador (Jara Holliday, 2018).

### ***Metodología de la UNESCO***

Según la UNESCO (2016) las características en común de la sistematización son: se pone en orden la experiencia de forma metodológica, es un proceso clave donde los actores reflexionan de forma crítica, luego se pone en un proceso donde los resultados nos permiten obtener lecciones a mejorar para el futuro.

Según la UNESCO (2016) la sistematización posee cuatro pasos: Uno, determinar los objetivos. Dos, definir en la sistematización cuál será el objeto. Tres, delimitar los aspectos centrales que sistematizamos. Cuatro, determinar la metodología a usar. Posteriormente se desarrolla el proceso de sistematización que contempla tres momentos claves: primero se ordena la experiencia vivida y se reconstruye; segundo es el momento de reflexión a través del análisis e interpretación de la experiencia; tercero la experiencia sistematizada se socializa con otros y debe tener una estrategia para compartirla.

### **Sistematización de Estrategias Pedagógicas**

Cifuentes Gil (2013) revalora el aporte de dos autores latinoamericanos que cambiaron las ciencias sociales, Orlando Fals Borda, sociólogo investigador, fundador de

la Investigación-Acción Participativa en Colombia y Paulo Freire, educador brasileño y defensor de la Pedagogía Crítica. Tanto Fals y Orlando, desde la construcción de conocimiento y las prácticas socioeducativas, apelaron a la reflexión de una sociedad más justa y equitativa. Asimismo, buscaron el conocimiento significativo y una vía fue la sistematización de experiencias.

Jara Holliday (2011) indica que la sistematización es comúnmente relacionada con clasificar, ordenar o catalogar datos e información y colocarlos en un sistema. Pero en el campo social como es la educación social se le conoce como sistematización de experiencias porque va más allá de ordenar los datos que es “obtener aprendizajes críticos de nuestra experiencias” (p.3).

En la educación popular Jara Holliday (2018) reconoce que el educador es quien aprende más, porque su labor es un proceso constante de aprendizaje. Sin embargo, advierte que estos aprendizajes pasan desapercibidos debido al activismo y así la experiencia se pierde en el olvido.

#### ***Miradas de Fals Borda y Freire por Cifuentes Gil***

Cifuentes Gil (2013) analiza los aportes de Fals Borda y Freire en tres dimensiones para la sistematización de experiencias: epistemológica, ética y pedagógica. Desde la dimensión epistemológica, la autora destaca que, para Fals Borda, el conocimiento debe construirse mediante una mirada crítica y propositiva de la realidad, basada en la investigación acción participativa que integra a los actores locales, articula la teoría y la práctica. En el caso de Freire, destaca la responsabilidad histórica del ser humano y la necesidad de superar los conocimientos tradicionales para generar procesos transformadores y comprensión crítica de la realidad. Estas ideas se vinculan con las dimensiones éticas y pedagógicas que orientan la producción de conocimientos que contribuyan al cambio social.

Desde la sociología de Fals Borda y la pedagogía de Freire, Cifuentes Gil (2013) enfatiza que la investigación debe ser desde las necesidades y conocimientos de las comunidades y vinculado con lo científico. A partir de ello, concluye que ambos autores aportan a los procesos de sistematización desde “la reflexión, la crítica y la recuperación de las experiencias cotidianas locales, como insumo para las construcciones de nuevos conocimientos pertinentes, relevantes y significativos” (p. 9).

#### ***La Experiencia de Sistematización de Fe y Alegría en Perú***

La sistematización de experiencias es realizar un proceso metodológico crítico orientado a recuperar, interpretar y producir conocimientos a partir de la práctica educativa. Según Fe y Alegría del Perú (2025b) este procedimiento implica etapas que van desde la revisión de registros, la contextualización teórica y elaboración del plan de sistematización,

hasta la redacción, el análisis reflexivo y la difusión de los aprendizajes. Luz Valenzuela, como docente, enfatiza que la etapa de reflexión es la más desafiante porque exige interpretar lo vivido para generar propuestas pedagógicas. Desde una perspectiva institucional, Helfer identifica tres motivos para promover la sistematización: producción de conocimientos aplicados, el fortalecimiento de la experiencia docente, y la visibilización de los aportes y necesidades de la escuela pública (Fe y Alegría del Perú, 2025b).

Estas ideas se concretan en experiencias implementadas por Fe y Alegría, como el acompañamiento pedagógico con docentes de nivel inicial que desarrollaron desde 2018. La metodología que usaron está basada en la participación activa de profesores y directivos, que crearon conocimientos a partir de su experiencia. En dicho proceso aplicaron el pensamiento creativo y crítico (Fe y Alegría del Perú, 2025a). Por otro lado, se sistematizó la experiencia del Proyecto de Educación Rural Fe y Alegría 44 de Andahuaylillas del año 2020, con la práctica pedagógica de cuaderno de autoaprendizaje Qantuchay. La metodología usada parte de la propia experiencia; se usó la metodología Jara (2018) que permitió un proceso didáctico hasta la obtención del producto final. Desde dicha experiencia se considera importante la participación docente para su sostenibilidad y el acompañamiento durante su implementación (Fe y Alegría del Perú, 2022).



## REFLEXIONES FINALES

La comprensión de la historia del quechua es de vital importancia para los peruanos. A través de la revisión de diversos autores, se evidencia que, desde la colonización española, las poblaciones quechuas han vivenciado episodios de represión, maltrato, violencia, evangelización forzada, matanzas y sometimiento. En ese proceso, los pueblos originarios fueron obligados a aprender el castellano y dejar de lado su cultura; el desarraigo del idioma implicó experiencias dolorosas. Considero que estos hechos traumáticos continúan presentes en la memoria colectiva peruana y es allí donde está enraizada la negación del quechua en la actualidad.

La investigación se desarrolla en la localidad de Andahuaylillas, conocida por su templo católico barroco. En su interior aún conserva la portada del baptisterio o portada pentalingüe, famosa por contener la fórmula del bautismo en cinco idiomas: el quechua, el puquina, el aimara, el latín y el castellano antiguo. Asimismo, el libro de Perez de Bocanegra permite evidenciar el modo en que la población local fue sometida a la religión católica, llegando a prohibir el uso de nombres quechuas e imponer a los recién nacidos nombres de santos. Entonces, tanto el templo barroco como el libro son testimonios del proceso de colonización y evangelización al que se vio sometido el pueblo de Andahuaylillas, por ende implicó el desarraigo forzado de su idioma como su cultura originaria.

Profundizar en la EIB a través del análisis de diversos autores me permitió comprender el sistema educativo peruano, que por ciclos ha favorecido el uso del castellano, relegando los idiomas originarios y vulnerando los derechos de sus hablantes. Aunque desde el 2018 se cuenta con un modelo vigente de la EIB tanto de fortalecimiento como de revitalización, desde la política del Estado impulsada por el MINEDU es una propuesta interesante, pero su aplicación en el territorio peruano aún presenta limitaciones. Si el modelo, se implementa adecuadamente, los estudiantes de EIB podrían dominar tres idiomas: un idioma originario, el castellano y el inglés. Pero en las escuelas públicas prevalece la enseñanza en castellano.

En mi investigación, la EIB me permitió comprender la caracterización sociolingüística y psicolingüística en contextos de lenguas originarias como segunda lengua. Por otro lado, en relación a la revitalización del quechua como lengua originaria, las diferentes investigaciones coinciden que se debe implementar una estrategia lúdica que involucre el arte, generar situaciones vivenciales y emotivas articuladas a la comunidad de los estudiantes. Además hacer uso de recursos como: el canto, la adivinanza, la danza, la poesía, los juegos y las rimas. También, enfatizan que primero se debe fortalecer la oralidad antes que la escritura.

Por otra parte, la pedagogía Waldorf ha sido fundamental para esta investigación, porque es la base pedagógica que inspiró el desarrollo de la estrategia *Kusikusunchis*; también facilita la comprensión de las características y necesidades de los estudiantes en el segundo septenio. Este enfoque destaca la importancia de incorporar elementos rítmicos y artísticos para fortalecer la vida interior y emocional de los estudiantes. Además, cuenta con una metodología validada para la enseñanza de lenguas extranjeras, aplicada en escuelas Waldorf a nivel mundial. Dicha metodología se caracteriza por ser rítmica y lúdica, donde el movimiento y conexión corporal tienen un papel importante para un aprendizaje significativo del idioma. Además, los autores mencionan que la enseñanza de lenguas extranjeras se inicia desde la oralidad, desde los primeros años escolares y se pretende que se aprenda como la lengua materna desde la imitación; para que se implemente este procedimiento el rol del profesorado es muy importante y además que maneje el arte como la música.

El aporte de la pedagogía Waldorf a esta investigación es que es una alternativa diferente de la educación tradicional y comparte afinidades con la sabiduría quechua, como la conexión con la naturaleza, la espiritualidad y la comprensión del ser humano como algo íntegro. Además ambas consideran en la vida del ser humano: el ritmo, la música, las rondas, las canciones y narraciones.

Por otro lado, la sistematización de experiencias educativas también ocupa un lugar central, porque permite analizar objetivamente un proceso pedagógico desarrollado en un periodo determinado, identificando los puntos de éxito y puntos críticos. Una vez sistematizada toda la experiencia educativa puede ayudar a mejorar la misma práctica, a construir nuevos conocimientos desde la experiencia y ser modelo para otros contextos similares; por supuesto que se tiene que ir adecuando según la cultura, el contexto y la etapa escolar.

Conocer y comprender esta metodología brinda a mi investigación un sustento científico válido para sistematizar mi práctica pedagógica. Desde febrero de 2025, como quechuahablante, vengo impulsando la estrategia *Kusikusunchis* que está al rescate del quechua como un habla viva y desde la oralidad. Se emplean didácticas lúdicas que permiten generar un ambiente de disfrute y que favorece la conexión del quechua con vivencias positivas. Finalmente, la sistematización de esta experiencia permitirá evaluar la enseñanza del quechua, identificar aspectos por mejorar y determinar su impacto en los estudiantes.

## REFERENCIAS

- Askunze, C. Eizaguirre, M. & Urrutia, G. (2004). La sistematización, una mirada a nuestras prácticas. Guía para la sistematización de experiencias de transformación social. AIBOAN, HEGOA, Universidad de Deusto. Bilbao. [https://publicaciones.hegoa.ehu.es/uploads/pdfs/64/Guia\\_Sistematizaci\\_\\_n\\_2004.pdf?1488539204](https://publicaciones.hegoa.ehu.es/uploads/pdfs/64/Guia_Sistematizaci__n_2004.pdf?1488539204)
- Asociación Fe y Alegría del Perú. ( 2025a). *Acompañamiento pedagógico: aprender, reflexionar y transformar. Sistematización de acompañamiento pedagógico a docentes del nivel inicial de instituciones educativas Fe y Alegría*. Recuperado de: <https://drive.google.com/file/d/1-9-ROBRGLCbA4CtcOzIjv4jD30NqmYmW/view>
- Asociación Fe y Alegría del Perú. (2025b). “Necesitamos sistematizar nuestras experiencias para Contribuir a mejorar la educación de nuestro país” y “sistematizaciones transformadoras”. *El Chasqui*. Boletín informativo (Año 20-Nº177), 2-6. [https://drive.google.com/file/d/1XdPghCOzyLLoF\\_F\\_ywmJ7yn953qLY9QL/view](https://drive.google.com/file/d/1XdPghCOzyLLoF_F_ywmJ7yn953qLY9QL/view)
- Asociación Fe y Alegría del Perú (2022) *Los cuadernos de autoaprendizaje Qantuchay en el marco del proyecto Qantu reinventándonos en tiempos de pandemia. Sistematización de la experiencia desarrollada en el Programa Educativo Rural Fe y Alegría N° 44, Andahuaylillas, Cusco*. [Serie experiencias] <http://drive.google.com/file/d/15a3k7znhcU9vXR2xZHuLoWkM7BzYIUzC/view>
- Calgren, F. (1989). *Pedagogía Waldorf una educación hacia la libertad la pedagogía de Rudolf Steiner*. Editorial Rudolf Steiner. Madrid.
- Cerrón-Palomino, R. (1980). *El quechua: una mirada de conjunto*. (Documento de Trabajo N°,42). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Instituto de Investigación de Lingüística Aplicada. <https://letras.unmsm.edu.pe/wp-content/uploads/2017/09/EL-QUECHUA-UNA-MIRADA-DE-CONJUNTO.pdf>
- Cifuentes Gil, R. M. (2013) *Freire y Fals Borda: aportes a la sistematización, desde la perspectiva crítica en América Latina*. [Ponencia] IV Encuentro nacional e internacional y VII Regional de experiencias en educación popular y comunitaria, la educación como apuesta política y los procesos de sistematización en la educación popular. Popayan Cauca, Colombia.
- Cogollo, C. & Rico Molano, A. D. (2019). *Parte III Del Análisis y Resignificación de la Sistematización de Experiencias. La investigación de los maestros La sistematización de experiencias como forma de contraconducta y práctica de sí*. Universidad Santo Tomás.Colombia. Ediciones USTA.

- Congreso de la República. (2003, 29 de julio). *Ley N° 28044. Ley General de Educación*.  
<https://www.gob.pe/institucion/congreso-de-la-republica/normas-legales/118378-28044>
- Galdames, V. & Walqui, A. (2005). *Enseñanza de castellano como segunda lengua*. Programa de formación de educación intercultural bilingüe para los países andino (PROEIB Andes). Cochabamba, Bolivia.  
[https://dgeiib.basica.sep.gob.mx/files/fondo-editorial/educacion-intercultural/cgeib\\_00026.pdf](https://dgeiib.basica.sep.gob.mx/files/fondo-editorial/educacion-intercultural/cgeib_00026.pdf)
- Gómez Vega, R. (2025, 1 de febrero) *Marco Anatoní, director de la aclamada "Kinrá": "Aprender quechua es una responsabilidad política para entendernos en Perú"*. El País. <https://elpais.com/america/2025-02-01/marco-anatoni-director-de-la-aclamada-kinra-aprender-quechua-es-una-responsabilidad-politica-para-entendernos-en-peru.html>
- Goyozzo, P. (2025, 12 de febrero). *Gracias, quechua, es hora de que descanses en paz*. El Montonero. <https://elmontonero.pe/columnas/gracias-quechua-es-hora-de-que-descanses-en-paz>
- Gutierrez Mendoza y Yana Ccorimanya (2011) *La revitalización del quechua a través de estrategias comunicativas vivenciales en la Institución Educativa 56011 de Sunchuchumo (Canchis, Cuzco)*. Tarea. Pueblo Libre, Lima-Perú.  
[https://tarea.org.pe/old/wp-content/uploads/2014/07/LaRevitalizacionDelQuechua\\_Sonia-Flora.pdf](https://tarea.org.pe/old/wp-content/uploads/2014/07/LaRevitalizacionDelQuechua_Sonia-Flora.pdf)
- Henk, E. (2010). *Von der Scham einheimisch zu sein. Ursachen und Entwicklung des Rassismus in Peru*. Johannes Herrmann Verlag.
- Hoffmann C. (1999). *The Primary School Years*. North Shore Rudolf Steiner Kindergarten Association. Devonport, Auckland.
- Jaffke.C. (2021). *The first four years of english, a hands-on approach to the Waldorf way*. Pädagogische Forschungsstelle beim Bund der Freien Waldorfschulen. Stuttgart.
- Jara Holliday, O. (2018) *La sistematización de experiencias: práctica y teoría otro mundos posibles*. Bogotá: Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano -CINDE. Colombia.  
<https://www.unc.edu.ar/sites/default/files/La%20sistematizaci%C3%B3n%20de%20experiencias%20-%20Oscar%20Jara%20%28edici%C3%B3n%20colombiana%29.pdf>
- Jara Holliday, O (2011) *Orientación teórico-prácticas para la sistematización de experiencias*. [https://www.kaidara.org/wp-content/uploads/2019/05/Orientaciones\\_teorico-practicas\\_para\\_sistematizar\\_experiencias.pdf](https://www.kaidara.org/wp-content/uploads/2019/05/Orientaciones_teorico-practicas_para_sistematizar_experiencias.pdf)

- Köning, H. (2023, septiembre) Vom Wahren, Schönen und Guten. [Entrevista con Till von Grotthuss]. *Erziehungskunst. Ausgabe* (09/23).  
<https://www.erziehungskunst.de/artikel/vom-wahren-schoenen-und-guten>
- Kusi Kawsay. (s,f). Proyecto educativo andino Kusi Kawsay.  
<https://kusikawsay.org/es/proyecto-educativo-andino-kusi-kawsay/>
- Ministerio de Educación Bolivia. (2016). *Herramientas para el desarrollo de la lengua originaria en los procesos educativos*. Diplomado de formación complementaria sobre uso de las lenguas originarias en los procesos educativos. La Paz, Bolivia.
- Ministerio de Educación del Perú. (2013). *Hacia una Educación Intercultural Bilingüe de Calidad, propuesta pedagógica*. MINEDU. San Borja, Lima, Perú.  
<https://hdl.handle.net/20.500.12799/3112>
- Ministerio de Educación del Perú. (2016). *Currícula Nacional de la Educación*. MINEDU. Lima-Perú.
- Ministerio de Educación del Perú. (2017). *Cómo realizamos la Caracterización sociolingüística y psicolingüística en la Educación Intercultural Bilingüe*. MINEDU. San Borja, Lima-Perú. <https://hdl.handle.net/20.500.12799/5855>
- Ministerio de Educación del Perú. (2018, 20 de septiembre). *Resolución Ministerial N.º 519-2018-MINEDU*. <https://www.gob.pe/institucion/MINEDU/normas-legales/196935-519-2018-MINEDU>
- Ministerio de Educación del Perú. (2021). *¿Cómo realizamos la Planificación Curricular y Evaluación Formativa en la Educación Primaria Intercultural Bilingüe ?*. MINEDU. San Borja, Lima-Perú. <https://hdl.handle.net/20.500.12799/7494>
- Ministerio de Educación del Perú. (2024, 1 de agosto). *Resolución Ministerial N.º 389-2024-MINEDU*. <https://www.gob.pe/institucion/MINEDU/normas-legales/5839518-389-2024-MINEDU>
- Molina Vital, C. (2025, 19 de febrero). *Seguimos existiendo, quiéralo o no*. Juego. <https://jugo.pe/seguimos-existiendo-quieranlo-o-no/>
- Pacheco Condori, A. (2021) *Lengua y culturas Quechuas I*. Ediciones Madrigal. Santiago.  
[https://www.pueblosoriginarios.gob.cl/sites/www.pueblosoriginarios.gob.cl/files/2022-02/Lengua%20y%20Cultura%20Quechuas\\_Alipio%20Pacheco.pdf](https://www.pueblosoriginarios.gob.cl/sites/www.pueblosoriginarios.gob.cl/files/2022-02/Lengua%20y%20Cultura%20Quechuas_Alipio%20Pacheco.pdf)
- Porras Barnechea, R. (1999). *El legado Quechua, Indagaciones Peruanas*. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas. (2005). *Iskay Yachay. Dos saberes*. PRATEC. Lima, Perú.
- Rawson, M. (2024). *Eine ganzheitliche Theorie der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen für die Waldorfpädagogik* (Waldorf Working Papers No. 12a). elewa-

- eLearningWaldorf e.V. <https://e-learningwaldorf.de/wp-content/uploads/2024/12/Nr-12-a-Eine-ganzheitliche-Theorie-der-Entwicklung-von-Kindern-und-Jugendlichen-fur-die-Waldorfpadagogik.pdf>
- Rengifo Vásquez, G. (2003). *La enseñanza es estar contento. Educación y afirmación andina*. PRATEC. Lima. Recuperado de: <https://PRATEC.org/wpress/libros-PRATEC-2/libros-educacion-intercultural-edin/>
- Richter T. (2000). *Plan de estudios de la pedagogía Waldorf-Steiner*. Asociación de centros educativos Waldorf de España. Madrid.
- Servindi (2025, 02 de septiembre) *Denuncian irregularidades graves en Censo 2025*.SERVINDI. <https://www.servindi.org/seccion-pueblos-indigenas-actualidad-noticias/02/09/2025/denuncian-irregularidades-en-censo-2025>
- Steiner, R. (2013) *Segundo septenio. Fundamentos pedagógicos para el saludable desarrollo del ser humano*. Buenos Aires, Argentina.
- Steiner, R. (2022a) *El primer septenio. La educación preescolar según Rudolf Steiner*. Antroposófica. Buenos Aires, Argentina.
- Steiner. R. (2022b) *Pedagogía Waldorf. Estudio General del ser Humano. Metodología y didáctica. Coloquios pedagógicos y conferencias curriculares*. Edición de estudio. Editorial Rudolf Steiner. Madrid-España.
- Sotomayor Candia, E. & Vigil Oliveros, N. (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>
- Torero, A. (2007). *El quechua y la historia social andina*. Fondo Editorial del Pedagógico San Marcos. <https://www.rolandocarrascosegovia.com/wp-content/uploads/2021/04/Alfredo-Torero-El-quechua-y-la-historia-social-andina-UNMSM-2007.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura-UNESCO. (2016). *Sistematización de experiencias educativas innovadoras, Serie Herramientas de apoyo para el trabajo docente*. Cartolan E.I.R.L. Lima. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247007>
- Villa Holguín, E. (2019) La sistematización de experiencias, una estrategia de la investigación anti-hegemónica. *El Ágora U.S.B.* vol. 19, núm.2 pp.547-557, 2019. Universidad de San Buenaventura. <https://revistas.usb.edu.co/index.php/Agora/article/view/4389/3508>
- Willmann, C. (2011). *Waldorfpädagogik studieren*. LIT Verlag Fresnorstr. Wien. [https://www.google.com.pe/books/edition/Waldorfp%C3%A4dagogik\\_studieren/K3](https://www.google.com.pe/books/edition/Waldorfp%C3%A4dagogik_studieren/K3)

Vkb7glv4kC?hl=de&gbpv=1&dq=waldorfp%C3%A4dagogik+studieren&pg=PP1&printsec=frontcover





# **ANEXOS**



## DECLARACIÓN JURADA DE AUTENTICIDAD

Yo, Marizela Salas Gonzales identificado(a) con D.N.I. N° 70457320, código de matrícula N° 70457320, del Programa de Profesionalización Docente en Educación Primaria Intercultural Bilingüe, de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pukllasunchis de Cusco.

Autora del trabajo de Kusikusunchis como estrategia de revitalización oral del idioma quechua en estudiantes de 7 a 11 años.

DECLARO BAJO JURAMENTO, la autenticidad del trabajo de investigación, siendo resultado del trabajo personal, que no se ha copiado, que no se ha utilizado ideas, formulaciones, citas integrales e ilustraciones diversas, sacadas de cualquier tesis, obra, artículo, memoria etc. (en versión digital o impresa), sin mencionar de forma clara y exacta su origen o autor, tanto en el cuerpo del texto, figuras, cuadros, tablas u otros que tengan derechos de autor.

Así mismo los documentos originales serán entregados si así lo estimen conveniente.

En caso de no respetar los derechos de autor y hacer plagio, asumo y me sujeto a las sanciones académicas y/o legales que esto implique.

Cusco, 30 de abril de 2026

Salas Gonzales Marizela  
DNI N°: 70457320

## FORMULARIO DE AUTORIZACIÓN DE REGISTRO Y PUBLICACIÓN DE PRODUCCIÓN ACADÉMICA EN EL REPOSITORIO INSTITUCIONAL

Al depositar su obra en el Repositorio Institucional de la EESP Pukllasunchis, el autor concede a la Asociación Pukllasunchis, una licencia no exclusiva sobre su creación y el logro del propósito enunciado.

Datos del Autor			
Nombre(s) y Apellidos:	Marizela Salas Gonzales		
DNI / C.E.:	70457320	Teléfono:	990040080
E-Mail:	marizelasalas.ppdeib@pukllavirtual.edu.pe		

Datos de la Investigación	
<input type="checkbox"/>	Trabajo Académico
<input checked="" type="checkbox"/>	Trabajo de Investigación
<input type="checkbox"/>	Tesis
<input type="checkbox"/>	Artículo Académico
<input type="checkbox"/>	Libros y/o Capítulos de Libro
<input type="checkbox"/>	Otros, especificar en Anexo "A" adjunto. (Ver Cuadro)

Título:	Kusikusunchis como estrategia de revitalización oral del idioma quechua en estudiantes de 7 a 11 años		
Asesor:	Mg. Carlos Andrés Guevara Zambrano		
Año:	2026	Programa de Formación:	Educación Primaria Intercultural Bilingüe

## Licencias

### A. Licencia estándar:

Bajo los siguientes términos, autorizo el registro y publicación en acceso abierto de mí:

- |                                     |                              |
|-------------------------------------|------------------------------|
| <input type="checkbox"/>            | Trabajo Académico            |
| <input type="checkbox"/>            | Artículo Académico           |
| <input type="checkbox"/>            | Libro y/o Capítulos de libro |
| <input checked="" type="checkbox"/> | Trabajo de Investigación     |
| <input type="checkbox"/>            | Tesis                        |

en el Repositorio Institucional de la EESP Pukllasunchis. Con esta autorización de depósito otorgo a la Asociación Pukllasunchis, una licencia no exclusiva para reproducir (en cualquier tipo de soporte y en más de un ejemplar, sin modificar su contenido, solo con propósitos de seguridad, respaldo y preservación), distribuir, comunicar al público, transformar (únicamente su traducción a otros idiomas) y poner a disposición del público, en formato físico o digital, en cualquier medio, conocido o por conocerse, a través de los diversos servicios provistos por la EESP Pukllasunchis, creados o por crearse, tales como el Repositorio Institucional Digital, en el Perú y en el extranjero, por el tiempo y a veces que considere necesarias, y libre de remuneraciones.

Declaro que el presente:

- |                                     |                              |
|-------------------------------------|------------------------------|
| <input type="checkbox"/>            | Trabajo Académico            |
| <input type="checkbox"/>            | Artículo Académico           |
| <input type="checkbox"/>            | Libro y/o Capítulos de libro |
| <input checked="" type="checkbox"/> | Trabajo de Investigación     |
| <input type="checkbox"/>            | Tesis                        |

es una creación de mi autoría y exclusiva titularidad, o coautoría con titularidad compartida, y me encuentro facultado a conceder la presente licencia y, asimismo, garantizo que dicha publicación no infringe derechos de autor de terceras personas.

La EESP Pukllasunchis consignará el nombre del autor o los autores, y no le hará ninguna modificación más que la permitida en la presente licencia.

### Autorizo su publicación (marque con una X)

- |                                     |   |
|-------------------------------------|---|
| <input checked="" type="checkbox"/> | SI, autorizo que se deposite inmediatamente de acceso abierto.                  |
| <input type="checkbox"/>            | SI, autorizo que se deposite y publique de acceso abierto a partir de la fecha: |
| <input type="checkbox"/>            | 01 Año  |
| <input type="checkbox"/>            | 02 Años.  |
| <input type="checkbox"/>            | 03 Años.  |
| <input type="checkbox"/>            | NO, autorizo.   |



**FIRMA**

**Cusco, 30 de abril de 2026**







**FECHA**

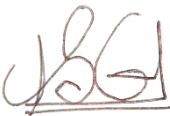
## DECLARACIÓN DE REVISIÓN DE ESTILO

\* Lo siguiente es OPCIONAL, pero es importante porque el *Licenciamiento Creative Commons* fija las condiciones de uso de su tesis en la Web. Si desea obviar esta parte, vaya a la última hoja, coloque su firma y fecha para completar su autorización.

### B. Licencia Creative Commons: Otorgamiento de una licencia Creative Commons

Si usted concede una licencia Creative Commons sobre su publicación, mantiene la titularidad de los derechos de autor de ésta y a la vez, permite que otras personas puedan reproducirla, comunicarla al público y distribuir ejemplares de ésta, siempre y cuando reconozcan la autoría correspondiente, bajo las condiciones siguientes:

MARQUE	TIPO LICENCIA	DESCRIPCIÓN
	 <p>RECONOCIMIENTO CCBY</p>	Esta licencia permite a otros distribuir, mezclar, ajustar y construir a partir de su obra, incluso con fines comerciales, siempre que le sea reconocida la autoría de la creación original. Esta es la licencia más servicial de las ofrecidas. Recomendada para una máxima difusión y utilización de los materiales sujetos a la licencia.
	 <p>RECONOCIMIENTO-COMPARTIRIGUAL CC BY-SA</p>	Esta licencia permite a otros re-mezclar, modificar y desarrollar sobre tu obra incluso para propósitos comerciales, siempre que te atribuyan el crédito y licencien sus nuevas obras bajo idénticos términos. Cualquier obra nueva basada en la tuya, lo será bajo la misma licencia, de modo que cualquier obra derivada permitirá también su uso comercial.
	 <p>RECONOCIMIENTO-SINOBRADERIVADA CC BY-ND</p>	Esta licencia permite la redistribución, comercial y no comercial, siempre y cuando la obra no se modifique y se trasmita en su totalidad, reconociendo su autoría.
	 <p>RECONOCIMIENTO-NOCOMERCIAL CC BY-NC</p>	Esta licencia permite a otros entremezclar, ajustar y construir a partir de su obra con fines no comerciales, y aunque en sus nuevas creaciones deban reconocerle su autoría y no puedan ser utilizadas de manera comercial, no tienen que estar bajo una licencia con los mismos términos.
X	 <p>RECONOCIMIENTO-NOCOMERCIAL-COMPARTIRIGUAL CC BY-NC-SA</p>	Esta licencia permite entremezclar, ajustar y contribuir a partir de su obra con fines no comerciales, siempre y cuando le reconozcan la autoría y sus nuevas creaciones estén bajo una licencia con los mismos términos.
	 <p>RECONOCIMIENTO-NOCOMERCIAL-SINOBRADERIVADA CC BY-NC-ND</p>	Esta licencia es la más restrictiva de las seis licencias principales, sólo permite que otros puedan descargar las obras y compartirlas con otras personas, siempre que se reconozca su autoría, pero no pueden cambiar de ninguna manera ni se pueden utilizar comercialmente.

	<b>Cusco, 30 de abril de 2026</b>
<b>FIRMA</b>	<b>FECHA</b>

Datos del Autor			
Nombre(s) y Apellidos:	Marizela Salas Gonzales		
DNI:	70457320	Teléfono:	990040080
E-Mail:	marizelasalas.ppdeib@pukllavirtual.edu.pe		

Datos de la Investigación	
	Trabajo Académico
	Artículo Académico
	Libro y/o Capítulos de Libro
X	Trabajo de Investigación
	Tesis
	Otros, especificar:

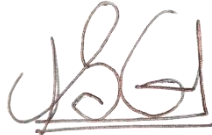
Título:	Kusikusunchis como estrategia de revitalización oral del idioma quechua en estudiantes de 7 a 11 años		
Asesor:	Mg. Carlos Andrés Guevara Zambrano		
Año:	2026	Programa de Formación:	Educación Primaria Intercultural Bilingüe

Declaratoria	
Declaro que he leído el	
<input type="checkbox"/>	Trabajo Académico
<input type="checkbox"/>	Artículo Académico
<input type="checkbox"/>	Libro y/o Capítulos de libro
X	Trabajo de Investigación
<input type="checkbox"/>	Tesis

en su totalidad, este documento está debidamente referenciado, he hecho la revisión y corrección de estilo de la presente publicación considerando lo señalado en la Guía de Investigación de la EESP Pukllasunchis y del Manual de Estilo de la APA, versión 7.

Asumo la responsabilidad de cualquier error u omisión en el documento y soy consciente que este compromiso de fidelidad tiene connotaciones académicas y éticas.

En caso de incumplimiento de esta declaración, me someto a lo dispuesto en las normas académicas de la EESP Pukllasunchis



**FIRMA**

**Cusco, 30 de abril de 2026**

**FECHA**

Para: Coordinación Unidad de Investigación  
De: Mag. Carlos Andrés Guevara Zambrano  
Asesor/a de Trabajo de Investigación  
Asunto: Informe dictamen de Trabajo de Investigación  
Fecha: Cusco, diciembre 11, 2025

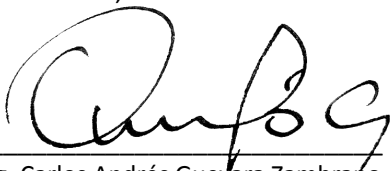
Me dirijo a usted para hacer de su conocimiento que he revisado el Trabajo de Investigación, en adelante TI, titulado “Estrategia de revitalización oral del idioma quechua en estudiantes de 7 a 11 años”, presentado por los egresada Marizela Salas Gonzales del programa de estudios de Educación Primaria Intercultural Bilingüe. Luego de dicha revisión, hago llegar el informe en los siguientes términos:

Criterios	Presentación	Si	No
Título	Es concreto, preciso, llamativo (sin contexto donde se hace la investigación).	X	
	Refleja los temas principales de la investigación a desarrollar.	X	
Estructura	La portada cumple con lo estipulado por la EESPP en la página web.	X	
	El formato y estilo de presentación del TI, cumple con lo estipulado por la EESPP en la página web: <a href="https://www.eesppukllasunchis.edu.pe/titulacion-trabajo.html">https://www.eesppukllasunchis.edu.pe/titulacion-trabajo.html</a>	X	
	La estructura de presentación de contenidos del TI, refleja los temas centrales y necesarios para abordar la investigación y cumple con lo estipulado en la página web.	X	
	Las referencias presentadas al final del documento, corresponden a las citas y/o paráfrasis realizadas dentro del documento	X	
Contenidos	Evidencia en cada capítulo dominio teórico de temas, y los relaciona con su investigación.	X	
	Sustenta sus ideas referenciando al menos cuatro autores base para su análisis teórico.	X	
	Evidencia el dominio de una base conceptual transversal a su análisis de información.	X	
Redacción	Su escritura es fluida, clara, escribe <u>sólo</u> en primera <u>o</u> en tercera persona del singular/plural, utiliza conectores adecuados y su redacción es coherente.	X	
	Se nota un estilo propio de escritura y tiene uso del castellano (regional) que es comprensible.	X	
	Aplica adecuadamente las normas ortográficas básicas.	X	
	Cumple con las características de citas y referencias de la última versión de normas APA.	X	
Reflexiones finales	La revisión teórica aporta a su tema y reflexión de Investigación	X	
	Este trabajo deja en su(s) autor(es) una reflexión y dominio del tema más amplia.	X	

Por lo tanto, mi informe frente a este Trabajo de Investigación es:

- **COMO ASESOR/A APRUEBO ESTE TI PARA EXPOSICIÓN Y SOLICITUD DE TRÁMITE PARA GRADO BACHILLER**

Atentamente,



Mag. Carlos Andrés Guevara Zambrano  
Código ORCID 0000-0002-2972-3929



# TI\_PPD Salas Gonzales Marizela

*By Turnitin*

---

WORD COUNT

13479

TIME SUBMITTED

28-APR-2026 12:00AM

PAPER ID

121341853

<sup>2</sup>  
**ESCUELA DE EDUCACIÓN SUPERIOR  
PEDAGÓGICA PRIVADA PUKLLASUNCHIS  
PROGRAMA DE PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE  
PROGRAMA DE ESTUDIOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA  
INTERCULTURAL BILINGÜE**



**Kusikusunchis como Estrategia de Revitalización Oral del Idioma  
Quechua en Estudiantes de Primaria**

Trabajo de investigación para optar al Grado de Bachiller en  
Educación

**AUTORA:**

Salas Gonzales, Marizela (ORCID: 0009-0006-7823-6314)

**ASESOR:**

Mg. Guevara Zambrano, Carlos Andrés (ORCID 0000-0002-2972-3929)

**LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:**

Revitalización y/o fortalecimiento del idioma quechua

CUSCO – PERÚ

2026

# TI\_PPD Salas Gonzales Marizela

---

## ORIGINALITY REPORT

---

17%

SIMILARITY INDEX

---

### PRIMARY SOURCES

---

1	<a href="http://hdl.handle.net">hdl.handle.net</a> Internet	320 words — 3%
2	<a href="http://repositorio.pukllasunchis.org">repositorio.pukllasunchis.org</a> Internet	112 words — 1%
3	<a href="http://www.slideshare.net">www.slideshare.net</a> Internet	112 words — 1%
4	<a href="http://ebin.pub">ebin.pub</a> Internet	106 words — 1%
5	<a href="http://www.coursehero.com">www.coursehero.com</a> Internet	92 words — 1%
6	<a href="http://www.alboan.org">www.alboan.org</a> Internet	67 words — 1%
7	<a href="http://silo.pub">silo.pub</a> Internet	65 words — 1%
8	<a href="http://pdfcoffee.com">pdfcoffee.com</a> Internet	62 words — < 1%
9	<a href="http://repositorio.javeriana.edu.co">repositorio.javeriana.edu.co</a> Internet	57 words — < 1%
10	<a href="http://upc.aws.openrepository.com">upc.aws.openrepository.com</a> Internet	51 words — < 1%

11	<a href="https://protectyourrights.net">protectyourrights.net</a> Internet	45 words — < 1%
12	<a href="https://id.scribd.com">id.scribd.com</a> Internet	43 words — < 1%
13	<a href="https://repositorio.ug.edu.ec">repositorio.ug.edu.ec</a> Internet	41 words — < 1%
14	<a href="https://repositorio.unap.edu.pe">repositorio.unap.edu.pe</a> Internet	35 words — < 1%
15	<a href="https://repositorio.une.edu.pe">repositorio.une.edu.pe</a> Internet	35 words — < 1%
16	<a href="https://repositorio.unsch.edu.pe">repositorio.unsch.edu.pe</a> Internet	34 words — < 1%
17	<a href="https://dokumen.pub">dokumen.pub</a> Internet	33 words — < 1%
18	<a href="https://repositorio.udh.edu.pe">repositorio.udh.edu.pe</a> Internet	33 words — < 1%
19	<a href="https://escuelaconcertadasolaris55006-20.solaris.org.pe">escuelaconcertadasolaris55006-20.solaris.org.pe</a> Internet	32 words — < 1%
20	<a href="https://www.researchgate.net">www.researchgate.net</a> Internet	31 words — < 1%
21	<a href="https://vdocuments.site">vdocuments.site</a> Internet	28 words — < 1%
22	<a href="https://repositorio.upch.edu.pe">repositorio.upch.edu.pe</a> Internet	27 words — < 1%
23	<a href="https://docplayer.es">docplayer.es</a> Internet	26 words — < 1%

24	<a href="https://es.scribd.com">es.scribd.com</a> Internet	22 words — < 1%
25	<a href="http://www.revenfermeria.sld.cu">www.revenfermeria.sld.cu</a> Internet	22 words — < 1%
26	<a href="http://noesis.uis.edu.co">noesis.uis.edu.co</a> Internet	21 words — < 1%
27	<a href="http://doczz.es">doczz.es</a> Internet	20 words — < 1%
28	<a href="http://renati.sunedu.gob.pe">renati.sunedu.gob.pe</a> Internet	20 words — < 1%
29	<a href="http://repositorio.undar.edu.pe">repositorio.undar.edu.pe</a> Internet	19 words — < 1%
30	<a href="http://centrodeinvestigacionclacsoriusmex.files.wordpress.com">centrodeinvestigacionclacsoriusmex.files.wordpress.com</a> Internet	18 words — < 1%
31	<a href="http://e-archivo.uc3m.es">e-archivo.uc3m.es</a> Internet	18 words — < 1%
32	<a href="http://prezi.com">prezi.com</a> Internet	18 words — < 1%
33	Félix Claudio Julca Guerrero, Laura Rosa Nivin Vargas, Ruby Orietta Huerta Guevara, Betsabe Magali Yañac Huerta et al. "Development of Quechua: a critical view from the intercultural bilingual educational praxis in Ancash, Peru", Revista Simón Rodríguez, 2025 Crossref	16 words — < 1%
34	<a href="http://dspace.unitru.edu.pe">dspace.unitru.edu.pe</a> Internet	15 words — < 1%

35	<a href="http://repositorio.usil.edu.pe">repositorio.usil.edu.pe</a> Internet	15 words — < 1%
36	<a href="http://bibliotecadigital.udea.edu.co">bibliotecadigital.udea.edu.co</a> Internet	14 words — < 1%
37	<a href="http://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe">revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe</a> Internet	13 words — < 1%
38	<a href="http://www.kerwa.ucr.ac.cr">www.kerwa.ucr.ac.cr</a> Internet	13 words — < 1%
39	<a href="http://ortiga.org">ortiga.org</a> Internet	12 words — < 1%
40	<a href="http://dialnet.unirioja.es">dialnet.unirioja.es</a> Internet	11 words — < 1%
41	<a href="http://red.minedu.gob.bo">red.minedu.gob.bo</a> Internet	11 words — < 1%
42	<a href="http://repositorio.unae.edu.ec">repositorio.unae.edu.ec</a> Internet	11 words — < 1%
43	<a href="http://revistas.unife.edu.pe">revistas.unife.edu.pe</a> Internet	11 words — < 1%
44	<a href="http://cenida.una.edu.ni">cenida.una.edu.ni</a> Internet	10 words — < 1%
45	<a href="http://de.slideshare.net">de.slideshare.net</a> Internet	10 words — < 1%
46	<a href="http://idoc.pub">idoc.pub</a> Internet	10 words — < 1%
47	<a href="http://repositorio.ausjal.org">repositorio.ausjal.org</a> Internet	10 words — < 1%

48	<a href="http://revistas.lamolina.edu.pe">revistas.lamolina.edu.pe</a> Internet	10 words — < 1%
49	<a href="http://revistas.pucp.edu.pe">revistas.pucp.edu.pe</a> Internet	10 words — < 1%
50	<a href="http://revistatrenzar.cl">revistatrenzar.cl</a> Internet	10 words — < 1%
51	<a href="http://1library.co">1library.co</a> Internet	9 words — < 1%
52	<a href="http://dbpedia.org">dbpedia.org</a> Internet	9 words — < 1%
53	<a href="http://files.pedagogiayeducacion.webnode.es">files.pedagogiayeducacion.webnode.es</a> Internet	9 words — < 1%
54	<a href="http://macada.net">macada.net</a> Internet	9 words — < 1%
55	<a href="http://philpapers.org">philpapers.org</a> Internet	9 words — < 1%
56	<a href="http://repositorio.pedagogica.edu.co">repositorio.pedagogica.edu.co</a> Internet	9 words — < 1%
57	<a href="http://repositorio.uchile.cl">repositorio.uchile.cl</a> Internet	9 words — < 1%
58	<a href="http://scholar.archive.org">scholar.archive.org</a> Internet	9 words — < 1%
59	<a href="http://web10.unl.edu.ar:8080">web10.unl.edu.ar:8080</a> Internet	9 words — < 1%
60	<a href="http://www.fobiasocial.net">www.fobiasocial.net</a> Internet	9 words — < 1%

61	<a href="http://www.scoop.it">www.scoop.it</a> Internet	9 words — < 1%
62	<a href="http://5dok.org">5dok.org</a> Internet	8 words — < 1%
63	<a href="#">Yamarú del Valle Chirinos Araque, Adán Guillermo Ramírez García, Roberto Godínez López, Nataliya Barbera Alvarado et al. "Tendencias en la investigación universitaria. Una visión desde Latinoamérica. Volumen XX", Alianza de Investigadores Internacionales SAS, 2023</a> Crossref	8 words — < 1%
64	<a href="http://biblioteca.proeibandes.org">biblioteca.proeibandes.org</a> Internet	8 words — < 1%
65	<a href="http://bibliotecaescueladetrabajosocial.usac.edu.gt">bibliotecaescueladetrabajosocial.usac.edu.gt</a> Internet	8 words — < 1%
66	<a href="http://educaresdesarrollo.blogspot.com">educaresdesarrollo.blogspot.com</a> Internet	8 words — < 1%
67	<a href="http://es.slideshare.net">es.slideshare.net</a> Internet	8 words — < 1%
68	<a href="http://repositorio-api.eespli.edu.pe">repositorio-api.eespli.edu.pe</a> Internet	8 words — < 1%
69	<a href="http://repositorio.unajma.edu.pe">repositorio.unajma.edu.pe</a> Internet	8 words — < 1%
70	<a href="http://repositorio.upea.bo">repositorio.upea.bo</a> Internet	8 words — < 1%
71	<a href="http://repositorio.utc.edu.ec">repositorio.utc.edu.ec</a> Internet	8 words — < 1%
72	<a href="http://repository.pedagogica.edu.co">repository.pedagogica.edu.co</a> Internet	8 words — < 1%

8 words — < 1%

---

73 [www.metas.org](http://www.metas.org)  
Internet

8 words — < 1%

---

74 [www.powtoon.com](http://www.powtoon.com)  
Internet

8 words — < 1%

---

75 [www.scielo.br](http://www.scielo.br)  
Internet

8 words — < 1%

---

76 Ananda Cohen Suarez. "Painting Andean  
Liminalities at the Church of Andahuaylillas, Cuzco,  
Peru", Colonial Latin American Review, 2013  
Crossref

7 words — < 1%

---

77 [web.siia.unam.mx](http://web.siia.unam.mx)  
Internet

6 words — < 1%

---

EXCLUDE QUOTES OFF

EXCLUDE SOURCES OFF

EXCLUDE BIBLIOGRAPHY ON

EXCLUDE MATCHES OFF