DIGI-PUI-004
Guía para la entrega y formato de informe final de investigación

Instrucciones generales:

1. El informe final de investigación debe estar elaborado en el formato aprobado por la DIGI. El cuerpo del documento debe tener como **mínimo 50 páginas** del resumen (numeral 2) hasta recomendaciones (numeral 27). No incluye bibliografía y apéndices en la paginación mínima requerida.

2. Utilice tipo de letra Times New Roman 12 puntos, color de fuente negro (elimine el texto en azul que se le presenta en la estructura del informe, ya que son instrucciones generales y aclaraciones, este formato únicamente puede ser modificado por la DIGI), interlineado 1.5 y justificado. Para citas, referencias, inserción de tablas y figuras utilice el estilo establecido por las Normas APA (*American Phsycological Association*) 4ta. edición en español de la 7a. edición en inglés.

3. Veinte días antes de la entrega del informe final, el coordinador del proyecto debe:

a. Solicitar el usuario para el uso del software de coincidencias en el siguiente enlace: https://digi.usac.edu.gt/coincidencias.
b. Elaborar artículo científico según instrucciones de autor de la revista electrónica en donde haya decidido publicar: (i) *Ciencia, Tecnología y Salud* de la DIGI, (ii) *Ciencias Sociales y Humanidades* de la DIGI, (iii) u otra que se encuentre indizada.
c. Preparar las carpetas que contengan bases de datos y fotografías.
d. Presentar el informe a la unidad avaladora para su revisión y elaboración de la carta de entrega.
e. Enviar electrónicamente el informe al coordinador del programa universitario de investigación.

4. Revisión del informe final por el coordinador del programa universitario de investigación.

El coordinador del programa universitario de investigación recibe, revisa y envía observaciones al coordinador del proyecto, quien dispone de una semana para incluir las observaciones y puede hacer la entrega digital hasta tener el Vo.Bo. del coordinador del programa.

5. Entrega de versión digital del informe final corregido a los coordinadores de programas universitarios de investigación.

Para el envío de la versión digital al correo electrónico del coordinador de programa universitario se necesita:

a. Carta de entrega de la unidad avaladora, en hoja membretada y en formato PDF.
b. Informe final en formato Microsoft Word.
c. Artículo científico en formato Microsoft Word.
d. Carpeta conteniendo al menos 10 fotografías propiedad del proyecto de investigación con resolución mínima de 300 dpi, en formato JPG.

e. Documento Microsoft Word donde describa las fotografías con los siguientes componentes:
   - Nombre del archivo de la fotografía.
   - Créditos del autor.
   - Breve descripción de la fotografía.
   - Identificación del lugar donde fue tomada.

f. Bases de datos, generadas en el proyecto, mínimo en formato Microsoft Excel con las columnas identificadas con sus dimensionales (si aplica).

g. Reporte de similitud con un máximo de 15 % de coincidencias y escritura con inteligencia artificial (IA) hasta un 15%.

h. Otros archivos relevantes del proyecto (si aplica).

6. Los coordinadores de programas devuelven firmado el informe final junto con la constancia de la Unidad de Informática de la DIGI.
   Los coordinadores de programas son los responsables de subir los archivos digitales a las carpetas correspondientes para la revisión por parte de la Unidad de Informática. La Unidad de Informática genera la constancia de revisión de archivos digitales. El Centro de Información y Documentación de la Dirección General de Investigación (Cindigi) tiene acceso a la carpeta con los archivos de informes finales para la catalogación y difusión.
7. Entrega del informe final corregido e impreso a la Tesorería del Fondo de Investigación. El informe final de los proyectos de investigación ejecutados en los centros universitarios se entrega en la Secretaría de la Coordinación General de Programas.
   Todos los informes finales deben incluir:

a. Carta en original de entrega de la unidad avaladora, en hoja membretada; y copia para sellar de recibido.

b. Una copia del informe a color con folder simple y con gancho.

c. Una copia del artículo científico elaborado según las instrucciones de autor de la revista indizada seleccionada.

d. Constancia de revisión de archivos digitales de la Unidad de Informática.

La entrega digital e impresa del informe final, con todas las aprobaciones correspondientes, debe hacerse en los últimos tres días hábiles previos a la fecha de finalización de la ejecución del proyecto de investigación o prórroga concedida por las autoridades.

Los coordinadores de los proyectos de investigación son los responsables de viabilizar la entrega del informe final a la Tesorería del Fondo de Investigación o a la Secretaría de la Coordinación General de Programas, según numeral 6.

Informe final de Proyecto de Investigación

Informe final de proyecto de investigación

Universidad de San Carlos de Guatemala

Dirección General de Investigación

Programa Universitario de Investigación en Educación

Apropiación de los principios de EBI en la formación del Profesorado en Educación Primaria Bilingüe Intercultural, PADEP/D

Unidad avaladora: Escuela de Formación de Profesores de Enseñanza Media -EFPEM- Instituto de investigación

4.8.63.6.80

Nombre del coordinador: Vicenta Albertina Azurdia Mejia

Guatemala, noviembre 2025

Informe final de Proyecto de Investigación

Contraportada

Autoridades de la Dirección General de Investigación

Dra. Alice Patricia Burgos Paniagua

Directora General de Investigación

Ph. D. Walter O. Paniagua

Coordinador(a) del Programa Universitario de Investigación

Autores

M.Sc. Vicenta Albertina Azurdia Mejia, 20091850

M.Sc. Magda Lorena Cifuentes Alecio, 20010527

Prof. Dennis Josué Esquivel Amado, 20240920

Prof. Felix Ronaldo González y González, 20250990

Prof. Roni Gustabo Puac Ibañez, 20251006

Colaborador: Dr. Juan Carlos Ruiz Castillo, EFPEM-USAC

El contenido de este informe de investigación es responsabilidad exclusiva de sus autores.

Esta investigación fue cofinanciada con recursos del Fondo de Investigación de la DIGI de la Universidad de San Carlos de Guatemala a través de la partida presupuestaria número: 4.8.63.6.80 en el Programa Universitario de Investigación en Educación.

Los autores son responsables del contenido, de las condiciones éticas y legales de la investigación desarrollada.

Este informe está licenciado bajo una Licencia *Creative Commons* Atribución-No Comercial-Compartir Igual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0).
Puede copiarse, distribuirse y adaptarse con la condición de dar crédito a los autores, no usarlo con fines comerciales y compartir cualquier obra derivada bajo la misma licencia.
Para más información, visite: https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.es.

Índice general

Índice general 5
Resumen 8
Abstract 9
1. Introducción 10
2. Contexto de la investigación 13
3. Revisión de literatura 15
3.1 Profesorado de Educación Primaria Bilingüe Intercultural 15
3.2 Educación Bilingüe Intercultural 16
3.3 Principios de EBI en el PADEP/D 18
3.4 Investigación Acción 21
3.5 Acompañamiento Pedagógico 24
Estado del arte 27
4. Planteamiento del problema 32
5. Objetivos 35
a. Objetivo general 35
b. Objetivos específicos 35
6. Hipótesis (si aplica) 35
7. Método 36
7.1. Tipo de investigación 36
7.2. Enfoque y alcance de la investigación 36
7.3. Diseño de la investigación 37
7.4. Población, muestra y muestreo 37
7.5. Técnicas 38
7.6. Resumen de las variables o unidades de análisis 41
7.7. Procesamiento y análisis de la información 42
8. Aspectos éticos y legales 44
9. Resultados y discusión 45
10. Propiedad intelectual 123
11. Beneficiarios directos e indirectos 123

12. Estrategia de divulgación y difusión de los resultados 124
13. Contribución a las Prioridades Nacionales de Desarrollo (PND) 125
14. Otras contribuciones del proyecto al desarrollo 127
15. Vinculación 127
16. Conclusiones 130
17. Recomendaciones 135
18. Referencias 135
19. Apéndice 140
20. Declaración del coordinador (a) del proyecto de investigación 142
21. Aval del director (a) del instituto, centro, unidad o departamento de investigación o coordinador de investigación del centro regional universitario 143
22. Recepción de la Dirección General de Investigación 143

Índice de figuras

Figura 1 23
Proceso en espiral de la IA *23*
Figura 2 48
Diagrama de violín *48*
Figura 3 92
Red conceptual de categorías analíticas emergentes en el estudio cualitativo (NVivo/ATLAS.ti) *92*
Figura 4 99
Mapa conceptual del análisis cualitativo de estudiantes bajo NVivo/ATLAS. *99*
Figura 5 111
Modelo conceptual del estudio sobre la formación docente en el PADEP/D y su articulación con la EBI, la investigación-acción y el acompañamiento pedagógico *111*

Índice de tablas

Tabla 1 19
Caracterización Sociolingüística y Cultural de las escuelas 19
Tabla 2 20
Principios de EBI en el PADEP/D 20
Tabla 3 23
Modalidades de la IA 23
Tabla 4. *Objetivos, variable, instrumentos y unidad de medida o cualificación utilizada en la investigación.* 41
Tabla 5. *Beneficiarios directos e indirectos de la investigación* 123
Tabla 6 124
Divulgación y difusión de resultados 124

Resumen

El estudio tuvo como objetivo analizar la incorporación de los principios de la Educación Bilingüe Intercultural -EBI- en la práctica docente, a partir de los trabajos de graduación de la décima cohorte del Programa Académico de Desarrollo Profesional Docente, en el Profesorado de Educación Primaria Bilingüe Intercultural, así como examinar el rol de los acompañantes pedagógicos en dicho proceso. Se empleó un diseño metodológico mixto de tipo secuencial explicativo, con predominio cuantitativo. La fase cuantitativa consistió en el análisis de 274 informes de investigación-acción seleccionados mediante muestreo probabilístico aleatorio. La fase cualitativa se desarrolló mediante seis grupos focales con 65 acompañantes pedagógicos seleccionados intencionalmente de 15 departamentos donde se atiende la carrera. El análisis cuantitativo se realizó mediante estadística descriptiva, utilizando distribuciones porcentuales por niveles de desempeño. Los resultados evidencian implementación parcial y predominantemente instrumental de la EBI: más del 70 % alcanzó niveles resolutivo y autónomo en oralidad y el 83.21 % evidenció niveles altos en la organización de secuencias didácticas. Sin embargo, más del 40 % permaneció en nivel receptivo en planificación curricular. Asimismo, entre el 11 % y el 13 % evidenció reflexión metalingüística; el 31.75 % incluyó textos explicativos, el 10.95 % textos argumentativos y el 20 % desarrolló alternancia consciente entre lenguas. La fase cualitativa confirmó que el acompañamiento pedagógico se orienta principalmente al seguimiento técnico, con limitada profundización en la reflexión lingüística e intercultural. En conclusión, se identifican avances operativos, aunque persisten vacíos estructurales que requieren fortalecer la planificación intercultural y el bilingüismo aditivo.

Palabras clave

1. Educación Bilingüe Intercultural	2. investigación-acción	3. acompañamiento pedagógico

Abstract

The study aimed to analyze the integration of Intercultural Bilingual Education (IBE) principles into teaching practice, based on the graduation projects of the tenth cohort of the Academic Program for Professional Teacher Development in the Intercultural Bilingual Primary Education Teacher Training Program, as well as to examine the role of pedagogical mentors in this process. A mixed-methods, sequential-explanatory design with a quantitative component was employed. The quantitative phase consisted of the analysis of 274 action research reports selected through random probability sampling. The qualitative phase was conducted through six focus groups with 65 pedagogical mentors intentionally selected from 15 departments where the program is offered. The quantitative analysis was performed using descriptive statistics, employing percentage distributions by performance level. The results show a partial and predominantly instrumental implementation of Intercultural Bilingual Education (IBE): over 70% reached proficient and independent levels in oral communication, and 83.21% demonstrated high levels in organizing teaching sequences. However, over 40% remained at a receptive level in curriculum planning. Likewise, between 11% and 13% demonstrated metalinguistic reflection; 31.75% included explanatory texts, 10.95% argumentative texts, and 20% developed conscious alternation between languages. The qualitative phase confirmed that pedagogical support is primarily focused on technical monitoring, with limited emphasis on linguistic and intercultural reflection. In conclusion, operational progress was identified, although structural gaps persist that require strengthening intercultural planning and additive bilingualism.

Keywords

1. Intercultural Bilingual Education	2. action research	3. pedagogical mentoring

1. Introducción

Como ha sido ampliamente expuesto en diferentes estudios, en Guatemala la EBI llegó a posicionarse como un enfoque pedagógico decisivo para la promoción de aprendizajes que respondan a las necesidades contextuales desde el código lingüístico y la cultura de los estudiantes y las comunidades en que se desarrolla el hecho educativo. En este sentido, se consideró importante analizar la apropiación de los principios de EBI que el PADEP/D estableció en 2022 como directrices para que los estudiantes del PEPBI atiendan apropiadamente el bilingüismo y la interculturalidad en el nivel primario del sistema educativo nacional, a través de un estudio científico de su implementación en el aula.

Verdugo (2019) expone que cuando se utiliza el idioma indígena en el proceso educativo se contribuye a mejorar y agilizar el aprendizaje y la apropiación de la segunda lengua; comprendiendo que con esto el autor abona a la importancia del uso del idioma originario, dado que al brindar la atención a los niños en este idioma, que utilizan con su familia y en su contexto, se les lleva a alcanzar una mejor comprensión de temas abordados en clase mejorando con ello el proceso de aprendizaje y la correcta utilización de un segundo idioma.

La EBI no es únicamente una modalidad educativa, sino un proyecto que reconoce la pluralidad lingüística y cultural como riqueza y no como obstáculo. Tal como señalan Hornberger (2008) y Cummins (2000), la educación en lengua materna fortalece el desarrollo cognitivo, la comprensión lectora y el vínculo afectivo con la escuela, pues el aprendizaje se asienta sobre estructuras lingüísticas previas que permiten significar el mundo. En contextos como el guatemalteco, marcado por procesos históricos de castellanización, la EBI adquiere un sentido profundamente político: implica dignificar lenguas originarias, recuperar saberes y romper con lógicas homogeneizadoras arraigadas en la escuela tradicional (UNESCO, 2019).

La formación docente no es un acto de transmisión, sino un proceso social que se construye en interacción con otros, con la escuela y con la cultura (Shulman, 1987). En la visión contemporánea, el maestro se forma articulando saber disciplinar, saber pedagógico y saber

"La Usac investiga para el bienestar de las personas y el desarrollo sustentable"

didáctico contextual, convirtiendo el aula en un espacio de experimentación reflexiva más que en un sitio de reproducción metodológica.

Autores como Perrenoud (2004) y Zeichner (2010) coinciden en que la profesionalización docente requiere desarrollar capacidades críticas, éticas y metodológicas, más allá de memorizar técnicas. Este proceso formativo implica aprender a observar niños, comprender contextos, planificar, evaluar y —sobre todo— reflexionar. El aprendizaje docente es experiencial (Kolb, 1984): se construye haciendo, equivocándose, conversando, escribiendo y sistematizando.

El acompañamiento efectivo implica orientación, retroalimentación oportuna, escucha, modelaje pedagógico, construcción conjunta de criterios de evaluación y apoyo emocional (Hattie & Timperley, 2007). Como parte de la formación docente, el acompañamiento, cuando está bien articulado, no solo aclara dudas técnicas, sino que fortalece la seguridad docente y promueve identidad profesional. El desafío reside en garantizar condiciones institucionales que lo posibiliten: tiempos organizados, diálogo continuo, espacios para retroalimentación dialógica.

Según Saz-Choxin (2020) la formación docente y los materiales son necesarios en los grados iniciales, destacando que el acompañamiento juega un papel fundamental como uno de los elementos clave para el éxito en la lectoescritura inicial bilingüe, considerando que al existir lineamientos para la implementación de la EBI permitirá tener claridad para atender apropiadamente este componente.

En consonancia con la literatura sobre el tema, en el PADEP/D se establecieron como principios para la atención a la EBI cinco ideas que se consideran indispensables para este fin: -Se aprende una lengua utilizándola en el contexto de aprendizajes y en diálogo de áreas disciplinares. -Se aprende mejor la lengua materna comparándola con otra lengua. -Se aprende mejor la lectura y la escritura en L1 y L2, leyendo y escribiendo en las dos lenguas. -Se aprende mejor la lectura-escritura en dos lenguas cuando estas actividades están inscritas

"La Usac investiga para el bienestar de las personas y el desarrollo sustentable"

en comunicación bilingüe socialmente pertinente y -la alternancia de las lenguas en el proceso de educación bilingüe intercultural.

El problema de investigación consistió en identificar, cómo se evidencia en los trabajos de graduación, la apropiación de los principios antes mencionados a través de su implementación tal como fueron definidos para la formación que se ofrece a partir de la revisión curricular realizada en el año 2022.

Se utilizó un enfoque metodológico mixto, con técnicas de revisión documental específicas para analizar los informes finales de investigación acción -IA-, identificando los principios de EBI en el proceso ejecutado en contraste con el resultado de grupos focales llevados a cabo con acompañantes pedagógicos y estudiantes egresados de la 10ª cohorte. Además, se realizó una revisión detallada de la literatura relacionada con la EBI, el AP y la IA; a fin de contextualizar y fundamentar el estudio.

El objetivo general del estudio contempló determinar la apropiación de los principios de EBI en la formación del PEPBI, los específicos fueron identificar cómo los estudiantes de este profesorado los implementaron en su trabajo de graduación, establecer cómo las orientaciones del AP incidieron en la implementación de los principios y proponer mejoras en el desarrollo curricular del Profesorado en estudio. Entre los conocimientos generados fue posible establecer que hubo docentes que estudiaron el profesorado bilingüe sin tener dominio del idioma materno de la comunidad en que laboran, se considera además que los principios deben proveerse a través de lineamientos específicos tanto desde los cursos, como desde las orientaciones pedagógicas que brindan los acompañantes pedagógicos y que la identidad docente se construye en los estudiantes del PADEP/D como parte de su formación.

2. Contexto de la investigación

Este estudio se llevó a cabo en el PADEP/D, 10ª. Cohorte con estudiantes del Profesorado de Educación Primaria Bilingüe Intercultural, atendidos en diferentes sedes de los departamentos de Alta Verapaz, Baja Verapaz, Chimaltenango, Chiquimula, Escuintla, Guatemala, Huehuetenango, Izabal, Petén, Quetzaltenango, Quiché, San Marcos, Sololá, Suchitepéquez y Totonicapán; un total de 15 departamentos y 55 municipios de la república, en que se habla diferentes idiomas originarios de la cultura Maya, estos estudiantes se desempeñan en diferentes comunidades de estos u otros departamentos con población en mayoría de esta cultura.

Cabe señalar que el Programa Académico de Desarrollo Profesional Docente PADEP/D surgió en 2009 con cuatro profesorados dirigidos a los maestros y las maestras que deseen profesionalizarse. Nació en respuesta a la demanda del país de docentes especializados, con alto nivel académico y sólida formación metodológica para hacer eficiente su ejercicio docente, logrando con ello mejorar el nivel académico de docentes y alumnos. (EFPEM-USAC, 2009, p. 9).

Desde su inicio ha brindado formación superior o universitaria, otorgando título técnico o de pregrado según la especialidad que el docente estudiante atiende en cuatro diferentes profesorados: Profesorado de Educación Preprimaria Intercultural, Profesorado de Educación Primaria Intercultural, Profesorado de Educación Preprimaria Bilingüe Intercultural y Profesorado de Educación Primaria Bilingüe Intercultural. Es parte del Sistema Nacional de Formación del Recurso Humano del Ministerio de Educación, responde a la necesidad de mejorar la calidad educativa del país y es implementado por la Universidad de San Carlos de Guatemala, a través de la Escuela de Formación de Profesores de Enseñanza Media. Para el desarrollo del Programa la Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa suscribió un convenio marco entre el Ministerio y la Universidad. (DIGEDUCA, 2014).

"La Usac investiga para el bienestar de las personas y el desarrollo sustentable"

Parte del proceso formativo de los estudiantes PADEP/D lo constituye el acompañamiento pedagógico en el aula, este se realiza con visitas de apoyo técnico para la mejora de la práctica docente. Además, los profesionales que se desempeñan como acompañantes pedagógicos, se encargan de brindarles asesoría directa para la ejecución del proyecto de investigación acción y elaboración del trabajo de graduación, así como de verificar que los aprendizajes alcanzados en los cursos se estén transfiriendo al aula.

Con la ejecución de este proyecto de investigación se colaboró en la mejora de la calidad educativa, sobre todo en lo que se refiere a la atención que se ofrece al componente EBI desde la formación que el Programa brinda, para promover la utilización y valoración del idioma materno y la identidad cultural, no solamente en los profesores que participan en esta formación, sino también en los grupos de estudiantes que estos atienden.

La población beneficiada contempla directamente a los estudiantes de la carrera de Profesorado de Educación Primaria Bilingüe Intercultural en la onceava cohorte y a los estudiantes que están atendiendo actualmente como también a los que atenderán en los siguientes ciclos educativos. Así mismo a los docentes que estudien esta carrera en las siguientes cohortes de profesorados del PADEP/D.

3. Revisión de literatura

3.1 Profesorado de Educación Primaria Bilingüe Intercultural

El Profesorado de Educación Primaria Bilingüe intercultural es una de las cuatro especialidades que el PADEP/D atiende en el Programa y como el resto de las carreras cuenta con perfil de ingreso y egreso definidos desde la malla curricular. Para el ingreso, se requiere básicamente que sean maestros en servicio activo en el sector oficial. La EFPEM/USAC (2009) expone que debe poseer entre otras, las siguientes características: persona con interés en el estudio, en propiciar un ambiente de enseñanza aprendizaje democrático y estimulante para aprender, con la disposición para apoyar a los estudiantes y desarrollar proyectos participativos con miras a cualificar el proceso de enseñanza aprendizaje y a la vez estimular el desarrollo de la comunidad.

El mismo documento indica que la formación debe desarrollarse los sábados e impartirse dos cursos simultáneos durante diez bimestres; refiere que "el trabajo de graduación es el producto de la aplicación de lo aprendido en los cursos a su realidad en el aula" (p. 128), lo que en la actualidad se traduce en la ejecución de un proyecto de Investigación Acción -IA-.

En lo relativo al perfil de egreso incluye conocimientos sobre la problemática del país, incremento de la capacidad para analizar sobre la importancia de los Acuerdos de Paz, aspectos generales de la transformación curricular, dominio de elementos básicos de la psicología educativa y reconocimiento de la EBI, considerada como un derecho sustantivo, un recurso de la cultura y una forma de mejora del proceso educativo.

A su vez expresa que, el individuo tiene conocimiento general de la realidad educativa y capacidad de reflexionar sobre la situación local; utiliza herramientas para desarrollar habilidades en lectura comprensiva, análisis crítico, expresión oral y escrita y aplica conocimientos básicos en matemáticas. Aboga por el gobierno escolar como un ejercicio democrático y realiza diagnósticos sociolingüísticos tanto en el aula como en la comunidad, además de investigaciones con el fin de rescatar conocimientos y saberes locales. En cuanto a las actitudes indica que reconoce y valora la diversidad del país como una riqueza, valora

"La Usac investiga para el bienestar de las personas y el desarrollo sustentable"

la importancia de la reforma educativa, practica la interculturalidad, equidad de género y derechos humanos y de los niños, respeta la opinión de los niños, asegura la participación democrática, promueve el respeto y atención a los valores propios de cada cultura y los universales.

En la carrera objeto de esta investigación agrega que "se apropia del sistema de escritura de su idioma materno, sobre la base de sus conocimientos y experiencias con la lectura y la escritura en castellano" (p.107), realiza análisis sobre la importancia de la lengua escrita, y su relación con fortalecer el idioma de la localidad y que promueve la producción de textos escritos y la creatividad literaria bilingüe priorizando el idioma del contexto.

3.2 Educación Bilingüe Intercultural

Desde la Constitución Política de la República hay un reconocimiento de que Guatemala está conformada por varias culturas y a la vez afirma respetar su modo de vida, valores e idioma; en el artículo 76 habla de un sistema educativo y enseñanza bilingüe y que las escuelas ubicadas en contextos de "predominante población indígena" debe enseñarse en forma bilingüe; sin embargo, es hasta en 1996 con la firma de los Acuerdos de Paz, donde se afirma que la nación guatemalteca es multiétnica, pluricultural y multilingüe.

Sin embargo, en palabras de López (2025) en Guatemala como en los demás países de Latinoamérica, hacer vigente y desarrollar la Educación Bilingüe Intercultural significa aún una brecha que crece continuamente entre lo que constituye una retórica legal, política y académica y "la práctica social y pedagógica fuertemente signada por el ethos monocultural y monolingüe", que aún impregna lo que se realiza en el país, ello ha provocado algunas acciones que pretenden la atención a este componente en el ámbito educativo, enfrentando muchos retos que dificultan este fin.

Como una práctica que persiguió el cumplimiento de los acuerdos de paz surge el viceministerio de Educación Bilingüe Intercultural que, según documento consultado, en sus inicios concebía la educación bilingüe como "un proceso orientado a atender las necesidades educativas de la niñez y la juventud escolar indígena propiciando su acceso hacia una

"La Usac investiga para el bienestar de las personas y el desarrollo sustentable"

educación más pertinente" (MINEDUC, 2009, p. 5). Desde entonces hubo una evolución de este propósito "hacia la búsqueda del desarrollo integral de las y los estudiantes mediante procesos de aprendizaje de calidad y contextualizados cultural y lingüísticamente en los diferentes niveles educativos, para el desarrollo de la propia identidad de los pueblos" (MINEDUC, 2009, p. 5). Hoy en día la EBI se debe brindar a todos los niños guatemaltecos, independientemente de su cultura, con el afán de promover desarrollo integral.

Así mismo el Mineduc (2013), a través de la Dirección General de Educación Bilingüe Intercultural, en el Protocolo Cero, define la Educación Bilingüe Intercultural como: El desarrollo de los conocimientos de los Pueblos Ladino, Maya, Garífuna, Xinka, en cada una de las áreas de aprendizaje del currículo según los niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional. Se considera el lenguaje como la ciencia que vehiculiza el desarrollo de capacidades, competencias, habilidades de los aprendices. (p.1)

No obstante, en palabras de López (2025), las personas mayores de tres años que se comuniquen en un "idioma indígena comienza ya a descender en casi todas las 24 comunidades lingüísticas indígenas", considerando que aún se practica el racismo y otras formas de discriminación contra los pueblos indígenas, algunas de sus prácticas y conocimientos, llegando al punto en que para ser reconocidos han debido, en algunos casos reclamar sus derechos, como sucedió en 2012 cuando un grupo de autoridades indígenas originarios de la antigua santa Catarina Ixtahuacan presentaron un amparo que, aunque fue rechazado, fue presentado nuevamente ante la corte de constitucionalidad quien en 2016 otorgó un amparo dando un plazo de seis meses al Mineduc con el fin de para garantizar que la EBI fuera aplicada de acuerdo con lo establecido por las leyes y también estándares internacionales. Situación que justifica el trabajo constante por mejorar la atención a la educación bilingüe para que todos los niños y niñas cuyo idioma materno sea un idioma diferente al español sean formados desde su L1, reconociendo el español como L2.

3.3 Principios de EBI en el PADEP/D

Los Principios que llevan a una mejor atención de EBI reconocidos en el PADEP/D, tienen como base el documento "EBI en el PADEP/D" que se elaboró durante la revisión curricular efectuada para orientar este componente, en consonancia con lo indicado por el vice despacho bilingüe del Ministerio de Educación, contiene los principios priorizados que se incluyen en los programas de los diferentes cursos del Profesorado de Educación Primaria Bilingüe Intercultural.

Así mismo, el documento de PADEP/D-EFPEM-USAC (2022) refiere que, para abordar los conceptos de educación bilingüe e interculturalidad, en sociedades multilingües y multiculturales como es el caso de Guatemala, se debe realizar una educación inclusiva que integre las dimensiones lingüísticas y culturales de los cuatro Pueblos en los procesos educativos en el Sistema Educativo Nacional. Debe haber un abordaje explícito de las lenguas y culturas diversas en los procesos educativos, en todos los niveles y modalidades de formación escolarizada y universitaria. Con ello se construyen sociedades sobre el principio de la diversidad, con un enriquecimiento entre lenguas y culturas para la reconstrucción del pensamiento, lenguaje, cultura y sociedad.

En la revisión curricular del PADEP/D el desarrollo del concepto "Bilingüe" se fundamenta en las competencias marco y las del Área de Comunicación y Lenguaje, porque el sujeto debe poseer competencias mínimas en las habilidades de: a) Escuchar, hablar y actitudes comunicativas. b) Leer, escribir, creación y producción comunicativa en L1 y L2. (Mineduc, 2008, p.53)

A su vez el Mineduc (2013) en el documento protocolo cero continúa con la caracterización sociolingüística y cultural que asegura la atención a las escuelas de acuerdo con su tipología:

La caracterización de las escuelas permite establecer el perfil o las características sociolingüísticas, lingüísticas y culturales de la escuela y su contexto comunitario Maya, Garífuna, Xinka o Ladino donde se ubica, incluso los insumos materiales y humanos con que se dispone; es decir, las condiciones básicas disponibles para desarrollar el proceso

"La Usac investiga para el bienestar de las personas y el desarrollo sustentable"

educativo. Con la caracterización sociolingüística, se verifican los indicadores -de contexto e insumo- en términos cualitativos y cuantitativos, que forman parte de los indicadores de Educación Bilingüe Intercultural. A través de este proceso se verifica la vinculación escuela-contexto comunitario y las demandas respectivas. (p. 4)

Tabla 1
Caracterización Sociolingüística y Cultural de las escuelas

Contexto	Característica
Tipología A	Comunidades monolingües en su idioma materno (Maya, Garífuna, Xinka y Ladina)
Tipología B	Comunidades bilingües: uso fluido y equilibrado de los dos idiomas, indígena (L1) y español (L2)
Tipología C	Comunidades indígenas con tendencia al monolingüismo Español: fuerte tendencia hacia el uso y manejo del español como idioma materno (L1) y tendencia de pérdida del idioma de sus orígenes culturales (L2)
Tipología D	Comunidades Pluriétnicas y Multilingües: coexistencia de varias culturas e idiomas (caso multilingüe Ixcán y áreas multiculturales de la ciudad)

Nota: Información tomada de PADEP/D-EFPEM-USAC (2022)

La utilidad de la caracterización sociolingüística y cultural de las escuelas consiste en que el trabajo docente se enfoque en alcanzar un Bilingüismo Equilibrado lo que implica el uso de herramientas didácticas teóricas y prácticas para promover el diálogo intercultural, cada uno con sus reglas, lo que permitirá desarrollar procesos cognitivos en los estudiantes y facilitar el enseñar y aprender las lenguas y las culturas que cohabitan en el espacio educativo.

La referencia a un Bilingüismo equilibrado, que para algunos es un ideal utópico, se podría lograr cuando confluyan tanto los conocimientos de idiomas y estrategias de aprendizaje de estos, sin dejar de lado la importancia de las habilidades lingüísticas del docente que desarrolla el proceso de aprendizaje, un docente puede hablar, comprender, leer y escribir un idioma Maya, Garífuna o Xinca, sin embargo no querer utilizarlo ni enseñarlo; es indispensable que tenga también la actitud y la conciencia de que los idiomas originarios cumplen con funciones comunicativas y se constituyen en un elemento de identidad cultural.

En este sentido el PEPBI, de acuerdo con su perfil de egreso, ofrece al maestro la formación que le permite tener la potestad de generar los instrumentos para una enseñanza y aprendizaje de calidad, teniendo en cuenta las diferencias teóricas y prácticas de cada una de las lenguas en uso, toda vez se haya apropiado de los principios abordados en el proceso de la carrera.

Teniendo en cuenta esto el equipo encargado de la revisión curricular del Programa priorizó y estableció los principios de EBI que se presentan a continuación y que se incluye en el desarrollo de los cursos del Programa, desde el equipo de inducción y formación.

Tabla 2

Principios de EBI en el PADEP/D

Principios de Abordaje en cada curso del PADEP/D	
Se aprende una lengua utilizándola, en el contexto de aprendizajes en dialogo de áreas (disciplinares)	
	La comunicación oral y escrita en clase se **alterna** entre L1 y L2, para favorecer tanto los aprendizajes de las dos lenguas como de los saberes disciplinares vehiculados por estas mismas lenguas.
Se aprende mejor la lengua materna comparándola con otra lengua	
	La relación de dos sistemas lingüísticos permite hacer comparaciones a diferentes niveles (fonológico, sintáctico, morfológico, textual o discursivo), con el objetivo de poner en evidencia a la vez las *convergencias* o puntos comunes entre las dos lenguas (mismo tipo de escritura, misma categoría gramatical, etc.) y las *diferencias* (cada lengua tiene sus particularidades lingüísticas y también culturales). Evidenciándose en las diferentes actividades en el aula.
Se aprende mejor la lectura y la escritura en L1 y en L2, leyendo y escribiendo en las dos lenguas	
	Centrar la enseñanza del lenguaje en el marco de situaciones de comunicación que demandan la producción de textos que narran, de textos que explican, de textos que argumentan, de textos que informan… Y eso desde la enseñanza en la preprimaria y la primaria, y por supuesto en las dos lenguas.
Se aprende mejor la lectura-escritura en dos lenguas cuando estas actividades están inscritas en comunicación bilingüe socialmente pertinente	
	Los procesos bilingües son presentados -y desarrollados- en el marco de una secuencia didáctica, movilizando a los estudiantes alrededor de nuevos aprendizajes. Ejemplos de procesos bilingües e interculturales: - Narración - Afiche - Invitación
La alternancia de lenguas en el proceso de educación bilingüe intercultural	
	Es propio de un dispositivo bilingüe poner al estudiante en la situación de tener que pasar de un sistema lingüístico conocido a otro sistema lingüístico no conocido. Este vaivén entre los dos sistemas lingüísticos (y las dos culturas) permite al estudiante

Principios de Abordaje en cada curso del PADEP/D	
	volverse realmente bilingüe, capaz de gestionar su bilingüismo en beneficio de su desarrollo en una sociedad plurilingüe y pluricultural.

Nota: Tabla tomada de PADEP/D-EFPEM-USAC (2022)

Este también es un proceso político para las relaciones entre Pueblos, porque promueve la tolerancia entre ciudadanos y sobre todo la autodeterminación cultural, para la construcción de una sociedad multicultural y multilingüe. La EBI se ha constituido en un campo de estudio con significativo crecimiento en los últimos años. La implementación de principios y lineamientos que orienten la atención a este componente educativo se considera esencial para garantizar la calidad de la educación.

A este respecto Herrera, Cifuentes y Otzoy (2023) comentan que la EBI "Como proyecto político, busca que en las relaciones de poder haya respeto, legitimidad e igualdad entre los pueblos", coincidiendo con que las relaciones de poder están relacionadas con lo político. Asimismo, Novarro (2003), citado por las mismas autoras refiere que en espacios de diversidad cultural tienden a posibilitar la interpretación de códigos diversos, convivencia en ambos espacios y hacer relativos lo que la propia cultura ha logrado.

3.4 Investigación Acción

Uno de los aspectos clave del desarrollo del trabajo docente es la investigación, en este sentido, desde la malla curricular del PADEP/D se ha considerado que el tipo de investigación que más se adapta al ámbito educativo es el referido a la Investigación Acción, determinando que es prioritario que el docente realice procesos reflexivos sobre su práctica, identifique problemáticas y actúe, desde sus conocimientos, para resolverlas con autonomía mejorando continuamente su entorno pedagógico hasta lograr la calidad en el aprendizaje de sus estudiantes.

El pensum de estudios del Profesorado incluye como metodología propuesta en todos los cursos la utilización de la investigación acción y, a su vez, define que el trabajo de graduación

será producto de la labor realizada en la práctica constante de los aprendizajes en el aula donde trabaja, donde aplicará la transposición didáctica a través de un proyecto de investigación acción, que deberá sistematizar en un informe final del referido proyecto, fortaleciendo con ello no solamente su autonomía en la mejora del hecho educativo sino también su capacidad de reflexionar y tomar decisiones fundamentadas para la solución de las problemáticas que enfrenta cotidianamente.

La investigación acción ha sido abordada por Latorre (2005) quien indica que este concepto -IA- es utilizado para describir actividades realizadas por el docente en su aula con diferentes finalidades como el desarrollo del currículum, el autodesarrollo personal, la optimización de los programas, los sistemas o formas de planificación o política de desarrollo. Todas ellas permiten identificar estrategias de acción que se implementan y son sometidas a la "observación, reflexión y cambio"; constituyendo una herramienta para generar cambio social y discernimiento relacionado con las situaciones sociales y educativas, además de desarrollar autonomía y empoderamiento en quienes la realizan.

Esta definición y la de otros autores ha sido considerada por el PADEP/D para incluir dentro de la formación de los docentes en las diferentes carreras la investigación acción, proyecto que se realiza en un período de tiempo durante el último año de estudios y que es asesorado en forma individual por los profesionales que se desempeñan como Acompañantes pedagógicos, quienes apoyan este proceso desde sus inicios en la elaboración, ejecución y evaluación de dicho proyecto, así como la construcción del informe final en que se plasma el mismo y que representa la práctica realizada por el docente a partir de los aprendizajes construidos durante su carrera; todo ello basados en el modelo Lewiniano, que considera cuatro modalidades.

"La Usac investiga para el bienestar de las personas y el desarrollo sustentable"

Tabla 3

Modalidades de la IA

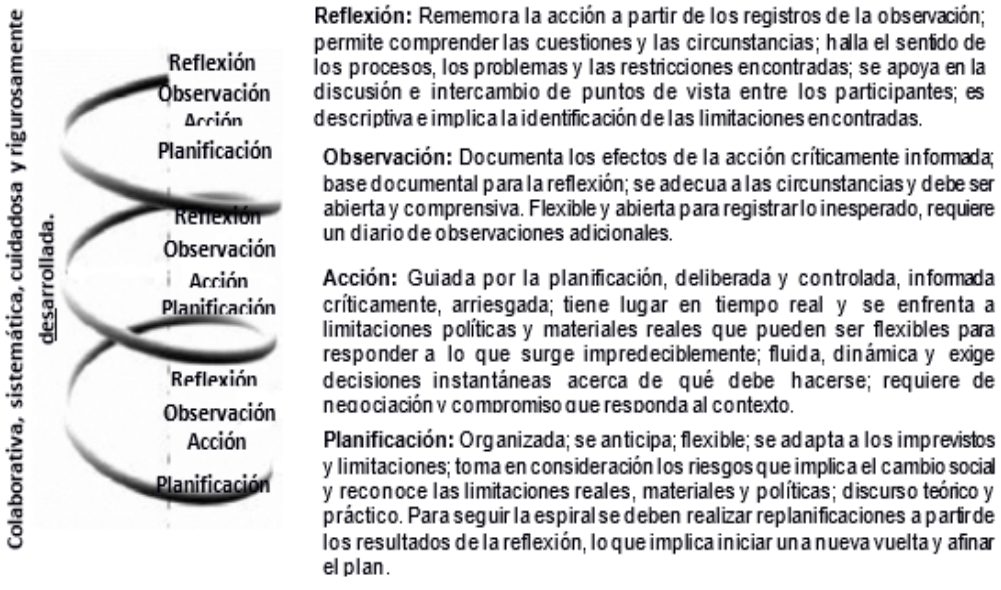
Tipo de IA	Finalidad
Diagnóstica	Los investigadores recogen datos, los interpretan, establecen un diagnóstico y recomiendan unas medidas de acción.
Participativa	Implica a los miembros de la comunidad en el proyecto de investigación, considerándolos como agentes del proceso de investigación.
Empírica	Estudia un problema social mediante una acción que supone un cambio y valora los efectos producidos de la manera más sistemática posible.
Experimental	Difiere de la anterior en que la evaluación de los efectos del cambio se realiza a partir de un diseño experimental o cuasiexperimental.

Nota. Tomado de" Investigación Educativa" por Arnal, del Rincón, y Latorre (1992, p. 250)

De la misma manera se sigue el proceso de observación reflexión, planificación, acción, evaluación, reflexión, mismo que se convierte en un ciclo que se repite a lo largo del proyecto implementado.

Figura 1

Proceso en espiral de la IA



Nota: Adaptado de "Cómo planificar la IA" por Kemmis y McTaggart, (1992)

Arnal, et. al (1992) indican que el proceso de IA se entiende como una espiral en la que se repiten varios pasos y momentos. Por su flexibilidad incluye una retroalimentación permanente, que se repite en cada fase. El proceso comienza con una "idea general" que se relaciona con lo que necesita mejorarse sobre alguna situación problemática en la práctica. Luego, se planifican las etapas y estrategias necesarias para resolverla. Se lleva a cabo la acción con permanente reflexión y finalmente, se evalúan los resultados de esa acción para repetir el ciclo desde su inicio. Este enfoque cíclico implica un movimiento recursivo o espiral dialéctica entre la acción o praxis que da origen a la investigación y que luego es reflexionada a la luz de la teoría. La práctica inicial se ve transformada por la intervención realizada y los aportes al conocimiento son posibles al sistematizar la experiencia y socializarla.

Peralta y Mayoral (2022) aportan a la utilización de la investigación acción citando Elliot 2007 indicando que este afirmaba que la teoría se encuentra tácitamente en la práctica, exponiendo que teorizar implica encontrar esas teorías implícitas, analizarlas profesionalmente en forma autónoma, libre y transparente. También la definen como un proceso reflexivo que busca conocer su propia practica logrando mejorar sus propias acciones, este proceso ha logrado un cambio educativo contribuyendo a generar una base sólida del conocimiento y desarrollo profesional del docente.

En el programa, la IA permite a los docentes estudiantes del profesorado, con apoyo de los acompañantes-asesores pedagógicos, teorizar y crear textos en los que argumentan en forma desarrollada, comprobada y analizada con juicio crítico, en otras palabras, una justificación razonada y legitima, los cambios efectuados a nivel de aula a partir de lo que aprendieron durante los cursos de formación y en el caso de los profesorados de EBI, evidencian la apropiación y puesta en práctica de los principios de la EBI.

3.5 Acompañamiento Pedagógico

Desde hace algunos años ha surgido la unión entre los términos acompañamiento y pedagogía, esta unión contempla la ejecución de un proceso que conlleva una serie de pasos

"La Usac investiga para el bienestar de las personas y el desarrollo sustentable"

cuya finalidad constituye mejorar las prácticas educativas. El AP es una acción técnica que implica posicionarse en igualdad de condiciones, acompañante y acompañado, para generar aprendizajes y actitudes que pretenden la mejora de las prácticas en un proceso continuo de reflexión a partir de la práctica, identificando aciertos y oportunidades de mejora.

Según USAC-ANM (2008) es un proceso continuo y sistemático en el que técnicos especialistas brindan apoyo a los docentes en servicio, realizando adaptaciones en su accionar de acuerdo con las particularidades de las comunidades donde trabajan y actualizándose en el avance de la tecnología y ciencia en el ámbito educativo.

Continúa diciendo que la formación de los profesores a nivel universitario tiene significado cuando se traduce en acciones en el aula, en el proceso de aprendizaje de los estudiantes y en la Investigación Acción. Como ya se expuesto el acompañante pedagógico desempeña un papel clave al recorrer aulas, brindar orientaciones y asistencia técnica a los maestros y al incentivar la implementación de prácticas innovadoras con el fin de que los alumnos aprendan.

De acuerdo con lo expuesto por DIGEDUCA (2014) se considera que una mejora novedosa introducida por el PADEP/D para la formación continua de los docentes es la asesoría pedagógica, entendida como el acompañamiento técnico que se realiza en el ejercicio docente en el aula de los que participan en los profesorados del programa, al punto que en ese documento se señala como la principal innovación, esto ha constituido desde los inicios del programa una novedad para los maestros y las maestras que han estudiado y una fortaleza que permite un aprendizaje situado según las condiciones del contexto en que el docente labora.

Sobre este tema es importante señalar que dentro de las características de este acompañamiento “in situ” conlleva desafíos importantes que se relacionan con las exigencias del desplazamiento hacia las escuelas, que se ubican en comunidades, aldeas y caseríos, muchas veces lejanas e inaccesibles, en donde laboran los estudiantes asignados, se trata de atender individualmente a un estudiante universitario en la realidad donde se da la aplicación

“La Usac investiga para el bienestar de las personas y el desarrollo sustentable”

de los aprendizajes alcanzados, dando el acompañante (docente universitario) esta formación cercana y asertiva.

En palabras de González (2018) este es un recurso que permite el fortalecimiento profesional de los docentes, en el caso de Guatemala, en servicio; está basado en la observación para luego pasar a la conversación, por lo general se da entre dos personas una de ellas el acompañado y la otra quien le acompaña, este proceso procura la reflexión partiendo de reconocer sus experiencias, sus propias prácticas, sus conocimientos teóricos y actividades que realiza generando preguntas que llevan a la comprensión y búsqueda de alternativas para el mejoramiento del proceso de enseñanza-aprendizaje. Este recurso que se utiliza en el PADEP/D desde sus inicios en 2009 lleva a la mejora continua de la docencia de quienes participan en las carreras que se imparte.

En el Programa PADEP/D el acompañamiento pedagógico tiene otro componente que genera incidencia en la formación del docente, lo constituye la asesoría del proceso que realiza el estudiante para llegar a su graduación, la realización de la Investigación Acción, que se orienta al trabajo final de graduación. De nuevo el docente universitario apoya a sus estudiantes para brindarles asesoría en la estructuración del proyecto, en la elaboración del plan de intervención, su ejecución, evaluación y análisis de resultados, basado en la problemática que el estudiante ha identificado, incluyendo la reflexión de cada una de sus fases, su reestructuración, la elaboración del informe final y el propedéutico para su evaluación final.

Como conclusión en este importante tema, es posible afirmar que el acompañamiento pedagógico tiene influencia directa para alcanzar el perfil de egreso de los estudiantes que participan en el PADEP/D, ello implica una contribución relevante al cumplimiento de la premisa principal de este Programa, en referencia a que los dos años de formación solo tienen sentido si hay una mejora en la práctica pedagógica real, el acompañamiento pedagógico favorece la toma de conciencia sobre el rol que como docentes tienen quienes se profesionalizan a través de las carreras del Programa, fortalece la transposición didáctica

mejorando con ello la calidad educativa, lo que se considera vital para la atención a la EBI en el país.

Estado del arte

En Guatemala pasaron muchos años para que se aceptara y atendiera la Educación Bilingüe Intercultural, luego de la guerra civil vivida por más de treinta y seis años y con la firma de los acuerdos de paz, específicamente el acuerdo sobre identidad y derechos de los pueblos indígenas se evidenció la discriminación, la agresión y el rechazo que los pueblos originarios, sus culturas e idiomas vivieron, fue allí donde inició la Educación Bilingüe Intercultural, al principio con apoyos internacionales y luego como un compromiso del Estado.

En palabras de López (2025)

(…) la puesta en vigencia y desarrollo de la EBI en Guatemala se sitúan en un escenario marcado por una brecha creciente entre una retórica legal, política y académica, y una práctica social y pedagógica fuertemente signada por el ethos monocultural y monolingüe que todavía impregna el quehacer de la sociedad guatemalteca en general. (parr. 2)

Esto cobra sentido cuando se analiza lo sucedido en la historia a partir de la firma de los acuerdos de paz, el poco avance que se ha logrado y las luchas que los pueblos originarios han tenido que librar para su reconocimiento y adecuada atención, el cambio necesario se ha ido realizando en forma lenta y es que como el paradigma tradicionalista en la educación la enseñanza en idioma español ha sido la constante durante décadas.

De allí la importancia que reviste para el PADEP/D evaluar y mejorar constantemente los procesos formativos en todos los profesorados que atiende, principalmente los que incluyen la especialidad bilingüe ya que con ellos se coadyuva a la mejora en los aprendizajes de los estudiantes que están en el sistema, se enfatiza la importancia de la identidad docente con actitudes apropiadas para esta atención.

Como parte de la profundización sobre el tema de la implementación de la EBI, se consultó a Herrera Larios et. al (2023) quienes concluyen que en la EFPEM/USAC se identifican ejes

"La Usac investiga para el bienestar de las personas y el desarrollo sustentable"

fundamentales de la EBI y que se promueve la revitalización del idioma y la espiritualidad maya y el carácter político-ideológico de la educación y la cultura. Hace referencia a las vivencias significativas de los estudiantes, quienes a través de la EBI han enriquecido sus vidas y encontrado mayores oportunidades laborales, pero lo más relevante es que tienen mayor conexión con su cultura, fortalecieron su identidad maya, lo que les ha permitido descubrir de nuevo y reconstituir su ser como mayab', por otro lado, indicaron la mejora de la autoestima identitaria y el empoderamiento.

Por su parte Montero-Gutenberg (2021) expresa el protagonismo actual de las lenguas indígenas en escenarios novedosos y con retos igual de novedosos, que serán medios de conocimiento, enseñanza y aprendizaje lo que implica que no quedan solo como objetos de estudio; cita Bertly (2011) quien resalta que el uso de las lenguas lleva al estudiante a tener sentido de pertenencia, realizar un ejercicio comunitario, objetivar la historia, cultura y conocimientos propios, como también fortalecer la relación simbólica y/o material con el territorio, lo que refuerza la idea de que la atención al bilingüismo fortalece la identidad cultural de los estudiantes.

Así mismo, Verdugo (2019), enfatiza que la utilización de idiomas indígenas en el espacio educativo y su aprendizaje sistemático beneficia el progreso escolar y facilita la adquisición y asimilación de una segunda lengua. Hace referencia a lo indicado por Dutcher (1995) quien indica que investigaciones en diferentes partes del mundo, demuestran que existe una relación interdependiente entre el desarrollo lingüístico en la lengua originaria o materna y la agilidad en el dominio de una segunda lengua. Afirma que es esencial incorporar la formación intercultural en todas las carreras de formación docente para fomentar procesos educativos que respeten la diversidad y promuevan valores de convivencia pacífica y no discriminación, garantizando que la formación pedagógica sea adecuada para que los procesos de la EBI sean de alta calidad y se adapten a contextos educativos diversos.

Por otra parte, se hace referencia a la formación docente para la atención a la EBI, para lo cual se consultó a Saz-Choxin (2020), quien da a conocer aspectos relevantes como el hecho de que la formación, la dotación de materiales, "…recursos didácticos abundantes que sean

"La Usac investiga para el bienestar de las personas y el desarrollo sustentable"

necesarios para los primeros grados", como también el acompañamiento, constituyen "…factores determinantes para el éxito de la lectoescritura inicial…" bilingüe (p.58). En este sentido, Cortez (2019) da a conocer que la preparación a nivel universitario de los docentes para atender la EBI conlleva seguir pasos claramente definidos para transformar las prácticas tradicionales que han prevalecido durante décadas. Es crucial impulsar acciones que modifiquen la manera en que se aborda la enseñanza en el aula. Cuyo fin es que los profesionales graduados universitarios ejerzan su desempeño docente con bases teóricas y comprensión de los nuevos enfoques y modelos que garanticen un proceso educativo de alta calidad y pertinente desde una perspectiva cultural, étnica y lingüística.

Con base en lo anterior, se deben reconocer las debilidades y fortalezas con que se cuenta, a fin de mejorar la formación y con miras a la atención de los estudiantes, sobre todo en los contextos bilingües. Asimismo, en el estudio antes citado, se considera que la formación docente en EBI debe incluir características que tengan fundamento en la pluralidad cultural, fortalecer el desarrollo de competencias en los docentes para espacios diversos cultural, étnica y lingüística que hay en el país. Además, en las áreas con predominancia indígena se deben desarrollar competencias docentes básicas, "conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores" (Cortez, 2019, p. 272), que generen el trabajo fundamentado en las exigencias comunitarias.

Lo anterior es fortalecido por lo expuesto por Martínez-Iñiguez, et al. (2021) quienes consideran urgente que la formación universitaria deje de ser enciclopédica centrada en contenidos, para llegar a una que se oriente al logro de desafíos que aporten al desarrollo social sostenible de las comunidades, mediante la exploración, comprensión, evaluación crítica, generación y aplicación del conocimiento científico, tecnológico, comunitario y/o artístico según el caso, para lo cual cita a Cebrián et al. (2020), resaltando que lo anterior, implica formar "con base en la resolución de problemas en todos los espacios micro curriculares" (p. 58).

En este marco, se resalta la importancia de que la investigación acción -IA- se utilice para incorporar la identificación y resolución de problemáticas educativas, así como de la

formación docente para atender adecuadamente la EBI, con la intención de proporcionar un punto de partida para otros estudios en la misma área, a través de la reflexión crítica se espera fomentar la innovación y la mejora continua en la práctica educativa.

En lo relativo a la IA que es considerada una herramienta para formar a los profesores y un mecanismo para mejorar la práctica desde la reflexión, Roz Faraco y Pascual Gómez (2021) exponen la importancia que tiene dar un espacio para que el docente reflexione sobre la propia práctica, resaltan que esto se transforma en un elemento esencial en el proceso investigativo y a la vez se convierte en una importante oportunidad para realizar el diálogo teoría y práctica, aspecto fundamental en la formación que ofrece PADEP/D, para el logro del desarrollo profesional.

Por otra parte, Núñez-Rojas et al. (2021b) indican que el punto de partida para diseñar estrategias de IA, son los problemas contextuales. Evidenciando que la sociedad enfrenta desafíos que amenazan el progreso humano, como pobreza, desempleo, violencia, problemas de salud y contaminación ambiental, siendo crucial adoptar enfoques pedagógicos adecuados para enfrentar estos retos.

En este sentido Martínez-Iñiguez et al. (2021) refieren que a través del contacto con la realidad socioeducativa se encamina una planificación sistemática y orientada a objetivos. Para lograrlo, es esencial aplicar técnicas e instrumentos que enriquezcan la observación diaria con los actores involucrados en la IA.

Asimismo, Núñez-Rojas et al. (2021a) hacen referencia, a que la IA, se considera una importante estrategia didáctica, indispensable en la formación universitaria, que se deben de tener en cuenta las fases del diagnóstico, planificación de una estrategia de mejora, acción a través de una intervención, la observación de lo que acontece y la reflexión y la evaluación que permiten la generación del conocimiento a partir de la práctica. Este recorrido hace posible que los estudiantes articulen sus aprendizajes previos y los apliquen a su realidad en conjunto con sus aprendizajes que produce la formación. También indican que este proceso permite que se ponga de manifiesto el compromiso de los estudiantes, pues se responde a los

"La Usac investiga para el bienestar de las personas y el desarrollo sustentable"

intereses que han evidenciado. Indican, que esta estrategia favorece que los que participan valoren de manera positiva el proyecto que se ejecute.

Lo anterior, cobra un importante sentido en el presente estudio, pues a la vez que identifican y resuelven problemáticas que enfrentan en el proceso de aprendizaje, pueden ver su propia práctica y generar propuestas de mejora que, al ser implementadas serán de nuevo observadas y procurará otras mejoras, lo que constituye en sí mismo un proceso formativo que permite desarrollar competencias, aplicar investigación, trabajo colaborativo, gestión educativa y gestión del proceso de enseñanza aprendizaje, constituyéndose el diseño y aplicación del plan de acción, un reto que implica el involucramiento de directivos, docentes, estudiantes y algunas veces a padres de familia.

Elliot (2000) refiere la importancia de no perder de vista el proceso reflexivo que conlleva la IA, indicando que los tutores o asesores también deben reflexionar sobre el tema, ya que si se pretende favorecer una práctica reflexiva como forma de investigación en los centros educativos se debe a su vez procurar que la propia formación se constituya en una práctica reflexiva, sin perder de vista este imprescindible proceso como parte de la formación.

Finalmente, en este tema Fontanilla Lucena y Mercado Durán (2021) orientan a la promoción de la competencia investigativa, pues al estimular el pensamiento creativo se genera soluciones, hacer a un lado la crítica y el escepticismo, tener apertura a nuevas formas de pensamientos y búsqueda de alternativas novedosas. Además, el apoyo al pensamiento creativo permite la unión “de la percepción del estado inicial de un problema (en que el estudiante/ se encuentra con una dificultad, necesidad o desequilibrio cognitivo” (p. 574). Los autores indican que finalmente el estado revela cuando el investigador asigna “sentido a la acción y hechos cognitivos y el procedimiento de resoluciones, lo que se transforma en la conciencia plena hacia la (resolución) del problema, (desarrollando) un conjunto de prácticas metodológicas que conecta el problema con su representación conceptual” (Fontanilla Lucena y Mercado Durán, 2021, p. 574).

“La Usac investiga para el bienestar de las personas y el desarrollo sustentable”

4. Planteamiento del problema

Durante el proceso formativo el estudiante de la carrera de Profesorado de Educación Primaria Bilingüe Intercultural debe alcanzar una apropiación teórica y práctica del aprendizaje que permita generar conocimientos para asumir la responsabilidad desde el abordaje de las Ciencias de la Educación, a través del arte de "enseñar" y "aprender", se ofrecen herramientas cognitivas que podrán ser aplicadas en la vida diaria, para que los docentes formados tengan incidencia en la mejora de la EBI con estudiantes de educación primaria; asimismo, desarrollar capacidades que les permitan ser críticos, reflexivos, reconstruir el pensamiento, realizar la transposición didáctica y con todo esto lograr una educación de calidad.

Ese dialogo coherente desde el enfoque bilingüe, el abordaje curricular y las metodologías de aprendizaje, están presentes en los programas de los cursos del PADEP/D, sin embargo hacía falta verificar que cumplieran con su cometido de mejorar la práctica docente y que fuera evidente la implementación de los principios de este componente; lo que pudo evidenciarse en los trabajos de graduación ya que deben tener una secuencia de los aprendizajes alcanzados con el trabajo docente que se realiza para contribuir a afrontar problemáticas de los contextos de los estudiantes.

La formación que se promovida en el PADEP/D fortalece la capacidad del docente estudiante para, a su vez, educar a sus estudiantes en el modelo curricular guatemalteco, operativizando lo que indica el MINEDUC (2007) "la educación por competencias definida como la capacidad o disposición que ha desarrollado una persona para afrontar y dar solución a problemas de la vida cotidiana y a generar nuevos conocimientos" (p. 23), desde esta operativización se promueve la atención a la EBI para lograr que se alcancen las competencias del área correspondiente.

Grande (2019) revela la relación intrínseca entre el idioma y la identidad cuando expone, citando a García y Suárez en (2014) que la ciencia sociolingüística no solo define al bilingüismo señalando la coexistencia de dos o más lenguas en una sociedad, también considera factores lingüísticos, culturales y sociales que están involucrados en el uso de estas

"La Usac investiga para el bienestar de las personas y el desarrollo sustentable"

lenguas como en sus funciones sociales y la identidad cultural que construyen quienes las hablan, lo que enfatiza que el uso del idioma materno en la escuela no solamente se circunscribe al área de comunicación y lenguaje sino a todo el aprendizaje, pero aún más, a la vida interior del estudiante y a la conservación de su identidad y cultura.

La formación para la atención a la EBI se considera relevante, porque como se ha mencionado con anterioridad ha sido relegada, provocando que poco a poco los niños, y aún los adultos, vayan perdiendo su identidad y su pertenencia a una cultura determinada, como se ha mencionado anteriormente; además, cuando la EBI no se atiende de forma adecuada se limita el desarrollo cognitivo de los niños. Mugrabi (2019) citando a Vigotsky expone que los niños utilizan el lenguaje con una función social porque es para ellos el medio de comunicación con los demás, pero poco a poco aprenden a utilizarlo para su uso personal y se convierte en un medio para desarrollar su pensamiento interior, es decir, que de la interacción entre el niño y las personas a su alrededor surge una de las funciones interiores más importantes sin la cual el pensamiento sería imposible, que es el lenguaje interno (p.70).

Por ello, debido a la importancia que la EBI reviste para el desarrollo cognitivo del niño, se prioriza una correcta atención a ella, como un componente vital del proceso de aprendizaje, y se provoca procesos reflexivos que lleven al docente a darse cuenta de esta importancia, buscando con ello que como estudiantes y egresados de la USAC incidan positivamente en la mejora de la calidad educativa y de la EBI en el nivel Primario del Sistema Educativo Nacional; sin embargo hasta el momento no se cuenta con estudios que se ocupen de indagar si este componente.

Es importante reconocer que el contexto guatemalteco es multilingüe pero también debe ser intercultural, la educación debe contemplar la inclusión, perfilando, una Educación Inclusiva. En este caso se realiza una mirada a las dimensiones lingüísticas y culturales de los cuatro Pueblos que deben dialogar entre sí, en los procesos educativos del Sistema Educativo Nacional. En tal sentido, debe haber un abordaje explícito de las comunidades lingüísticas y culturas diversas en los procesos educativos, en los niveles y modalidades de formación escolarizada. Con ello se construyen sociedades sobre el principio de la diversidad, en el cual

"La Usac investiga para el bienestar de las personas y el desarrollo sustentable"

habrá sí y solo sí, un enriquecimiento entre lenguas y culturas para la reconstrucción del pensamiento, lenguaje, cultura y sociedad.

La sociedad guatemalteca, que es heterogénea, invita a abrir la discusión científica para la definición del bilingüismo, según las competencias marco del Currículum Nacional Base CNB, se puede trascender hacia un plurilingüismo. Para eso es preciso definir la L1 para la enseñanza-aprendizaje, definir cómo se adquiere una L2, y finalmente cuándo debe hacerse inmersión hacia la L3 sin perder la objetividad de construir a un sujeto plurilingüe.

Cabe recalcar que en la revisión curricular del PADEP/D fue fundamental, definir como uno de los criterios curriculares, la adecuada atención a la EBI, por lo cual se priorizaron los principios antes referidos, con ello se considera necesario que la formación a los docentes haya logrado procurar su apropiación de estos principios y, a partir de ella, los ponga en práctica en su aula, siendo de transcendental importancia determinar este hecho; mismo que se indagó en la revisión de los trabajos de graduación en donde confluyen las prácticas e implementaciones realizadas.

Es importante resaltar el hecho de que esta ha sido la primera ocasión luego de más de quince años de existencia del PADEP/D, en que se realizó un estudio sobre el tema de la implementación de la Educación Bilingüe Intercultural. De acuerdo con lo expuesto se plantea el problema de esta investigación:

¿Cómo es la apropiación de los principios de la EBI en la formación del Profesorado de Educación Primaria Bilingüe Intercultural PADEP/D?

Para dar respuesta a la pregunta principal, es preciso dilucidar lo siguiente:

a) ¿Cuál es la forma en que los estudiantes del Profesorado de Educación Primaria Bilingüe Intercultural implementan los principios de la EBI en su trabajo de graduación?

b) ¿Cómo las orientaciones que brinda el acompañante pedagógico (AP) inciden en la implementación de los principios de EBI que realizan los estudiantes del

"La Usac investiga para el bienestar de las personas y el desarrollo sustentable"

Profesorado de Educación Primaria Bilingüe Intercultural en sus trabajos de graduación?

c) ¿Qué mejoras se pueden realizar en el desarrollo del currículum del Profesorado de Educación Primaria Bilingüe Intercultural, para fortalecer la apropiación de los principios de EBI por parte de los estudiantes?

5. Objetivos

a. Objetivo general

Determinar la apropiación de los principios de EBI en la formación del Profesorado en Educación Primaria Bilingüe Intercultural, PADEP/D.

b. Objetivos específicos

a) Identificar la forma en que los estudiantes del Profesorado de Educación Primaria Bilingüe Intercultural implementan los principios de la EBI en su trabajo de graduación.

b) Establecer cómo las orientaciones que brinda el acompañante pedagógico (AP) inciden en la implementación de los principios de EBI que realizan los estudiantes del Profesorado de Educación Primaria Bilingüe Intercultural en sus trabajos de graduación.

c) Proponer mejoras que se pueden realizar en el desarrollo del currículum del Profesorado de Educación Primaria Bilingüe Intercultural, para fortalecer la apropiación de los principios de EBI por parte de los estudiantes.

6. Hipótesis (si aplica)

El estudio no contempla hipótesis.

"La Usac investiga para el bienestar de las personas y el desarrollo sustentable"

7. Método

7.1. Tipo de investigación

Se realizó una investigación aplicada que brindó elementos para proponer e implementar las mejoras en el desarrollo curricular de los cursos que el PADEP/D ejecuta en el PEPBI y en los otros profesorados que atiende, para aportar al alcance de una educación de calidad en que todas las niñas y todos los niños puedan convivir y aprender con equidad, pertinencia y eficacia para que produzca mejores resultados adecuados a su contexto y cultura; como también ha fortalecido el reconocimiento y valoración del uso del idioma materno de la comunidad y los estudiantes que atiende, pues desde la mejora implementada en el desarrollo de los cursos se ha orientado al fortalecimiento de la transposición didáctica que los docentes-estudiantes realizan.

Se considera también que esta mejora tiene la facultad de alcanzar a varios miles de niños durante los años 2025 y 2026, según la cantidad de estudiantes que cursan la carrera en la onceava cohorte.

7.2. Enfoque y alcance de la investigación

La investigación fue proyectada y ejecutada con enfoque mixto el cual se caracterizó por iniciar con una fase en que se recabaron y analizaron datos cuantitativos, con la revisión documental de los informes finales de investigación acción y posteriormente se realizó la segunda fase donde se recogieron y evaluaron los datos cualitativos obtenidos de los grupos focales de docentes estudiantes egresados de la décima cohorte y de asesores pedagógicos, (Hernández, et al., 2014) lo cual apoyará la exploración de los dos niveles del problema de estudio, la implementación de los principios definidos en su trabajo de graduación y la asesoría que recibe el estudiante al respecto de la EBI. De esta manera, se obtuvo perspectivas importantes para determinar la apropiación de los principios y afianzar la implementación de la EBI en las aulas de los estudiantes de PADEP/D.

"La Usac investiga para el bienestar de las personas y el desarrollo sustentable"

7.3. Diseño de la investigación

La investigación se efectuó con un diseño explicativo secuencial, en nuestro este caso, el método mixto contempló la utilización de datos cuantitativos y cualitativos.

En su enfoque cuantitativo este fue no experimental y en el caso del enfoque cualitativo fue narrativo pues los estudiantes y asesores compartieron sus experiencias.

Respecto de los datos cuantitativos, se realizó el análisis del contenido de los trabajos de graduación lo que permitió la descripción cuantitativa de la frecuencia de principios EBI incluidos e implementados. Por otra parte, el análisis cualitativo fue realizado sobre la base de los grupos focales que se llevaron a cabo con profesionales acompañantes pedagógicos de los quince departamentos en que se atendió la carrera en estudio y también con los estudiantes egresados de la carrera en su décima cohorte.

El análisis de contenido fue siguiendo un protocolo sistemático para identificar la frecuencia de la implementación de los principios dentro de los informes. La fase cualitativa del estudio permitió la validación de la interpretación de los datos cuantitativos y a su vez recabar perspectivas sobre el rol de los acompañantes pedagógicos en la orientación y aplicación de los principios de EBI.

7.4. Población, muestra y muestreo

La población documental está constituida por un total de 937 informes finales en formato digital en una base de datos de los archivos del PADEP/D. La selección de la muestra de informes a revisar se basó en el diseño de muestreo probabilístico estratificado por departamentos, lo que garantizó una representación adecuada y diversa de la cohorte. Este enfoque permitió además el manejo controlado de las variables y aseguró la generalización de los resultados.

La muestra estimada se determinó aplicando la fórmula para tamaños de muestra en poblaciones finitas, teniendo en cuenta un nivel de confianza del 95% y un margen de error del 5%. Haciendo un total de 274 informes revisados y evaluados. Así mismo previo a esta

"La Usac investiga para el bienestar de las personas y el desarrollo sustentable"

revisión se realizó una muestra piloto de cuarenta informes con la que los investigadores auxiliares ejercitaron su lectura y análisis de los documentos a fin de fortalecer esas capacidades previo a la evaluación.

Se recopilaron datos relacionados con la asesoría pedagógica recibida por los estudiantes en la implementación de los principios de EBI a través de los grupos focales de docentes estudiantes egresados de la décima cohorte. Este análisis se apoyó en la guía de grupo focal destinada a recoger percepciones y tipos de orientaciones de la asesoría pedagógica. La recolección de estos datos fue fundamental para comprender el acompañamiento brindado a los estudiantes para la aplicación de los referidos principios. El perfil de los estudiantes que fueron entrevistados en el grupo focal incluyó hombres y mujeres, docentes en cualquiera de los grados del nivel primario, que concluyeron sus estudios y presentaron el informe respectivo, a su vez que hayan estudiado en la carrera de PEPBI en los departamentos en que se atendió la carrera.

El grupo de AP que participó en el grupo focal para el estudio se estuvo constituido por profesionales, hombres y mujeres que tuvieron a su cargo estudiantes del PEPBI, con experiencia en el acompañamiento y se desempeñaron en los departamentos donde se atendió el PEPBI.

7.5. Técnicas

Para determinar la apropiación de los principios de EBI, se aplicó la técnica de revisión documental utilizando una rúbrica socioformativa analítica diseñada específicamente para evaluar la integración y frecuencia de dichos principios en los informes. Así mismo, se empleó una guía de discusión para grupos focales dirigidos a asesores pedagógicos y estudiantes egresados de la 10ª cohorte, con el propósito de profundizar en el entendimiento de la orientación para la implementación de los principios de EBI, identificando particularidades comunes y estrategias adoptadas. Ambas herramientas —la rúbrica y la guía de discusión— pasaron por una fase piloto para su refinamiento y ajuste final, además la rúbrica socioformativa analítica requirió un proceso de validación de expertos en educación

"La Usac investiga para el bienestar de las personas y el desarrollo sustentable"

bilingüe, para su aplicación; la guía de entrevista de grupos focales fue validada por investigadores. Estos procesos garantizaron una codificación precisa y un análisis de datos productivo, fundamentando la elaboración de conclusiones científicamente válidas sobre la eficacia con la que se están implementando los principios de EBI y la apropiación de los aprendizajes sobre este componente.

La rúbrica analítica fue construida por el equipo investigador con el afán de desagregar cada principio para identificar en los trabajos de graduación, investigación acción, las actividades incluidas que evidenciaran la aplicación de la EBI en el aula de los docentes estudiantes que cursaron la carrera en estudio, por ello se adjudicó criterios específicos a cada principio de la siguiente manera:

Primer Principio: **Se aprende una lengua utilizándola, en el contexto de aprendizajes en dialogo de áreas (disciplinares).**

Criterios: -Incluye competencias relacionadas con la utilización apropiada de la L1 o la L2 (para definir tomar en cuenta el idioma de la comunidad).

-Seleccionó indicadores de logro relacionados con la utilización apropiada de la L1 o la L2 (para definir tomar en cuenta el idioma de la comunidad).

-En el plan de intervención propone técnicas, recursos didácticos o actividades que incluyen comunicación oral en la L1 o L2 relacionadas con la utilización apropiada de la L1 o la L2 (para definir tomar en cuenta el idioma de la comunidad) y se evidencia como mínimo otra área curricular.

-En el plan de intervención propone técnicas, recursos didácticos o actividades que incluyen comunicación escrita en L1 y/o L2 relacionadas con la utilización apropiada de la L1 o la L2 (para definir tomar en cuenta el idioma de la comunidad) y se evidencia como mínimo otra área curricular.

"La Usac investiga para el bienestar de las personas y el desarrollo sustentable"

Segundo principio: **Se aprende mejor la lengua materna comparándola con otra lengua.**

Criterios: -Hacer comparaciones a diferentes niveles (fonológico, sintáctico, morfológico, textual o discursivo) entre la L1 y la L2.

-Evidencia a la vez las convergencias o puntos comunes y diferencias entre las dos lenguas (mismo tipo de escritura, misma categoría gramatical, etc.)

Tercer principio: **Se aprende mejor la lectura y la escritura en L1 y en L2, leyendo y escribiendo en las dos lenguas.**

Criterios: -Enseñanza del lenguaje en el marco de situaciones de comunicación que demandan la producción de textos que narran.

-Enseñanza del lenguaje en el marco de situaciones de comunicación que demandan la producción de textos que explican.

-Enseñanza del lenguaje en el marco de situaciones de comunicación que demandan la producción de textos que argumentan.

-Enseñanza del lenguaje en el marco de situaciones de comunicación que demandan la producción de textos que informan.

-Enseñanza del lenguaje en el marco de situaciones de comunicación que demandan la producción de otros textos.

Cuarto principio 4: **Se aprende mejor la lectura-escritura en dos lenguas cuando estas actividades están inscritas en comunicación bilingüe socialmente pertinente**.

Criterios: -Los procesos bilingües son presentados y desarrollados en el marco de una secuencia didáctica (conjunto articulado de actividades de aprendizaje y evaluación que, con la mediación de un docente, buscan el logro de determinadas metas educativas Cifuentes, 2014. p.129)

-Procesos bilingües e interculturales: Narración, Afiche, Invitación, entre otros.

"La Usac investiga para el bienestar de las personas y el desarrollo sustentable"

Informe final de Proyecto de Investigación

Quinto principio 5: **La alternancia de lenguas en el proceso de educación bilingüe intercultural**.

Criterios: -Poner al estudiante en la situación de tener que pasar de un sistema lingüístico conocido a otro sistema lingüístico no conocido.

-Vaivén (ir y venir) entre los dos sistemas lingüísticos (y las dos culturas)

7.6. Resumen de las variables o unidades de análisis

En la siguiente tabla se anotan los objetivos específicos, describa los instrumentos que utilizó y cómo midió o cualificó las variables o unidades de análisis.

Tabla 4. ***Objetivos, variable, instrumentos y unidad de medida o cualificación utilizada en la investigación.***

Objetivo específico	Variable	Instrumentos	Unidad de medida o cualificación
Identificar la forma en que los estudiantes del Profesorado de Educación Primaria Bilingüe Intercultural implementan los principios de la EBI en su trabajo de graduación.	Principios de EBI	Rúbrica socioformativa analítica	-Integración y frecuencia de principios EBI en el trabajo de graduación. -Aplicación de metodologías con enfoque EBI, en el plan de intervención y en las evidencias de esta. -Inclusión de principios EBI en las conclusiones y recomendaciones del trabajo.
Establecer cómo las orientaciones que brinda el acompañante pedagógico (AP) inciden en la implementación de los principios de EBI que realizan los estudiantes del Profesorado de Educación Primaria Bilingüe Intercultural en sus trabajos de graduación	AP	Guía de discusión	Incidencia de la asesoría en la aplicación de los principios de EBI en el trabajo de Graduación: -Dominio que tienen los AP sobre los principios de EBI. -Estrategias relacionadas con EBI que conocen los AP. -Estrategias para la implementación de principios de EBI que trasladaron los AP a los estudiantes de PEPBI. - Orientaciones que brindaron los AP para la integración de los principios EBI en el trabajo de graduación. -Mecanismos de revisión y retroalimentación de los trabajos de graduación para incluir la implementación de los principios de EBI.
Proponer mejoras que se pueden realizar en el desarrollo del currículum	Mejoras en el desarrollo	Guía de discusión	Aspectos en los que se podría mejorar teniendo en cuenta los resultados: -Conocimiento de los principios.

"La Usac investiga para el bienestar de las personas y el desarrollo sustentable"

Objetivo específico	Variable	Instrumentos	Unidad de medida o cualificación
del Profesorado de Educación Primaria Bilingüe Intercultural, para fortalecer la apropiación de los principios de EBI por parte de los estudiantes.	del currículo		-Formación a profesionales. -Desarrollo de los cursos de la especialidad. -Transposición didáctica. -Otros que se detecten en los resultados de la investigación.

7.7. Procesamiento y análisis de la información

Se realizó una evaluación exhaustiva y científica de la implementación de los principios de EBI por parte de los estudiantes de la 10ª cohorte, se adoptó un enfoque metodológico detallado y fundamentado en principios estadísticos y metodológicos sólidos. Se utilizó la revisión documental de los informes finales con el fin de identificar la inclusión de los principios de EBI.

El enfoque cualitativo de la investigación fue de carácter interpretativo, orientado a comprender la experiencia formativa de estudiantes del PADEP/D desde sus propias voces, relatos y significaciones. El interés no se centró en medir variables ni en establecer correlaciones cuantificables, sino en adentrarse en la textura viva de los discursos, explorando sentidos, percepciones y procesos subjetivos que emergen durante su tránsito por la formación docente en el marco de la Educación Bilingüe Intercultural (EBI) y la investigación-acción. Se asumió que la realidad educativa es un fenómeno complejo, multidimensional y profundamente situado, por lo que requiere aproximaciones metodológicas capaces de capturar su densidad simbólica y humana.

El estudio en esta fase adoptó los principios de la investigación cualitativa hermenéutica, entendida como un proceso de interpretación sistemática de significados (Gadamer, 2005; Ricoeur, 2008). Desde esta perspectiva, el lenguaje no se concibe únicamente como vehículo de información, sino como espacio donde se manifiesta la experiencia y donde el sujeto configura su identidad y su relación con el mundo. Así, analizar grupos focales no supuso registrar simplemente opiniones, sino leer el modo en que los estudiantes narran lo vivido, negocian sentido, expresan tensiones y construyen imágenes de sí mismos como docentes.

"La Usac investiga para el bienestar de las personas y el desarrollo sustentable"

La palabra enunciada se trató como acontecimiento simbólico, y el análisis como un ejercicio dialógico reflexivo entre voces, contexto y mirada investigadora; se trató de igual forma los datos de los grupos focales de AP.

El diseño metodológico se sustentó en un estudio de casos múltiples con cinco grupos focales de estudiantes inscritos en el PADEP/D. Cada grupo focal fue concebido como una unidad de sentido y como micro-espacio narrativo en el que diferentes subjetividades dialogan, coinciden o discrepan en torno a la práctica docente, la sistematización, el acompañamiento pedagógico y la EBI. Los grupos fueron seleccionados de manera intencional, privilegiando diversidad geográfica y experiencias de práctica, lo que permitió construir un corpus heterogéneo y con matices territoriales relevantes. Las sesiones se desarrollaron en un ambiente académico controlado, grabadas con autorización previa y posteriormente transcritas de forma literal para su análisis.

Una vez obtenido el corpus textual, las transcripciones fueron integradas simultáneamente en los softwares NVivo y ATLAS.ti para favorecer una triangulación analítica que ampliara la profundidad interpretativa. En NVivo se organizaron los documentos como *sources*, desde los cuales se generaron queries de frecuencia léxica y matrices de codificación que permitieron identificar patrones discursivos emergentes. Paralelamente, en ATLAS.ti se constituyó una unidad hermenéutica que facilitó la construcción de redes semánticas, el agrupamiento de códigos y el trazado de relaciones conceptuales entre discursos, categorías y subcategorías. Esta articulación software-analítica otorgó robustez al proceso de codificación y evitó una lectura lineal o fragmentada.

La codificación se desarrolló en tres momentos sucesivos. En primer lugar, la codificación abierta permitió fragmentar el discurso en unidades mínimas de sentido, respetando la voz original del participante y evitando imponer categorías previas. Posteriormente, en la codificación axial, los códigos fueron reorganizados según relaciones semánticas y pragmáticas, lo que permitió construir familias temáticas que articularon el acompañamiento pedagógico, la investigación-acción, la sistematización y la implementación de la EBI. Finalmente, una codificación selectiva posibilitó integrar las categorías en torno a ejes

"La Usac investiga para el bienestar de las personas y el desarrollo sustentable"

conceptuales mayores y elaborar un mapa interpretativo que da cuenta del tránsito formativo vivido por los estudiantes.

El rigor metodológico fue garantizado mediante criterios de credibilidad, transferibilidad y confirmabilidad (Lincoln & Guba, 1985). Para ello se realizaron: contrastes constantes entre codificación abierta y axial, revisión del corpus completo en más de una pasada analítica, construcción de memos interpretativos, preservación del lenguaje original de los participantes y triangulación software-analítica. Se priorizó además la reflexividad investigadora, reconociendo el posicionamiento epistemológico del analista y evitando que las interpretaciones invisibilizaran la complejidad y humanidad de los discursos estudiantiles y de profesionales.

El marco metodológico aquí descrito responde a la convicción de que la investigación educativa no se reduce a observar prácticas, sino a comprender significados. Al situar la palabra de los estudiantes como centro de la indagación, el estudio permite acceder a capas profundas de sentido que revelan cómo se aprende a enseñar, cómo se habita la escuela desde la formación docente y cómo la EBI y la investigación-acción se inscriben en la subjetividad docente. La metodología utilizada otorgó coherencia analítica al proceso y permitió construir una lectura interpretativa que no se limita a describir voces, sino que las piensa, las enlaza y las devuelve transformadas en conocimiento.

El análisis cuantitativo se realizó por medio del análisis de contenido, procediendo a registrar no solamente la presencia de los principios de EBI, sino la frecuencia en que estos principios se identifican en los trabajos de graduación.

8. Aspectos éticos y legales

Se cuenta con el consentimiento informado de los participantes en los grupos focales, y únicamente se trabajó con la información que proporcionaron los que estaban de acuerdo en que ésta fuera utilizada para fines de este estudio. Así también, la Dirección de EFPEM con la autorización de este estudió permitió que se analizaran los trabajos de graduación de los docentes estudiantes seleccionados.

"La Usac investiga para el bienestar de las personas y el desarrollo sustentable"

9. Resultados y discusión

El presente análisis se enmarca en lo considerado **en el primer objetivo específico,** para lo cual se realizó una la evaluación del grado de incorporación de los principios de la Educación Bilingüe Intercultural (EBI) dentro de los procesos de formación docente desarrollados en el marco del Programa Académico de Desarrollo Profesional Docente (PADEP/D). La Educación Bilingüe Intercultural (EBI) se ha consolidado, en el discurso normativo y académico contemporáneo, como uno de los pilares fundamentales para la atención educativa de sociedades caracterizadas por una profunda diversidad lingüística y cultural. En el contexto guatemalteco, este enfoque adquiere una relevancia particular, en tanto se inscribe en un entramado histórico marcado por la coexistencia de múltiples pueblos, lenguas y formas de construcción del conocimiento que han sido, durante largos periodos, sistemáticamente marginadas del ámbito escolar. La EBI no se limita, por tanto, a una propuesta metodológica alternativa, sino que se configura como un proyecto pedagógico, político y epistemológico orientado a la equidad, la justicia educativa y el reconocimiento efectivo de la pluralidad cultural.

En este horizonte, el Programa Académico de Desarrollo Profesional Docente (PADEP/D) emerge como una estrategia clave para la formación y profesionalización de docentes que laboran en contextos bilingües e interculturales. Su propósito explícito no solo consiste en fortalecer las competencias pedagógicas de los docentes en servicio, sino también en promover una práctica educativa cultural y lingüísticamente pertinente, capaz de responder a las realidades sociolingüísticas de las comunidades a las que sirve la escuela. No obstante, la distancia entre los principios que sustentan la Educación Bilingüe Intercultural y su materialización efectiva en la práctica pedagógica constituye un desafío persistente que requiere ser analizado con rigor académico y sensibilidad contextual.

El presente estudio se desarrolló en este marco problemático y tuvo como propósito central examinar el grado de incorporación de los cinco principios fundamentales de la Educación Bilingüe Intercultural en los informes de investigación-acción elaborados por los docentes

en formación del PADEP/D. Más que evaluar intenciones declarativas o adhesiones discursivas al enfoque, el análisis se orientó a indagar cómo dichos principios se tradujeron —o no— en prácticas pedagógicas documentadas, particularmente en lo relativo al uso de la lengua materna, la segunda lengua, la lectoescritura bilingüe, la comunicación socialmente pertinente y la alternancia lingüística pedagógicamente planificada.

Desde una perspectiva metodológica, el estudio adoptó un enfoque de análisis documental sistemático, sustentado en la revisión rigurosa de los informes de investigación-acción producidos por los docentes en formación. Estos documentos se asumen no solo como evidencias administrativas del proceso formativo, sino como artefactos pedagógicos que reflejan concepciones, decisiones didácticas y modos de comprender la Educación Bilingüe Intercultural en la práctica. En este sentido, el análisis se centró exclusivamente en aquello que fue explícitamente registrado, sistematizado y argumentado por escrito, reconociendo que las prácticas pedagógicas reales pueden exceder —o diferir de— lo documentado.

El abordaje analítico combinó una lectura cualitativa de los criterios asociados a cada principio con un tratamiento estadístico descriptivo de los resultados obtenidos, lo que permitió identificar tendencias, niveles de incorporación, dispersiones y patrones estructurales. Esta estrategia metodológica posibilitó una comprensión integral del fenómeno, evitando tanto la generalización apresurada como la fragmentación interpretativa, y favoreciendo una lectura transversal de los principios como un sistema articulado.

Además, el estudio se distanció de una lógica evaluativa punitiva o sancionadora. Los hallazgos no se interpretaron como juicios individuales sobre el desempeño docente, sino como expresiones de condiciones formativas, institucionales y estructurales que inciden en la implementación de la Educación Bilingüe Intercultural. En este sentido, el análisis reconoció la complejidad del contexto educativo y asumió una postura crítica, reflexiva y propositiva, orientada a contribuir al fortalecimiento del modelo y a la mejora de los procesos de formación docente.

"La Usac investiga para el bienestar de las personas y el desarrollo sustentable"

Este trabajo aporta evidencia empírica y reflexión académica al debate sobre la Educación Bilingüe Intercultural en Guatemala, poniendo de relieve las tensiones existentes entre el marco normativo, la formación docente y la práctica pedagógica documentada. Al hacerlo, se busca ofrecer insumos analíticos relevantes para la toma de decisiones en materia de política educativa, formación docente y acompañamiento pedagógico, con el fin último de avanzar hacia una educación bilingüe intercultural que no permanezca en el plano declarativo, sino que se encarne de manera coherente, sistemática y culturalmente pertinente en la vida cotidiana de las aulas.

El presente análisis se fundamentó exclusivamente en la revisión sistemática y la interpretación rigurosa de la evidencia explícitamente consignada en los informes de investigación-acción elaborados por los docentes en formación en el marco del Programa Académico de Desarrollo Profesional Docente (PADEP/D). En consecuencia, los resultados obtenidos expresan el grado en que los principios de la Educación Bilingüe Intercultural se encontraron formalmente registrados, descritos y operacionalizados en dichos documentos, sin pretender abarcar de manera exhaustiva la totalidad de las prácticas pedagógicas que pudieron haberse desarrollado en el contexto real del aula.

Desde esta perspectiva, la ausencia o baja presencia de determinados principios no se interpretó de forma automática como la inexistencia absoluta de prácticas asociadas a los mismos, sino como una limitación en su nivel de sistematización, explicitación o formalización escrita dentro de los informes analizados. Esta distinción metodológica resulta fundamental, en tanto reconoce que los procesos pedagógicos pueden desplegarse con mayor amplitud y complejidad que aquella que logra capturarse en el registro documental, particularmente en contextos educativos atravesados por dinámicas orales, situadas y culturalmente mediadas.

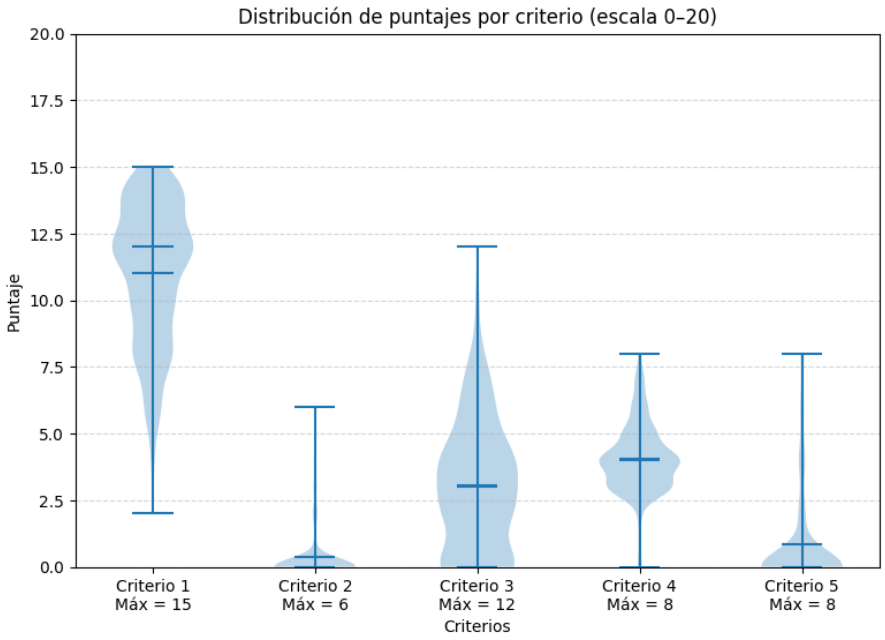
El enfoque metodológico adoptado permitió, así, centrar el análisis en la coherencia entre el marco teórico que sustenta el modelo bilingüe intercultural y su traducción documentada en los procesos de planificación, intervención y reflexión pedagógica desarrollados por los

"La Usac investiga para el bienestar de las personas y el desarrollo sustentable"

docentes en formación. Al mismo tiempo, se asumió de manera explícita la posibilidad de prácticas no registradas por escrito, lo cual llevó a interpretar los resultados con una mirada crítica, contextualizada y prudente, evitando inferencias simplistas o reduccionistas y favoreciendo una comprensión más matizada, reflexiva y estructural del proceso formativo analizado. A continuación, se presenta un diagrama de Violín con el cual se pretende dar una idea global de los resultados respecto a los cinco principios analizados, el análisis de los diagramas de violín pone de manifiesto una heterogeneidad significativa entre los criterios evaluados, tanto en términos de dispersión como de capacidad discriminativa.

Figura 2

Diagrama de violín



Nota: la figura 3 muestra los puntajes por cada criterio en una escala de 0-20

El análisis de los resultados obtenidos a partir de los diagramas de violín permitió examinar con mayor profundidad el comportamiento de los puntajes asociados a cada uno de los criterios evaluados, superando la mera descripción numérica y ofreciendo una visión integral de la distribución, dispersión y tendencia central de los datos. Este tipo de representación gráfica resulta particularmente pertinente en contextos educativos, ya que posibilita

"La Usac investiga para el bienestar de las personas y el desarrollo sustentable"

identificar patrones de evaluación, niveles de exigencia implícitos y posibles inconsistencias en la construcción del instrumento.

En primer lugar, el comportamiento observado en el primer criterio evidencia una distribución amplia y relativamente equilibrada, con una concentración significativa de valores en los rangos superiores de la escala. La forma del violín revela una adecuada dispersión, lo que indica que el criterio logra discriminar de manera efectiva entre distintos niveles de desempeño. La media se situó en once teniendo dieciséis puntos de referencia como nivel máximo, la mediana y la moda situadas en doce, se considera un rango alto, lo cual sugiere que la mayoría de los participantes alcanzó satisfactoriamente los aprendizajes evaluados. La desviación estándar se situó en dos punto sesenta y cuatro, lo que confirmó variabilidad apreciable en los resultados. Este patrón es característico de un criterio bien calibrado, que combina exigencia académica con claridad en sus indicadores, permitiendo distinguir entre desempeños bajos, medios y altos sin generar sesgos extremos.

El segundo criterio presenta una distribución notablemente concentrada en los valores más bajos de la escala, con una dispersión mínima. Este comportamiento revela una limitada capacidad discriminativa, ya que la mayoría de los datos se agrupan en un mismo rango, siendo el valor esperado ocho puntos como máximo, la media se situó en dos, la mediana y la moda en tres, impidiendo diferenciar con claridad los niveles de logro; así mismo una desviación estándar de ocho punto noventa y dos que indica una dispersión muy alta. Desde una perspectiva metodológica, este resultado puede interpretarse como un indicio de que el criterio podría haber sido formulado con un nivel de dificultad excesivo o que los indicadores asociados no fueron comprendidos de manera adecuada por los evaluados. En términos evaluativos, esta situación reduce significativamente el valor informativo del criterio y sugiere la necesidad de una revisión conceptual y operativa.

El tercer criterio muestra una distribución amplia y heterogénea, con valores que se extienden desde los niveles más bajos hasta los más altos. La forma del violín refleja una dispersión considerable y una variabilidad real entre los sujetos evaluados, lo que indica que el criterio

"La Usac investiga para el bienestar de las personas y el desarrollo sustentable"

posee una alta capacidad para discriminar desempeños. En este sentido se observó una media y una mediana ubicadas en cuatro ante un valor de referencia de veinte puntos como nivel máximo esperado, la moda se ubicó en tres puntos y una desviación estándar de siete punto setenta y uno. Este comportamiento es particularmente deseable en instrumentos de evaluación formativa y diagnóstica, ya que permite identificar con mayor precisión fortalezas, debilidades y niveles intermedios de desarrollo. Desde el punto de vista estadístico, este criterio puede considerarse uno de los más robustos debido a la referida dispersión.

El cuarto criterio presenta una distribución más contenida, con una concentración predominante en valores intermedios. Este tuvo un valor de referencia de ocho puntos, presentando una media de cuatro, una mediana y una moda de cinco puntos, así como una desviación estándar de siete punto cero siete. Aunque esta configuración sugiere estabilidad en los resultados, también revela una menor sensibilidad para detectar desempeños extremos. Si bien ello no constituye un error en sí mismo, limita el alcance interpretativo del criterio, especialmente cuando se busca realizar análisis comparativos o establecer niveles de logro diferenciados. Este comportamiento sugiere que el criterio cumple adecuadamente una función descriptiva.

El quinto criterio evidencia una marcada asimetría hacia los valores bajos, con una acumulación significativa de puntajes cercanos al mínimo y una escasa presencia de valores altos, con un valor de referencia en ocho puntos presentó una media de dos, una mediana y una moda ubicadas en tres puntos y una desviación estándar de ocho punto sesenta y cuatro. Este patrón sugiere una desalineación entre el nivel de exigencia del criterio y las competencias efectivamente desarrolladas por los evaluados. Alternativamente, podría reflejar dificultades en la interpretación del criterio o una formulación que no se corresponde con el nivel real de los participantes. En cualquiera de los casos, la distribución observada justifica una revisión profunda del criterio considerando su utilización en las siguientes cohortes.

"La Usac investiga para el bienestar de las personas y el desarrollo sustentable"

A continuación, se presenta el detalle de cada principio:

Primer principio

“Se aprende una lengua utilizándola, en el contexto de aprendizajes en dialogo de áreas (disciplinares).”

Este principio constituye uno de los fundamentos epistemológicos más robustos de la Educación Bilingüe Intercultural, al postular que el aprendizaje lingüístico no emerge de la simple internalización de normas formales ni de la repetición mecánica de estructuras gramaticales, sino de la participación activa del sujeto en prácticas comunicativas significativas, situadas y culturalmente mediadas. En esta concepción, la lengua se configura como un instrumento cognitivo de primer orden, inseparable de los procesos de pensamiento, de construcción de significado y de producción de conocimiento.

Desde esta perspectiva, la lengua deja de ser un objeto de estudio circunscrito a un espacio curricular específico para convertirse en una matriz transversal de sentido, a través de la cual se articulan los saberes disciplinares, las experiencias socioculturales y las formas propias de comprender el mundo. Aprender una lengua implica, así, aprender a habitarla, a pensar desde ella y a construir conocimiento mediante su uso vivo en contextos reales de interacción.

En el marco del Programa Académico de Desarrollo Profesional Docente (PADEP/D), este principio adquiere una relevancia estratégica, pues interpela directamente la práctica pedagógica de los docentes en formación. Exige que tanto la lengua materna como la segunda lengua sean integradas de manera consciente, planificada y pedagógicamente intencionada en el desarrollo de las actividades de aula, no como meros vehículos de transmisión, sino como herramientas estructurantes del aprendizaje. Ello supone que los contenidos curriculares no se presenten simplemente *en* una lengua, sino que se elaboren *a través* de ella, en un diálogo constante con los referentes culturales, sociales y simbólicos de las comunidades educativas.

“La Usac investiga para el bienestar de las personas y el desarrollo sustentable”

La lengua se erige como un puente entre el conocimiento escolar y la experiencia comunitaria, favoreciendo aprendizajes dotados de sentido, pertinencia cultural y coherencia intercultural, elementos indispensables para una educación genuinamente inclusiva.

Para valorar el grado de incorporación de este principio en los planes de intervención revisados, se estableció un conjunto de criterios analíticos concebidos no como categorías aisladas, sino como dimensiones articuladas que permitieron apreciar con mayor precisión la manera en que la lengua es asumida como eje transversal del proceso educativo. Estos criterios se orientaron a identificar hasta qué punto los docentes en formación lograron integrar la lengua materna y la segunda lengua en la planificación pedagógica, trascendiendo su tratamiento instrumental para convertirlas en vehículos efectivos de aprendizaje, comunicación y construcción de significado.

En primer lugar, se examinó la presencia de competencias lingüísticas en L1 y L2, con el propósito de determinar si los planes de intervención proponían aprendizajes que demandaran el uso pertinente de la lengua materna o de la segunda lengua, en coherencia con el contexto sociolingüístico de la comunidad. Este criterio resultó fundamental, ya que desplazó la concepción de la lengua como un contenido aislado situándola como herramienta transversal, indispensable para aprender, comprender y comunicar saberes en las distintas áreas curriculares. La inclusión explícita de estas competencias evidenció una comprensión más profunda del papel de la lengua como mediadora del aprendizaje y no únicamente como objeto de enseñanza.

De manera complementaria, se analizó la incorporación de indicadores de logro orientados a evaluar el desempeño lingüístico en L1 y/o L2. Este aspecto permitió identificar si la lengua fue reconocida no solo como medio de enseñanza, sino también como objeto legítimo de evaluación, en consonancia con un enfoque formativo y basado en competencias. La presencia de indicadores claros y pertinentes constituyó un elemento clave para garantizar la coherencia entre lo que se enseñaba, lo que se esperaba que el estudiante aprendiera y lo que

"La Usac investiga para el bienestar de las personas y el desarrollo sustentable"

efectivamente se evaluaba, evitando que el uso de la lengua quedara relegado a un plano implícito o secundario.

Igualmente, se revisó la inclusión de recursos y actividades orientadas a la comunicación oral, tales como diálogos, narraciones, debates y exposiciones, con el fin de valorar el lugar que ocupó la oralidad en la planificación pedagógica. La oralidad fue entendida no únicamente como una destreza comunicativa básica, sino como base del desarrollo cognitivo, identitario y cultural, especialmente relevante en contextos caracterizados por una fuerte tradición oral. La presencia de este tipo de actividades permitió reconocer la oralidad como un espacio legítimo de producción de conocimiento y de afirmación cultural dentro del aula.

Se analizaron las propuestas vinculadas a la comunicación escrita en L1 y/o L2, poniendo especial atención en la diversidad y pertinencia de los textos producidos, tales como narraciones, afiches, informes u otros géneros literarios. La escritura fue considerada como un nivel más complejo de apropiación lingüística, en la medida de su exigencia de procesos de formalización del pensamiento, organización discursiva y reflexión metalingüística. La inclusión de actividades de producción escrita constituyó, por tanto, un indicador clave del grado en que los docentes en formación concibieron la lengua como un instrumento para estructurar ideas, construir conocimiento y participar de manera activa en prácticas académicas y sociales.

Para este principio se estableció un valor de referencia de dieciséis puntos, correspondiente al nivel máximo esperado según la rúbrica de evaluación utilizada. Frente a este umbral, la media observada de once puntos reveló un grado de incorporación significativo del principio, aunque todavía distante del ideal propuesto por el enfoque de la Educación Bilingüe Intercultural.

La mediana y la moda, ambas situadas en doce puntos, pusieron de manifiesto una clara concentración de los resultados en valores elevados, lo que indica que una proporción considerable de los docentes en formación logra integrar este principio de manera consistente

"La Usac investiga para el bienestar de las personas y el desarrollo sustentable"

en sus planes de intervención. Esta tendencia se vio acompañada por una desviación media de 1.80, indicativa de una dispersión moderada respecto al valor central.

La desviación estándar de 2.64, junto con una varianza de 6.96, confirmó la existencia de una variabilidad apreciable en los resultados, reflejando diferencias sustantivas en la profundidad con que el principio es asumido por los docentes. El coeficiente de variación del 24 % situó esta dispersión en un rango esperable para estudios educativos de esta naturaleza, sin comprometer la consistencia global de la distribución.

El análisis de la forma de la distribución reveló una asimetría negativa moderada (−0.91), lo que es indicador de la presencia de un grupo reducido de valores bajos que desplaza la media hacia la izquierda, sin alterar la tendencia general hacia puntajes altos. Este comportamiento estadístico sugirió que, aunque la mayoría de los docentes incorpora el principio en niveles aceptables, persisten casos en los que su implementación ha sido incipiente o fragmentaria.

Por su parte, la curtosis ligeramente positiva (0.30) da cuenta de una distribución levemente leptocúrtica, caracterizada por una concentración moderada de los datos en torno a los valores centrales, sin presencia de valores extremos pronunciados. En conjunto, estos indicadores estadísticos permitieron afirmar que el principio presenta un nivel de incorporación mayoritariamente alto, aunque no homogéneo.

Los resultados obtenidos han permitido sostener que el primer principio de la Educación Bilingüe Intercultural ha sido comprendido e incorporado de manera relevante por una parte significativa de los docentes en formación. La concentración de los puntajes en valores elevados evidenció que el uso funcional de la lengua en contextos de aprendizaje integrados ha constituido una práctica relativamente consolidada dentro del marco formativo del PADEP/D.

No obstante, la dispersión observada y la asimetría negativa ponen de relieve la persistencia de brechas internas en la implementación del principio. Estas brechas sugieren que, mientras algunos docentes integran la lengua como herramienta transversal del aprendizaje y de la

"La Usac investiga para el bienestar de las personas y el desarrollo sustentable"

construcción del conocimiento, otros aún la conciben de manera parcial, restringiendo su potencial como mediadora de los saberes disciplinares.

Desde una perspectiva académica, estos hallazgos revelaron una coherencia incipiente, aunque todavía incompleta, entre el perfil de egreso propuesto por el PADEP/D y la práctica pedagógica documentada, lo que puso de manifiesto la necesidad de profundizar en la transversalidad lingüística como eje estructurante de la formación docente.

El análisis de este principio ha subrayado la necesidad de fortalecer procesos formativos orientados a consolidar el uso consciente, sistemático y reflexivo de la lengua materna y de la segunda lengua como pilares del aprendizaje. Resultando imprescindible promover una planificación pedagógica que conciba la lengua no solo como medio de comunicación, sino como instrumento cognitivo central para la elaboración, comprensión y apropiación del conocimiento en las distintas áreas curriculares.

En el contexto del PADEP/D, estos hallazgos sugieren la conveniencia de intensificar los procesos de acompañamiento pedagógico, particularmente en aquellos casos donde la incorporación del principio se manifiesta de manera incipiente. El fortalecimiento de la evaluación basada en competencias lingüísticas, así como la promoción de prácticas de aula verdaderamente integradas, puede contribuir de manera decisiva a reducir las brechas identificadas y a consolidar una implementación más equitativa, profunda y coherente del enfoque bilingüe intercultural.

Los hallazgos asociados a este primer principio han planteado implicaciones de fondo para la política educativa en el ámbito de la Educación Bilingüe Intercultural, particularmente en lo relativo al diseño, implementación y evaluación de los programas de formación docente. La evidencia analizada sugirió que, si bien se han producido avances relevantes en la comprensión del uso funcional de la lengua como herramienta de aprendizaje, estos progresos aún no se han traducido de manera uniforme en prácticas pedagógicas sólidas y sistemáticas, lo que demanda ajustes estratégicos a nivel de política pública.

"La Usac investiga para el bienestar de las personas y el desarrollo sustentable"

En primer término, se vuelve imprescindible que la política educativa reconozca explícitamente a la lengua materna como eje estructurante del currículo, y no únicamente como un recurso complementario o contextual. Ello implica trascender enfoques normativos o declarativos y avanzar hacia lineamientos curriculares que exijan, de manera concreta y verificable, el uso de la lengua originaria como medio habitual de enseñanza y aprendizaje en las distintas áreas disciplinares. La institucionalización de este enfoque permitiría fortalecer la coherencia entre los principios de la Educación Bilingüe Intercultural y su implementación efectiva en el aula.

De manera complementaria, los resultados pusieron de manifiesto la necesidad de reformular los procesos de evaluación docente, incorporando indicadores que valoren el uso pedagógico de la lengua en contextos de aprendizaje integrados. La evaluación, concebida desde esta perspectiva, deja de cumplir una función meramente administrativa para convertirse en un dispositivo orientador de la práctica pedagógica, capaz de legitimar el uso de la lengua materna como componente central del aprendizaje y no como una variable secundaria.

De esta forma, la política educativa debe priorizar el fortalecimiento de la formación inicial y continua en didáctica bilingüe, orientada no solo al dominio lingüístico, sino al desarrollo de competencias pedagógicas para integrar la lengua como herramienta cognitiva transversal. Esto supone la incorporación de módulos formativos específicos, experiencias prácticas supervisadas y procesos de acompañamiento pedagógico contextualizados, que permitan a los docentes en formación vivenciar el uso de la lengua como mediadora del conocimiento en situaciones reales de aula.

Otro aspecto relevante se refiere a la producción y disponibilidad de recursos educativos en lengua materna y en segunda lengua. La política educativa debe impulsar de manera sostenida la elaboración, validación y distribución de materiales didácticos que favorezcan el uso integrado de la lengua en las distintas áreas curriculares. Sin estos recursos, la exigencia del uso funcional de la lengua corre el riesgo de quedar en el plano discursivo, sin posibilidades reales de materialización en la práctica docente.

"La Usac investiga para el bienestar de las personas y el desarrollo sustentable"

Posteriormente, los hallazgos subrayan la importancia de promover una visión sistémica de la Educación Bilingüe Intercultural, en la que la lengua sea concebida como vehículo de pensamiento, identidad y construcción de conocimiento. Esto implica articular las políticas de formación docente con las políticas lingüísticas y culturales del Estado, de modo que la escuela se consolide como un espacio legítimo para el uso, fortalecimiento y revitalización de las lenguas originarias.

Estas implicaciones evidenciaron que el fortalecimiento del primer principio no depende únicamente del compromiso individual de los docentes, sino de decisiones políticas que garanticen condiciones estructurales, normativas y pedagógicas coherentes con el enfoque bilingüe intercultural. Solo a través de este alineamiento entre política educativa, formación docente y práctica pedagógica será posible consolidar una educación verdaderamente inclusiva, pertinente y culturalmente significativa.

Segundo principio

“Se aprende mejor la lengua materna comparándola con otra lengua.”

El principio de la comparación lingüística se inscribe en una concepción profunda del aprendizaje de las lenguas, según la cual la comprensión de un sistema lingüístico se enriquece cuando este es puesto en relación con otro. Lejos de tratarse de un ejercicio meramente técnico o gramatical, la comparación entre la lengua materna (L1) y la segunda lengua (L2) constituye un dispositivo cognitivo de alto valor formativo, en tanto favorece el desarrollo de la conciencia metalingüística, estimula la reflexión sobre el funcionamiento del lenguaje y potencia la transferencia cognitiva entre sistemas simbólicos distintos.

Desde la perspectiva de la Educación Bilingüe Intercultural, este principio adquiere una relevancia estratégica, pues permite superar una concepción fragmentada del bilingüismo y avanzar hacia una comprensión relacional del lenguaje. Comparar lenguas implica reconocer semejanzas y diferencias en los planos fonológico, morfosintáctico, léxico y discursivo, pero

“La Usac investiga para el bienestar de las personas y el desarrollo sustentable”

también advertir los modos en que cada lengua organiza la experiencia, construye significado y expresa una determinada cosmovisión cultural.

En el marco del PADEP/D, este principio ha interpelado directamente a la formación docente, al exigir no solo el dominio funcional de dos lenguas, sino la capacidad de reflexionar sobre ellas, contrastarlas y utilizarlas de manera consciente como recursos pedagógicos. Su implementación supone, por tanto, una competencia bilingüe real y operativa, sin la cual la comparación lingüística se vuelve inviable.

El grado de incorporación de este principio fue evaluado a partir de dos dimensiones centrales, concebidas de manera articulada y estrechamente vinculadas con el desarrollo de competencias metalingüísticas e interculturales en los docentes en formación. Estas dimensiones permiten indagar no solo si la comparación entre lenguas está presente en los planes de intervención, sino también cómo es comprendida y utilizada como recurso pedagógico para profundizar la reflexión sobre el lenguaje y su función cultural.

En primer término, se examinó la presencia de actividades orientadas a la comparación entre la lengua materna y la segunda lengua en distintos niveles lingüísticos, específicamente en los planos fonológico, morfológico, sintáctico y discursivo. Este tipo de ejercicios comparativos resulta especialmente relevante, ya que se favorece que los estudiantes reconozcan la estructura interna de las lenguas, identifiquen regularidades y diferencias en su funcionamiento y desarrollen una comprensión más consciente de los mecanismos que rigen la producción y comprensión del lenguaje. La comparación en estos niveles no solo fortalece la competencia lingüística, sino que también promueve una actitud reflexiva frente al lenguaje como sistema simbólico.

De manera complementaria, se valoró la inclusión de reflexiones explícitas sobre las convergencias y divergencias entre las lenguas, tales como los sistemas de escritura, las categorías gramaticales o los recursos discursivos propios de cada cultura. Este tipo de análisis permitió ampliar la mirada más allá de la estructura formal del idioma y situar la

"La Usac investiga para el bienestar de las personas y el desarrollo sustentable"

lengua en su dimensión cultural, reconociendo que cada sistema lingüístico responde a formas particulares de organizar la experiencia, el pensamiento y la comunicación.

Estas prácticas de comparación constituyen un auténtico ejercicio de interculturalidad cognitiva, en la medida en que ponen de relieve que las lenguas no son sistemas cerrados ni jerárquicamente ordenados, sino puentes de comunicación, interpretación y construcción de sentido cultural. Su incorporación en la planificación pedagógica evidencia una comprensión más profunda del enfoque bilingüe intercultural y de su potencial para enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Para este principio se estableció un valor de referencia de ocho puntos. Frente a este umbral, los resultados obtenidos evidenciaron una incorporación extremadamente baja y estructuralmente débil del principio en los planes de intervención analizados.

La media observada de dos puntos se situó muy por debajo del valor esperado, lo que indicó que, en términos generales, la comparación lingüística entre la lengua materna y la segunda lengua prácticamente no formó parte de la práctica pedagógica documentada. La mediana y la moda, ambas ubicadas en tres puntos, confirmaron que la mayoría de los docentes en formación concentró sus puntajes en niveles bajos de incorporación.

La desviación estándar de 8.92, acompañada de una varianza de 79.52, reveló una dispersión extremadamente alta en relación con la media. Este comportamiento se vio reforzado por un coeficiente de variación del 425 %, indicador que, desde una perspectiva estadística, señaló una inestabilidad severa de los datos y la ausencia de un patrón homogéneo de implementación.

El análisis de la forma de la distribución mostró una asimetría negativa fuerte (−1.00), lo que es indicador de la presencia de numerosos valores bajos que arrastraron la media hacia la izquierda, junto con un número muy reducido de casos que alcanzaron puntajes mayores. La curtosis ligeramente positiva (0.48) sugiere que hubo una concentración de los datos en

"La Usac investiga para el bienestar de las personas y el desarrollo sustentable"

valores bajos, acompañada de algunos valores extremos que incrementan artificialmente la dispersión.

En su conjunto, estos indicadores no describieron simplemente una incorporación baja del principio, sino una ausencia de carácter estructural, en la que la mayoría de los docentes no implementaron estrategias de comparación lingüística, y solo unos pocos casos aislados lo hicieron de manera incipiente.

Desde una lectura pedagógica y académica, los resultados obtenidos resultaron particularmente reveladores. La omisión casi generalizada del principio de comparación lingüística puso de manifiesto una brecha profunda entre el estatus administrativo de bilingüismo con el que muchos docentes fueron admitidos al programa y sus competencias bilingües reales y operativas.

La comparación entre lenguas exige un dominio funcional de ambas, así como una capacidad reflexiva sobre su estructura y uso. La ausencia sistemática de este principio apuntó a que una proporción significativa de los docentes en formación no contaba con las competencias lingüísticas necesarias para desarrollar prácticas pedagógicas contrastivas, lo que limitó severamente la implementación de uno de los pilares fundamentales de la Educación Bilingüe Intercultural.

Este hallazgo no posibilitó interpretarlo como una deficiencia individual aislada, sino como un fenómeno estructural que interpeló los criterios de admisión, certificación y acompañamiento del programa. La evidencia estadística fue sugerencia de que el bilingüismo, en muchos casos, ha sido asumido como una condición declarativa o formal, más que como una competencia pedagógica efectiva, lo cual se tradujo en la imposibilidad de incorporar la comparación lingüística como estrategia didáctica.

Desde una perspectiva académica, esta situación debilitó el desarrollo de la conciencia metalingüística, limitó la transferencia cognitiva entre lenguas y redujo el potencial

"La Usac investiga para el bienestar de las personas y el desarrollo sustentable"

formativo del enfoque bilingüe intercultural, al restringirlo a un uso instrumental y no reflexivo del lenguaje.

Los resultados asociados a este principio pusieron de relieve la necesidad urgente de revisar y fortalecer los criterios de admisión y certificación del bilingüismo en los programas de formación docente. La evidencia analizada sugirió que el reconocimiento formal del bilingüismo no garantiza, por sí mismo, la posesión de competencias lingüísticas suficientes para implementar prácticas pedagógicas interculturales de calidad.

Igualmente, se vuelve indispensable incorporar espacios formativos específicos orientados al desarrollo de la competencia metalingüística y la lingüística contrastiva, que permitan a los docentes en formación adquirir herramientas conceptuales y metodológicas para comparar lenguas de manera consciente, sistemática y pedagógicamente pertinente. Sin este fortalecimiento, la comparación lingüística seguirá siendo un principio normativo sin traducción efectiva en la práctica educativa.

Desde el ámbito de la política educativa, estos hallazgos demandan una reflexión profunda sobre la manera en que se define, certifica y evalúa el bilingüismo docente. Resulta imprescindible avanzar hacia mecanismos de evaluación rigurosa de las competencias bilingües reales, que trasciendan la autoidentificación o la acreditación formal y se orienten a verificar el uso funcional, reflexivo y pedagógico de las lenguas.

La política educativa debe también promover la institucionalización de la lingüística contrastiva como componente central de la formación docente bilingüe, asegurando que la comparación entre lenguas no sea una expectativa implícita, sino un eje explícito del currículo. De igual forma, se vuelve necesario implementar procesos de acompañamiento pedagógico diferenciados para aquellos docentes que, aun siendo reconocidos como bilingües, presentan limitaciones significativas en el uso pedagógico de la lengua materna y la segunda lengua.

"La Usac investiga para el bienestar de las personas y el desarrollo sustentable"

Los resultados asociados a este principio evidenciaron que la consolidación de una Educación Bilingüe Intercultural auténtica no depende únicamente de la adscripción formal al bilingüismo, sino del desarrollo efectivo de competencias lingüísticas y metalingüísticas profundas. Solo a través de decisiones políticas coherentes y de una formación docente rigurosa será posible superar el desfase entre el bilingüismo declarado y el bilingüismo practicado, garantizando así una educación verdaderamente intercultural, crítica y transformadora.

Tercer principio

"Se aprende mejor la lectura y la escritura en L1 y L2, leyendo y escribiendo en ambas lenguas."

Este principio constituye uno de los núcleos más complejos y estratégicos de la Educación Bilingüe Intercultural (EBI), en la medida en que plantea la necesidad de trascender el predominio de la oralidad para consolidar procesos sistemáticos de lectura y escritura tanto en la lengua materna (L1) como en la segunda lengua (L2). Su complejidad no radica únicamente en las exigencias técnicas de la alfabetización bilingüe, sino en el cambio epistemológico que demanda: reconocer la escritura como un acto cognitivo, cultural y político, especialmente cuando se trata de lenguas históricamente marginadas del ámbito escolar.

Desde esta perspectiva, la lectoescritura bilingüe no puede reducirse a la adquisición instrumental de códigos gráficos, sino que debe comprenderse como un proceso de apropiación cultural del lenguaje escrito, mediante el cual los estudiantes construyen significado, organizan el pensamiento y participan activamente en prácticas sociales y académicas. El desarrollo paralelo de la lectura y la escritura en dos lenguas favorece la conciencia metalingüística, la transferencia cognitiva y la flexibilidad del pensamiento, al tiempo que fortalece la identidad lingüística y cultural al conferir estatus académico a la lengua materna.

"La Usac investiga para el bienestar de las personas y el desarrollo sustentable"

En el marco del Programa Académico de Desarrollo Profesional Docente (PADEP/D), este principio se presentó simultáneamente como un desafío estructural y como una oportunidad formativa. Por un lado, puso en evidencia limitaciones históricas en la alfabetización en lengua materna de los docentes en formación; por otro, abrió la posibilidad de impulsar transformaciones profundas en la enseñanza bilingüe, siempre que se dote a los docentes de herramientas pedagógicas sólidas para promover prácticas sistemáticas de lectura y escritura en ambas lenguas, con sentido pedagógico y pertinencia cultural.

Para valorar el grado de incorporación de este principio, el análisis se centró en examinar si los planes de intervención concebían la enseñanza del lenguaje en contextos que demandaran la producción sistemática y significativa de diversos géneros textuales, tanto en la lengua materna como en la segunda lengua. Este enfoque partió de la premisa de que la lectoescritura bilingüe solo adquiere sentido formativo pleno cuando se articula con prácticas discursivas variadas, socialmente reconocibles y culturalmente pertinentes.

En este sentido, se prestó especial atención a la presencia de propuestas orientadas a la producción de textos narrativos, tales como cuentos, leyendas y relatos culturales, en tanto estos géneros permiten vincular la escritura con la memoria colectiva, la tradición oral y la construcción de identidades culturales. De igual manera, se consideró la inclusión de textos explicativos, como informes y descripciones de procesos, los cuales evidenciaron la capacidad de la escritura para organizar el pensamiento, sistematizar saberes y comunicar conocimientos en contextos escolares formales.

De esta forma, se analizó la presencia de textos argumentativos, incluyendo ensayos y opiniones fundamentadas, dado que este tipo de producciones exige niveles más complejos de reflexión, posicionamiento crítico y uso consciente del lenguaje como herramienta para sostener ideas y construir razonamientos. De forma complementaria, se valoró la incorporación de textos informativos, tales como notas, avisos y resúmenes, que reflejaran el uso funcional de la escritura en situaciones comunicativas cotidianas y escolares.

"La Usac investiga para el bienestar de las personas y el desarrollo sustentable"

El análisis consideró la inclusión de otros géneros textuales, como poemas, dramatizaciones escritas y materiales escolares, en la medida en que estos ampliaran el repertorio expresivo de los estudiantes y evidenciaran una concepción más flexible y creativa de la escritura bilingüe. La presencia de esta diversidad textual permitió identificar hasta qué punto los docentes en formación reconocieron que la escritura no constituía una destreza aislada ni meramente instrumental, sino un medio privilegiado de interacción social, construcción cultural y producción de conocimiento, central para el desarrollo de una Educación Bilingüe Intercultural sólida y coherente.

Para este principio se estableció un valor de referencia de veinte puntos, correspondiente al nivel máximo esperado según la rúbrica de evaluación empleada. Frente a este umbral, los resultados obtenidos evidencian una incorporación muy limitada y estructuralmente frágil de la lectoescritura bilingüe en los planes de intervención analizados.

La media observada de cuatro puntos representó apenas una fracción mínima del valor esperado, lo que indicó que la lectura y la escritura en ambas lenguas no constituyen prácticas sistemáticas dentro de la planificación pedagógica documentada. La mediana, también situada en cuatro puntos, y la moda, ubicada en tres puntos, confirmaron que la mayoría de los docentes concentra sus puntajes en niveles bajos de incorporación.

La desviación estándar de 7.71, junto con una varianza de 59.41, reveló una dispersión extremadamente elevada en relación con la media. Este comportamiento se vio reforzado por un coeficiente de variación del 214 %, indicador que, desde una perspectiva estadística, señaló una marcada inestabilidad de los datos y la ausencia de un patrón homogéneo de implementación.

El análisis de la forma de la distribución fue muestra de una asimetría negativa fuerte (−1.08), lo que indicó la presencia de numerosos valores bajos que arrastraron la media hacia la izquierda, acompañados de un número reducido de casos que alcanzaron puntajes relativamente más altos. La curtosis ligeramente positiva (0.33) sugirió una concentración

"La Usac investiga para el bienestar de las personas y el desarrollo sustentable"

moderada de los datos en valores bajos, con algunos valores extremos que incrementaron la dispersión sin modificar la tendencia general.

En conjunto, estos indicadores describieron un escenario en el que la lectoescritura bilingüe no se encontró institucionalizada como práctica pedagógica, sino que apareció de manera esporádica y fragmentaria en unos pocos casos aislados.

Desde una lectura pedagógica y académica, los resultados obtenidos pusieron de manifiesto una de las debilidades más profundas del enfoque bilingüe intercultural tal como se documentó en los informes analizados. La escasa presencia de prácticas sistemáticas de lectura y escritura en lengua materna y en segunda lengua reveló que la alfabetización bilingüe continúa siendo un desafío estructural no resuelto en la formación docente.

Este hallazgo resultó particularmente significativo cuando se considera que muchos de los docentes fueron admitidos al programa bajo la condición formal de ser bilingües. La ausencia de lectoescritura bilingüe sugirió que, en numerosos casos, el bilingüismo se limitaba al plano oral o declarativo, sin haberse consolidado como competencia académica plena. Leer y escribir en una lengua exige un nivel de dominio sustancialmente mayor que el uso oral cotidiano, así como el acceso a materiales, modelos y prácticas formativas que no siempre están disponibles.

Desde una perspectiva académica, esta situación limita gravemente el potencial transformador de la Educación Bilingüe Intercultural. Sin lectoescritura bilingüe, la lengua materna corre el riesgo de permanecer confinada a espacios informales, mientras el español se consolida como única lengua de producción académica, reproduciendo desigualdades históricas y debilitando la construcción de identidades bilingües sólidas.

Los resultados asociados a este principio evidenciaron la necesidad urgente de fortalecer la formación docente en lectoescritura bilingüe, entendida no como un complemento opcional, sino como un eje estructurante de la Educación Bilingüe Intercultural. Se confirmó que es indispensable incorporar espacios formativos específicos orientados a la lectura y producción

"La Usac investiga para el bienestar de las personas y el desarrollo sustentable"

de textos en lengua materna y en segunda lengua, que permitan a los docentes en formación desarrollar competencias reales y transferibles al aula.

Asimismo, se evidenció la necesidad de revisar las trayectorias formativas previas de los docentes, reconociendo que la alfabetización en lengua materna ha sido históricamente limitada o inexistente en muchos casos. También que sin una intervención formativa deliberada y sostenida, la lectoescritura bilingüe difícilmente podrá consolidarse como práctica pedagógica habitual.

Desde el ámbito de la política educativa, estos hallazgos demandan decisiones estructurales orientadas a garantizar condiciones reales para el desarrollo de la lectoescritura bilingüe. Ello implica invertir en la producción y circulación de materiales escritos en lenguas originarias, fortalecer programas de alfabetización bilingüe dirigidos a docentes en servicio y establecer criterios claros de evaluación que valoren explícitamente la lectura y la escritura en ambas lenguas.

También se puso en evidencia que resulta imprescindible revisar los mecanismos de certificación del bilingüismo docente, incorporando evaluaciones que contemplen no solo el uso oral, sino también las competencias lectoras y escritoras. Sin este ajuste, el riesgo es perpetuar una brecha entre el bilingüismo declarado y el bilingüismo académico efectivo, debilitando los fundamentos mismos de la Educación Bilingüe Intercultural.

Cuarto principio

“Se aprende mejor la lectura y la escritura en dos lenguas cuando estas actividades están inscritas en una comunicación bilingüe socialmente pertinente.”

Este principio enfatiza que los procesos de lectura y escritura en contextos bilingües solo adquieren pleno sentido formativo cuando se inscriben en prácticas comunicativas reales, socialmente significativas y culturalmente pertinentes. Desde la perspectiva de la Educación Bilingüe Intercultural (EBI), no resulta suficiente que los estudiantes lean o escriban en dos

“La Usac investiga para el bienestar de las personas y el desarrollo sustentable”

lenguas de manera ocasional o instrumental; es indispensable que dichas prácticas formen parte de un uso cotidiano, funcional y contextualizado de la lengua materna y de la segunda lengua en la vida escolar.

La comunicación bilingüe socialmente pertinente implica que la lengua materna circule en el aula como lengua de interacción, de producción de sentido y de construcción colectiva del conocimiento, y no únicamente como objeto de estudio o recurso accesorio. En este marco, la lectura y la escritura se conciben como prácticas sociales situadas, estrechamente vinculadas con la realidad cultural, lingüística y comunitaria de los estudiantes.

En el contexto del PADEP/D, este principio interpeló a los docentes en formación a reconocer que la alfabetización bilingüe no puede desarrollarse al margen de los usos sociales de la lengua. Su implementación exigió diseñar situaciones pedagógicas en las que la lectura y la escritura respondieran a necesidades comunicativas reales, tales como la producción de textos vinculados con la vida comunitaria, la participación en proyectos colectivos y la circulación de saberes locales en formatos escritos y orales bilingües.

Para valorar el grado de incorporación de este principio en los planes de intervención analizados, se definieron criterios orientados a identificar si las actividades de lectura y escritura en L1 y L2 se encontraban integradas en situaciones de comunicación bilingüe auténticas, socialmente relevantes y culturalmente contextualizadas.

En primer lugar, se examinó la presencia de actividades de lectura y escritura vinculadas con prácticas comunicativas reales, tales como la elaboración de textos dirigidos a la comunidad, la producción de materiales escolares de uso cotidiano, la sistematización de saberes locales o la participación en proyectos comunicativos bilingües. Este criterio permitió valorar si la lectoescritura era concebida como una práctica social con destinatarios y propósitos definidos.

De manera complementaria, se analizó la integración de la lengua materna como medio habitual de interacción pedagógica, prestando atención a su uso en instrucciones,

"La Usac investiga para el bienestar de las personas y el desarrollo sustentable"

explicaciones, discusiones colectivas y actividades de socialización de aprendizajes. Considerando que la incorporación sistemática de la lengua materna en estos espacios constituye un indicador clave de la pertinencia social de la comunicación bilingüe en el aula.

También, se revisó la articulación entre oralidad y escritura en contextos bilingües, considerando si las actividades de lectura y escritura se apoyaron en prácticas orales previas o posteriores que fortalecieran la comprensión, la producción textual y la circulación de significados en ambas lenguas.

Se valoró la contextualización cultural de las prácticas de lectoescritura, analizando si los textos producidos y leídos se vinculaban con la realidad sociocultural de las comunidades, sus formas de organización, sus conocimientos locales y sus dinámicas comunicativas propias.

El valor de referencia establecido para este criterio fue de ocho puntos. No obstante, los resultados obtenidos mostraron una incorporación claramente insuficiente de la lectura y la escritura bilingüe inscritas en una comunicación socialmente pertinente. La media observada se sitúa en cuatro puntos, lo que representa apenas la mitad del valor esperado y confirma que este principio se encuentra débilmente integrado en los planes de intervención analizados.

La mediana y la moda, ambas ubicadas en cinco puntos, indicaron que existe un pequeño núcleo de docentes que logra incorporar parcialmente este criterio; sin embargo, dicha concentración no logró compensar la tendencia general de bajo desempeño. Esta lectura se vio reforzada por la desviación estándar de 7.07 y por un coeficiente de variación del 171 %, lo cual evidenció una dispersión extremadamente elevada en relación con la media. Desde una perspectiva estadística, este nivel de variabilidad reveló una distribución inestable, caracterizada por la coexistencia de valores bajos predominantes con algunos casos atípicos de incorporación más alta.

"La Usac investiga para el bienestar de las personas y el desarrollo sustentable"

La asimetría negativa pronunciada (−1.08) confirmó que la distribución se encuentra sesgada hacia valores inferiores, lo que implicó que la mayoría de los docentes en formación obtuvo puntajes por debajo de la media. A su vez, la curtosis ligeramente positiva (0.29) indica una concentración moderada de datos en torno a valores bajos, acompañada de pocos casos extremos que no alteran la tendencia dominante del conjunto.

Estos indicadores estadísticos permitieron afirmar que la lectura y la escritura bilingüe, al ser analizadas desde su inscripción en prácticas comunicativas socialmente pertinentes, presentaron una presencia frágil, discontinua y altamente desigual. La dispersión que se observó no responde a una diversidad rica de enfoques pedagógicos, sino a una omisión estructural generalizada, interrumpida únicamente por algunos casos aislados de integración parcial.

Los resultados obtenidos pusieron de manifiesto una brecha profunda entre el reconocimiento formal del bilingüismo y su materialización efectiva en la práctica pedagógica documentada. Si bien un número considerable de docentes fue admitido al PADEP/D bajo la categoría de bilingüe, los datos evidenciaron que dicha condición no siempre se traduce en competencias funcionales para desarrollar prácticas de lectura y escritura en contextos comunicativos bilingües auténticos.

Esta situación reveló una problemática de carácter estructural. La lengua materna, lejos de operar como medio cotidiano de interacción pedagógica, continúa ocupando un lugar periférico dentro de la comunicación escolar. La lectura y la escritura en L1 aparecieron, en el mejor de los casos, como actividades episódicas, desvinculadas de situaciones reales de comunicación y desprovistas de una función social clara. En consecuencia, la lectoescritura bilingüe pierde su potencial formativo como herramienta de construcción de conocimiento, afirmación identitaria y mediación cultural.

Desde una perspectiva crítica, estos hallazgos sugirieron que el bilingüismo asumido en el proceso de admisión al programa respondió más a una categoría administrativa que a una

"La Usac investiga para el bienestar de las personas y el desarrollo sustentable"

competencia lingüística plenamente desarrollada. La elevada dispersión estadística reflejó precisamente esta tensión: algunos docentes lograron avanzar hacia prácticas comunicativas bilingües con cierto grado de coherencia, mientras que la mayoría permaneció anclada en una lógica monolingüe, predominantemente desde la óptica del español.

Esta disonancia tiene implicaciones profundas. Cuando la lectura y la escritura no se inscriben en una comunicación bilingüe socialmente pertinente, la Educación Bilingüe Intercultural corre el riesgo de reducirse a un discurso normativo, sin impacto real en la experiencia educativa de los estudiantes. La lengua materna deja de ser un vehículo de pensamiento y comunicación para convertirse en un objeto marginal, lo que debilita la pertinencia cultural del proceso educativo y afecta directamente la construcción de identidades bilingües sólidas.

Los resultados de este criterio plantearon desafíos sustantivos para la política de formación docente en el marco de la Educación Bilingüe Intercultural. En primer lugar, evidenciaron que se vuelve imprescindible revisar críticamente los criterios de admisión y certificación del bilingüismo docente, asegurando que estos se fundamenten en evidencias reales de competencia comunicativa en lengua materna y no únicamente en criterios declarativos o administrativos.

Además, que resulta necesario fortalecer de manera explícita la formación en prácticas comunicativas bilingües auténticas, promoviendo que la lectura y la escritura en L1 y L2 se desarrollen en situaciones socialmente significativas, vinculadas a la vida comunitaria, escolar y cultural de los estudiantes. Este fortalecimiento debe trascender la enseñanza técnica de la lectoescritura y orientarse a su inserción en proyectos, investigaciones, producciones escolares y dinámicas de aula donde la lengua cumpla una función comunicativa real.

De manera complementaria, al analizar estos resultados se observó que se requiere implementar procesos de acompañamiento pedagógico focalizado para aquellos docentes

"La Usac investiga para el bienestar de las personas y el desarrollo sustentable"

que, aun siendo admitidos como bilingües, presentan limitaciones significativas en el uso funcional de la lengua materna. Dicho acompañamiento debe concebirse no como un mecanismo sancionador, sino como una estrategia formativa que permita cerrar brechas, fortalecer competencias y legitimar progresivamente el uso de la lengua originaria como medio pedagógico.

La política educativa debe reconocer que la consolidación de una comunicación bilingüe socialmente pertinente no depende únicamente del docente individual, sino también de la disponibilidad de materiales, del respaldo institucional y de una evaluación coherente que valore explícitamente el uso efectivo de la lengua materna en la práctica educativa. Solo bajo estas condiciones será posible avanzar hacia una Educación Bilingüe Intercultural que no se limite a la inclusión simbólica, sino que se materialice en prácticas comunicativas reales, sostenidas y culturalmente significativas.

Quinto principio

“La alternancia de lenguas en el proceso de educación bilingüe intercultural”.

La implicación de este principio en el ámbito educativo es que la Educación Bilingüe Intercultural se fortalece cuando la lengua y la cultura se integran de manera articulada en los procesos pedagógicos.

Este principio reconoce que la Educación Bilingüe Intercultural (EBI) no puede reducirse a la incorporación aislada de contenidos culturales ni al uso ocasional de la lengua materna, sino que exige una integración orgánica y sistemática entre lengua y cultura como ejes constitutivos del proceso educativo. Desde esta perspectiva, la lengua no es únicamente un medio de comunicación, sino un sistema simbólico que vehicula cosmovisiones, valores, saberes y formas particulares de comprender el mundo, estrechamente vinculadas a la experiencia histórica y cultural de los pueblos originarios.

“La Usac investiga para el bienestar de las personas y el desarrollo sustentable”

La integración articulada de lengua y cultura implica reconocer que los aprendizajes adquieren sentido cuando se anclan en los referentes culturales de las comunidades, tales como sus prácticas sociales, conocimientos locales, formas de organización y expresiones simbólicas. En el marco de la EBI, esta articulación permite trascender enfoques folclorizantes o meramente declarativos de la interculturalidad, orientando la práctica pedagógica hacia una comprensión profunda y situada del conocimiento.

Dentro del Programa Académico de Desarrollo Profesional Docente (PADEP/D), este principio interpeló a los docentes en formación a diseñar propuestas pedagógicas que integraran de manera consciente y reflexiva la lengua materna con los contenidos culturales propios del contexto comunitario. Su implementación supuso asumir la cultura no como un complemento del currículo, sino como un marco epistemológico desde el cual se construyen y resignifican los aprendizajes escolares.

Para valorar el grado de incorporación de este principio en los planes de intervención analizados, se establecieron criterios orientados a identificar la articulación efectiva entre lengua y cultura en la planificación y desarrollo de las actividades pedagógicas.

En primer lugar, se examinó la presencia de contenidos culturales contextualizados, tales como saberes locales, prácticas comunitarias, tradiciones, cosmovisiones y formas propias de organización social, integrados de manera explícita en las actividades de enseñanza y aprendizaje. Este criterio permitió valorar si la cultura es asumida como fuente legítima de conocimiento y no únicamente como elemento decorativo o complementario.

De manera complementaria, se analizó la utilización de la lengua materna como vehículo para la transmisión y reflexión sobre dichos contenidos culturales, considerando si los docentes en formación emplean la lengua originaria para narrar, explicar, analizar y resignificar los saberes de la comunidad. Como también que la integración de la lengua en estos procesos constituye un indicador clave del grado de coherencia intercultural de la propuesta pedagógica.

"La Usac investiga para el bienestar de las personas y el desarrollo sustentable"

De esta forma, se revisó la vinculación entre escuela y comunidad, prestando atención a la incorporación de actores comunitarios, experiencias locales y contextos socioculturales reales en el desarrollo de las actividades educativas. Este criterio permitió valorar si la educación se concibe como un proceso dialógico, abierto al intercambio entre el saber escolar y el saber comunitario.

Se consideró la reflexión crítica sobre la identidad cultural, analizando si los planes de intervención promovieron espacios para que los estudiantes reconocieran, valoraran y fortalecieran su identidad lingüística y cultural a través de prácticas pedagógicas contextualizadas.

El valor de referencia establecido para este criterio fue de ocho puntos. Sin embargo, los resultados obtenidos evidenciaron una incorporación extremadamente baja de la alternancia lingüística en los planes de intervención analizados. La media observada de dos puntos se situó muy por debajo del valor esperado, lo que indicó que, en términos generales, la alternancia entre lengua materna y segunda lengua no formó parte de las prácticas pedagógicas documentadas por la mayoría de los docentes en formación.

La mediana y la moda, ambas ubicadas en tres puntos, confirmaron que los valores se concentraron en niveles bajos, reflejando una tendencia generalizada a la omisión o aplicación mínima del principio. Esta lectura se vio reforzada por la desviación estándar de 8.64 y por un coeficiente de variación del 351 %, indicador que reveló una dispersión extremadamente alta en relación con la media. Desde una perspectiva estadística, este nivel de variabilidad expresó una distribución profundamente inestable, caracterizada por la coexistencia de numerosos valores bajos con algunos pocos casos atípicos que alcanzan puntajes mayores.

La asimetría negativa fuerte (−1.02) puso de manifiesto que la distribución se encontraba sesgada hacia valores inferiores, lo que implica que la mayoría de los docentes obtuvo resultados por debajo de la media. Por su parte, la curtosis ligeramente positiva (0.43) indicó

"La Usac investiga para el bienestar de las personas y el desarrollo sustentable"

una concentración moderada de los datos en torno a valores bajos, acompañada de algunos valores extremos que no lograron modificar la tendencia dominante.

En conjunto, estos indicadores estadísticos permiten concluir que la alternancia lingüística, entendida como práctica pedagógica consciente y sistemática, presentó una ausencia de carácter estructural en los planes de intervención analizados. La dispersión observada no reflejó diversidad metodológica, sino una omisión generalizada, interrumpida únicamente por un número muy reducido de experiencias aisladas.

Los resultados del quinto criterio revelaron con particular nitidez una de las debilidades más profundas del proceso formativo analizado. La alternancia de lenguas, lejos de constituirse como un eje articulador del enfoque bilingüe intercultural, apareció como una práctica marginal, poco comprendida y escasamente implementada en la planificación pedagógica de los docentes en formación.

Esta situación sugirió que, aun cuando algunos docentes utilizaron ocasionalmente la lengua materna o la segunda lengua, dichas prácticas no respondían a una lógica pedagógica planificada ni a una intención didáctica explícita. La alternancia lingüística se redujo, en muchos casos, a cambios espontáneos de código, motivados por la necesidad inmediata de comprensión, más que a una estrategia estructurada orientada a profundizar aprendizajes, comparar sistemas lingüísticos o fortalecer la competencia bilingüe de los estudiantes.

Desde una perspectiva crítica, la elevada dispersión estadística evidenció nuevamente una tensión entre la categoría formal de bilingüismo atribuida a los docentes y su capacidad real para operar pedagógicamente en dos lenguas. La mayoría de los docentes no logró incorporar la alternancia lingüística como recurso didáctico, lo que sugiere limitaciones tanto en la competencia lingüística funcional como en la formación didáctica específica para contextos bilingües.

Las implicaciones educativas de esta ausencia son significativas. Sin alternancia lingüística planificada, el proceso educativo tiende a reproducir esquemas monolingües, incluso en

"La Usac investiga para el bienestar de las personas y el desarrollo sustentable"

contextos oficialmente bilingües. La lengua materna queda relegada a un uso auxiliar o compensatorio, mientras que el español continúa operando como lengua hegemónica del conocimiento escolar. Esta dinámica limita el desarrollo de competencias bilingües integrales y debilita el potencial intercultural del proceso educativo.

Los hallazgos asociados a este criterio plantearon la necesidad urgente de fortalecer la formación docente en estrategias de alternancia lingüística pedagógicamente fundamentadas. En el marco del PADEP/D, resulta indispensable incorporar espacios formativos específicos que aborden la alternancia de lenguas no solo desde una perspectiva teórica, sino mediante prácticas concretas de planificación, intervención y evaluación en contextos bilingües reales.

De esta manera, se torna necesario revisar los supuestos institucionales sobre el bilingüismo docente, reconociendo que la alternancia lingüística exige competencias avanzadas que no se adquieren de manera automática. La política educativa debe contemplar procesos de diagnóstico lingüístico más rigurosos, acompañados de estrategias de fortalecimiento diferenciadas para los docentes que presentan mayores dificultades en el uso funcional de la lengua materna y de la segunda lengua.

De manera complementaria, resulta fundamental que los sistemas de evaluación del desempeño docente incorporen indicadores explícitos sobre la alternancia lingüística, de modo que este deje de ser un principio implícito o declarativo y se convierta en un criterio observable, valorado y retroalimentado de manera sistemática.

La consolidación de la alternancia lingüística como práctica pedagógica requiere un respaldo institucional sostenido, que incluya materiales didácticos bilingües, orientaciones curriculares claras y un acompañamiento pedagógico contextualizado. Solo así será posible transitar de un bilingüismo nominal hacia una Educación Bilingüe Intercultural auténtica, en la que la alternancia de lenguas funcione como un verdadero recurso de aprendizaje, reflexión intercultural y construcción de conocimiento con pertinencia cultural.

"La Usac investiga para el bienestar de las personas y el desarrollo sustentable"

Articulación transversal de los criterios de análisis en los cinco principios de la Educación Bilingüe Intercultural

El examen articulado de los cinco principios de la Educación Bilingüe Intercultural permitió develar un entramado estructural que supera con creces la lectura fragmentaria de cada criterio y habilita una comprensión más profunda del modo en que el enfoque bilingüe intercultural se configura —o, en determinados casos, se atenúa— en la práctica pedagógica documentada por los docentes en formación del PADEP/D. Esta mirada transversal no solo evidenció niveles diferenciados de incorporación de los principios, sino que puso al descubierto una arquitectura interna marcada por asimetrías persistentes, discontinuidades operativas y tensiones epistemológicas que comprometen la coherencia sistémica del modelo.

Desde una perspectiva integradora, los resultados estadísticos mostraron que aquellos principios asociados a la sensibilización cultural, la contextualización pedagógica y el reconocimiento discursivo de la diversidad presentaron niveles de incorporación relativamente más estables. Estos avances dan cuenta del impacto formativo del PADEP/D en la dimensión reflexiva y metodológica del quehacer docente, manifestando una creciente conciencia sobre la necesidad de situar los procesos de enseñanza y aprendizaje en el horizonte sociocultural de las comunidades. No obstante, dicha apropiación se concentró predominantemente en el plano conceptual y declarativo, sin lograr consolidarse de manera sostenida en prácticas lingüísticas sistemáticas y estructurantes.

En contraste, los principios que exigen el uso efectivo, cotidiano y pedagógicamente articulado de la lengua materna y de la segunda lengua —particularmente la lectoescritura bilingüe, la comunicación socialmente pertinente y la alternancia lingüística planificada— exhibieron niveles de incorporación consistentemente bajos, acompañados de una dispersión estadística notablemente elevada. Esta convergencia entre medias reducidas, coeficientes de variación extremos y distribuciones fuertemente asimétricas no remite a una implementación incipiente en proceso de consolidación, sino que reveló una omisión de carácter estructural.

"La Usac investiga para el bienestar de las personas y el desarrollo sustentable"

La variabilidad observada no responde a una pluralidad rica de enfoques pedagógicos equivalentes, sino a la coexistencia de una práctica mayoritariamente monolingüe con un número reducido de experiencias aisladas de incorporación parcial.

La articulación transversal de los criterios permitió identificar, en este contexto, una tensión de fondo que atraviesa el conjunto del análisis: la distancia entre el reconocimiento formal del bilingüismo y su efectiva operacionalización pedagógica. Aunque un número significativo de docentes ingresó al programa bajo la adscripción de bilingües, los resultados evidenciaron que dicha condición no siempre se traduce en competencias funcionales suficientes para planificar, desarrollar y evaluar procesos educativos en dos lenguas. Esta disociación se manifestó de forma recurrente en los cinco principios, con particular intensidad en aquellos que demandan un dominio activo de la lengua materna como medio de enseñanza y no únicamente como referente cultural o identitario.

Desde un punto de vista epistemológico, esta configuración reveló una concepción fragmentada del enfoque bilingüe intercultural. Evidenciando que la interculturalidad tuvo la tendencia a articularse preferentemente en torno a elementos culturales visibles —contextos comunitarios, tradiciones, formas de participación— mientras que la dimensión lingüística, que constituye el núcleo estructurante de la EBI, permaneció débilmente integrada. En consecuencia, la lengua materna ocupó con frecuencia un lugar periférico, funcional o compensatorio, sin afirmarse de manera plena como vehículo de pensamiento, comunicación y construcción del conocimiento escolar.

La lectura transversal de los cinco criterios permite sostener que la dificultad central no reside en la ausencia absoluta de los principios, sino en su incorporación desequilibrada y discontinua. Mientras algunos componentes del enfoque se internalizaron con relativa facilidad, aquellos que requieren competencias lingüísticas profundas, planificación didáctica bilingüe deliberada y una alternancia consciente de lenguas, enfrentaron resistencias más persistentes. Esta situación sugirió que la formación docente ha privilegiado la sensibilización conceptual y cultural por encima del desarrollo sistemático de habilidades

"La Usac investiga para el bienestar de las personas y el desarrollo sustentable"

lingüísticas y didácticas avanzadas, indispensables para la implementación efectiva del modelo en contextos bilingües reales.

Desde el plano pedagógico, esta asimetría limitó de manera significativa el potencial transformador de la Educación Bilingüe Intercultural. La falta de articulación orgánica entre los principios impidió que estos operaran como un sistema coherente y mutuamente reforzante. Esto evidenció que la lectura y la escritura en dos lenguas, por ejemplo, difícilmente pueden consolidarse cuando no se inscriben en una comunicación bilingüe socialmente pertinente; del mismo modo, la alternancia lingüística pierde densidad pedagógica cuando la lengua materna no se utiliza de manera cotidiana y estructural como medio de enseñanza.

La articulación transversal de los criterios puso también en evidencia que la implementación efectiva de la Educación Bilingüe Intercultural exige un tránsito sostenido del reconocimiento simbólico hacia el uso pedagógico real de la lengua. Este tránsito no puede recaer exclusivamente en la iniciativa individual del docente, sino que demanda condiciones estructurales claras: diagnósticos lingüísticos rigurosos, formación didáctica especializada, acompañamiento pedagógico continuo y sistemas de evaluación coherentes con los principios del enfoque.

En síntesis, el análisis integrado de los cinco principios muestra que el PADEP/D ha generado avances significativos en la dimensión cultural y reflexiva de la formación docente; sin embargo, enfrenta desafíos estructurales en la consolidación de la dimensión lingüística del modelo. Superar esta brecha constituye una condición indispensable para que la Educación Bilingüe Intercultural deje de operar como un marco normativo fragmentado y se afirme, con plena coherencia, como una práctica pedagógica sistemática, consistente y culturalmente pertinente.

Síntesis estadística transversal de los cinco principios de la Educación Bilingüe Intercultural

"La Usac investiga para el bienestar de las personas y el desarrollo sustentable"

El análisis estadístico conjunto de los cinco principios de la Educación Bilingüe Intercultural permite identificar con claridad la estructura interna del fenómeno estudiado y comprender las regularidades, discontinuidades y tensiones que atraviesan la implementación del enfoque en los informes de investigación-acción elaborados por los docentes en formación del PADEP/D. Más allá de los valores puntuales de cada criterio, la lectura transversal de las medidas de tendencia central, dispersión y forma de las distribuciones revela patrones consistentes que han ofrecido una visión integrada del estado real del bilingüismo pedagógico documentado.

Desde el punto de vista de las medidas de tendencia central, se observó un comportamiento claramente diferenciado entre los principios. El primer principio presentó una media relativamente alta y estable, con valores de mediana y moda coincidentes o cercanos, lo que indica una incorporación parcial pero relativamente homogénea. En contraste, los principios segundo, tercero, cuarto y quinto exhibieron medias considerablemente más bajas, acompañadas de medianas y modas situadas en valores reducidos, lo que evidenció una presencia marginal de estos principios en la mayoría de los planes de intervención analizados.

Esta divergencia entre los principios se acentuó al examinar las medidas de dispersión. Mientras el primer principio mostró una variabilidad moderada, compatible con un proceso de apropiación desigual pero progresivo, los restantes principios presentaron desviaciones estándar elevadas y coeficientes de variación extremadamente altos, que oscilan entre el 171 % y el 425 %. Desde una perspectiva estadística, estos valores indican una inestabilidad profunda de los datos en relación con sus medias, lo cual no puede interpretarse como diversidad pedagógica, sino como la coexistencia de una omisión generalizada con algunos pocos casos atípicos de incorporación parcial.

El análisis de la forma de las distribuciones refuerza este diagnóstico. En los cinco principios se observó una asimetría negativa pronunciada, con valores cercanos o superiores a −1, lo que indicó un sesgo sistemático hacia puntajes bajos. Este patrón confirma que la mayoría de los docentes en formación obtuvo resultados inferiores a la media, mientras que un número

"La Usac investiga para el bienestar de las personas y el desarrollo sustentable"

reducido de casos con valores más altos desplazó la distribución hacia la izquierda. Asimismo, los valores de curtosis, ligeramente positivos en todos los criterios, sugirió distribuciones moderadamente leptocúrticas, caracterizadas por una concentración de datos en torno a valores bajos y la presencia de algunos valores extremos.

Desde una lectura integrada, la síntesis estadística transversal puso de manifiesto un patrón estructural claro: a medida que los principios exigen un mayor dominio lingüístico funcional y una planificación pedagógica bilingüe más compleja, su nivel de incorporación disminuyó drásticamente y su variabilidad aumentó de forma significativa. Esta relación inversa entre complejidad del principio y nivel de implementación constituyó uno de los hallazgos más relevantes del estudio, pues reveló que las mayores dificultades no se sitúan en el plano del reconocimiento conceptual del enfoque, sino en su traducción efectiva en prácticas lingüísticas sistemáticas.

En este marco interpretativo, los hallazgos estadísticos permitieron además visibilizar una tensión de fondo que atraviesa transversalmente los cinco principios analizados: la disociación entre la autodeclaración de bilingüismo y la competencia lingüística efectivamente evidenciada en la práctica pedagógica documentada. En un número significativo de casos, los docentes señalaron poseer condición de bilingües con anterioridad a su contratación; sin embargo, los resultados mostraron que dicha condición no se traduce de manera consistente en el uso funcional de la lengua materna, en la lectoescritura bilingüe ni en la alternancia lingüística pedagógicamente planificada.

Esta disonancia no se expresó como un fenómeno anecdótico, sino como un patrón estadísticamente consistente, reflejado en medias bajas, dispersiones extremas y distribuciones fuertemente sesgadas hacia valores mínimos en los principios que demandan un dominio lingüístico activo. Desde una perspectiva analítica, ello sugiere que el bilingüismo asumido en los procesos de contratación y admisión operó, en muchos casos, como una categoría administrativa o declarativa, más que como una competencia comunicativa plenamente consolidada y operacionalizable en el aula.

"La Usac investiga para el bienestar de las personas y el desarrollo sustentable"

La elevada variabilidad que se observó en los principios lingüísticos no responde, por tanto, a una pluralidad de enfoques didácticos equivalentes, sino a la coexistencia de una práctica mayoritariamente monolingüe con algunos casos aislados de incorporación parcial del bilingüismo pedagógico. Esta configuración estadística reforzó la idea de que las limitaciones en la implementación de la Educación Bilingüe Intercultural no derivaron únicamente de carencias metodológicas, sino también de brechas estructurales en la formación y certificación del bilingüismo docente.

La lectura transversal de los indicadores estadísticos confirmó que la implementación de la Educación Bilingüe Intercultural en el marco del PADEP/D se caracteriza por una apropiación desigual, fragmentada y tensionada de sus principios, en la que los componentes culturales y discursivos mostraron avances relativos, mientras que el núcleo lingüístico del enfoque permaneció débilmente consolidado. Estos resultados no solo validaron las interpretaciones pedagógicas desarrolladas en los apartados previos, sino que aportaron una base empírica sólida para sostener la necesidad de revisar críticamente los criterios de admisión, formación y acompañamiento docente, con el fin de garantizar que el bilingüismo declarado se corresponda efectivamente con prácticas pedagógicas bilingües reales, sistemáticas y culturalmente pertinentes.

El análisis desarrollado a lo largo de este estudio permitió establecer, con claridad analítica y respaldo empírico, que la implementación de los principios de la Educación Bilingüe Intercultural en los informes de investigación-acción elaborados por los docentes en formación del PADEP/D presentó una configuración profundamente asimétrica. Dicha asimetría no se manifestó de manera fortuita ni circunstancial, sino como expresión de tensiones estructurales que atraviesan la formación docente, la concepción misma del bilingüismo pedagógico y las condiciones institucionales que enmarcan su despliegue.

Desde una lectura integral de los cinco principios analizados, se evidenció que aquellos componentes del enfoque asociados a la sensibilización cultural, la contextualización del aprendizaje y el reconocimiento discursivo de la diversidad han logrado niveles de

"La Usac investiga para el bienestar de las personas y el desarrollo sustentable"

incorporación relativamente más consistentes. Estos avances dieron cuenta de un impacto formativo real del PADEP/D en la dimensión reflexiva y cultural del quehacer docente, así como de una mayor conciencia respecto a la necesidad de situar los procesos educativos en el entramado sociocultural de las comunidades. No obstante, tales progresos permanecieron en gran medida circunscritos al plano conceptual y declarativo, sin traducirse de forma sostenida en prácticas lingüísticas estructurantes.

En contraste, los principios que constituyen el núcleo lingüístico de la Educación Bilingüe Intercultural —la lectoescritura bilingüe, la comunicación socialmente pertinente y la alternancia consciente de lenguas— mostraron niveles persistentemente bajos de incorporación, acompañados de una elevada dispersión estadística. Esta combinación reveló que la dificultad central no radica en una implementación incipiente en proceso de consolidación, sino en una ausencia de carácter estructural, interrumpida únicamente por experiencias aisladas que no lograron modificar la tendencia general del conjunto.

Uno de los hallazgos más significativos del estudio fue la constatación de una distancia sostenida entre el reconocimiento formal del bilingüismo y su ejercicio pedagógico efectivo. En numerosos casos, la adscripción al bilingüismo —asumida previamente en procesos de contratación o admisión— no se correspondió con competencias lingüísticas funcionales suficientes para operar didácticamente en dos lenguas. Esta disociación se expresó de manera transversal en los cinco principios y se manifestó con especial fuerza en aquellos que exigen un dominio activo de la lengua materna como medio de enseñanza, lectura, escritura y construcción del conocimiento escolar.

Desde una perspectiva epistemológica, los resultados pusieron de relieve una concepción fragmentada del enfoque bilingüe intercultural, en la que la interculturalidad se articula predominantemente a partir de elementos culturales visibles, mientras la dimensión lingüística —eje estructurante del modelo— permanece débilmente integrada. En consecuencia, la lengua materna tiende a ocupar un lugar periférico, funcional o

"La Usac investiga para el bienestar de las personas y el desarrollo sustentable"

compensatorio, sin afirmarse plenamente como vehículo central de pensamiento, comunicación y producción académica.

Esta configuración tiene implicaciones pedagógicas profundas. La falta de articulación orgánica entre los principios ha impedido que la Educación Bilingüe Intercultural opere como un sistema coherente y mutuamente reforzante. La lectoescritura bilingüe no ha logrado consolidarse cuando no se inscribe en prácticas comunicativas socialmente pertinentes; la alternancia lingüística pierde densidad pedagógica cuando la lengua materna no circula de manera cotidiana en el aula; y el bilingüismo corre el riesgo de reducirse a un atributo nominal, desprovisto de eficacia formativa real.

En este contexto, los hallazgos del estudio permiten afirmar que el desafío central de la Educación Bilingüe Intercultural no reside en su formulación normativa ni en su legitimidad conceptual, sino en las condiciones concretas que posibilitan —o limitan— su implementación efectiva. Superar la brecha que se identificó exige un tránsito decidido del reconocimiento simbólico al uso pedagógico real de la lengua, tránsito que no puede depender exclusivamente de la voluntad individual del docente. Requiere, por el contrario, diagnósticos lingüísticos rigurosos, formación didáctica especializada, acompañamiento pedagógico sostenido y sistemas de evaluación coherentes con los principios del enfoque.

El estudio mostró que el PADEP/D ha generado avances relevantes en la dimensión cultural y reflexiva de la formación docente; sin embargo, enfrenta desafíos estructurales ineludibles en la consolidación de la dimensión lingüística del modelo bilingüe intercultural. Atender estos desafíos constituye una condición indispensable para que la Educación Bilingüe Intercultural deje de operar como un marco normativo fragmentado y se afirme, con plena coherencia, como una práctica pedagógica sistemática, equitativa y culturalmente pertinente, capaz de honrar su compromiso con la diversidad lingüística y la justicia educativa.

A continuación, se responde a lo considerado **en el segundo objetivo específico**, respecto al análisis desarrollado en el contexto guatemalteco, marcado por una profunda pluralidad

"La Usac investiga para el bienestar de las personas y el desarrollo sustentable"

lingüística y cultural, así como por tensiones históricas en torno al reconocimiento de los pueblos originarios, el Programa Académico de Desarrollo Profesional Docente (PADEP/D) ha impulsado un modelo de formación que trasciende la lógica de la transmisión de contenidos disciplinares. Dicho modelo apuesta por una docencia crítica y reflexiva, capaz de problematizar su quehacer pedagógico, dialogar con la diversidad sociolingüística del país y construir prácticas educativas éticamente situadas. En este marco, la Educación Bilingüe Intercultural (EBI) no se concibe únicamente como una orientación curricular, sino como un horizonte formativo que interpela las concepciones tradicionales de enseñanza, lengua, cultura y conocimiento escolar.

Comprender cómo los estudiantes viven y significan estos procesos resulta fundamental para valorar no solo los logros alcanzados, sino también las tensiones, ambigüedades y transformaciones subjetivas que acompañaron su tránsito formativo. Muchas de estas dimensiones permanecen invisibilizadas en los reportes institucionales o en los indicadores de desempeño, pero emergieron con fuerza en la palabra de quienes experimentaron cotidianamente el aula, la práctica pedagógica y la exigencia reflexiva que impuso la investigación-acción. Desde esta perspectiva, el presente estudio asumió como punto de partida una premisa central: las voces estudiantiles no constituyen meros insumos testimoniales, sino auténticas ventanas epistemológicas para comprender qué significa formarse como docente bilingüe intercultural en contextos socioculturalmente complejos.

En coherencia con esta postura, la investigación se sustentó en un análisis cualitativo de cinco grupos focales conformados por estudiantes del PADEP/D, privilegiando la palabra hablada, el relato experiencial y la construcción colectiva de sentido. No se trató de recopilar opiniones como quien recolecta datos de un campo neutral, sino de escuchar de manera atenta, interpretar con rigor y comprender la vivencia pedagógica en su densidad humana, afectiva e intelectual. El proceso investigativo se concibió, así, como un ejercicio hermenéutico en el que cada intervención, por breve que pareciera, fue considerada una huella significativa de un proceso formativo en devenir, atravesado por aprendizajes, incertidumbres y resignificaciones.

"La Usac investiga para el bienestar de las personas y el desarrollo sustentable"

Con el propósito de conferir solidez metodológica y profundidad analítica, las transcripciones de los grupos focales fueron integradas en entornos de análisis asistido por software cualitativo (NVivo y ATLAS.ti). Esta estrategia permitió organizar el corpus bajo una doble lógica analítica: por un lado, como unidades textuales con valor propio; por otro, como casos situados, vinculados a procedencias territoriales, trayectorias formativas y contextos específicos de práctica docente. Tal configuración no solo visibilizó la heterogeneidad de experiencias, sino que posibilitó reflexionar sobre el lugar desde el cual cada estudiante enunció su palabra, reconociendo que toda experiencia educativa se inscribe en un entramado sociocultural más amplio que condiciona posibilidades, resistencias y horizontes de sentido.

El recorrido analítico que se presenta a continuación no persigue únicamente la descripción de resultados, sino una lectura interpretativa profunda de los procesos formativos vividos. Se buscó comprender cómo la sistematización y la investigación-acción transitaron de ser percibidas como exigencias académicas a convertirse en herramientas de pensamiento pedagógico; cómo la Educación Bilingüe Intercultural emergió, según los contextos, como oportunidad formativa, como desafío estructural o como acto de resistencia cultural; cómo el acompañamiento de las asesoras pedagógicas se configuraba simultáneamente como guía académica, sostén humano y mediación formativa; y cómo estos elementos confluyeron en la construcción gradual de una identidad docente capaz de habitar críticamente la complejidad del aula real (Ruiz & Cifuentes, 2025).

Desde esta perspectiva, la investigación propuso una mirada que trasciende el cumplimiento de tareas o la mera evaluación de competencias. Lo que aquí se analizó fue el proceso vivo mediante el cual los estudiantes comenzaron a reconocerse como docentes: un tránsito marcado por emociones, dudas, aprendizajes, tensiones, logros y resignificaciones profundas. Cada voz recogida se integró como fragmento de un mosaico interpretativo más amplio que permitió comprender el PADEP/D no solo como un programa de formación profesional, sino como una experiencia humana y académica que transforma a quienes participan en ella y, al mismo tiempo, se deja transformar por las realidades educativas que busca comprender e intervenir.

"La Usac investiga para el bienestar de las personas y el desarrollo sustentable"

La presente investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo de carácter interpretativo, orientado a comprender en profundidad la experiencia formativa de los estudiantes del Programa Académico de Desarrollo Profesional Docente (PADEP/D) a partir de sus propias voces, relatos y procesos de significación. El interés del estudio no se centró en la medición de variables ni en la búsqueda de correlaciones cuantificables, sino en adentrarse en la textura viva del discurso pedagógico, explorando sentidos, percepciones, tensiones y procesos subjetivos que emergen durante el tránsito por la formación docente en el marco de la Educación Bilingüe Intercultural (EBI) y la investigación-acción. Se partió de la premisa de que la realidad educativa es un fenómeno complejo, dinámico y profundamente situado, cuya comprensión exigió aproximaciones metodológicas capaces de captar su densidad simbólica, cultural y humana.

Desde esta perspectiva, el estudio adoptó los principios de la investigación cualitativa hermenéutica, entendida como un proceso riguroso de interpretación sistemática de significados construidos en contextos sociales específicos (Gadamer, 2005; Ricoeur, 2008). El lenguaje fue concebido no únicamente como vehículo de información, sino como espacio de constitución de la experiencia, ámbito donde los sujetos elaboran su identidad profesional, negocian sentidos y configuran su relación con el mundo educativo. En consecuencia, el análisis de los grupos focales no se limitó al registro de opiniones o percepciones aisladas, sino que se orientó a leer la forma en que los estudiantes narraron lo vivido, expresaron tensiones formativas, resignificaron su práctica y proyectaron imágenes de sí mismos como docentes. La palabra enunciada fue tratada como acontecimiento simbólico, y el proceso analítico como un ejercicio dialógico y reflexivo entre las voces participantes, el contexto sociocultural y la mirada investigadora.

El diseño metodológico se estructuró como un estudio de casos múltiples, sustentado en la realización de cinco grupos focales conformados por estudiantes inscritos en el PADEP/D. Cada grupo focal fue concebido simultáneamente como unidad de sentido y como microespacio narrativo en el que diversas subjetividades dialogaron, convergieron o discreparon en torno a ejes centrales de la experiencia formativa, tales como la práctica

"La Usac investiga para el bienestar de las personas y el desarrollo sustentable"

docente, la sistematización, el acompañamiento pedagógico y la implementación de la Educación Bilingüe Intercultural. La selección de los grupos se realizó de manera intencional, privilegiando la diversidad geográfica, la heterogeneidad de contextos escolares y la pluralidad de trayectorias formativas, lo que permitió construir un corpus rico en matices territoriales y experiencias situadas. Las sesiones se desarrollaron en un entorno académico controlado, fueron grabadas con el consentimiento informado de los participantes y posteriormente transcritas de manera literal para su análisis.

Una vez constituido el corpus textual, las transcripciones fueron integradas de forma paralela en los softwares NVivo y ATLAS.ti, con el propósito de favorecer una triangulación analítica que ampliara la profundidad interpretativa y fortaleciera la consistencia del proceso. En NVivo, los documentos fueron organizados como *sources*, a partir de los cuales se generaron consultas de frecuencia léxica, matrices de codificación y exploraciones de coocurrencia que permitieron identificar patrones discursivos emergentes. De manera complementaria, en ATLAS.ti se construyó una unidad hermenéutica orientada a la elaboración de redes semánticas, el agrupamiento de códigos y el establecimiento de relaciones conceptuales entre discursos, categorías y subcategorías. Esta articulación software-analítica otorgó solidez metodológica al proceso de interpretación y evitó lecturas fragmentadas o reduccionistas del material empírico.

El proceso de codificación se desarrolló en tres momentos sucesivos y articulados. En una primera fase, la codificación abierta permitió descomponer el discurso en unidades mínimas de sentido, respetando la voz original de los participantes y evitando la imposición de categorías teóricas a priori. En una segunda fase, correspondiente a la codificación axial, los códigos emergentes fueron reorganizados a partir de relaciones semánticas y pragmáticas, lo que posibilitó la construcción de familias temáticas que articularon dimensiones clave como el acompañamiento pedagógico, la investigación-acción, la sistematización de la práctica y la implementación de la EBI. Finalmente, la codificación selectiva permitió integrar dichas categorías en torno a ejes conceptuales de mayor nivel de abstracción, dando lugar a un mapa

"La Usac investiga para el bienestar de las personas y el desarrollo sustentable"

interpretativo que da cuenta del tránsito formativo vivido por los estudiantes y de los procesos de construcción de identidad docente.

El rigor metodológico del estudio fue garantizado mediante la aplicación de criterios de credibilidad, transferibilidad y confirmabilidad, de acuerdo con los lineamientos propuestos por Lincoln y Guba (1985). Para ello, se realizaron contrastes constantes entre los niveles de codificación abierta y axial, revisiones reiteradas del corpus completo en múltiples pasadas analíticas, elaboración sistemática de *memos* interpretativos, preservación del lenguaje original de los participantes y triangulación entre herramientas analíticas. Asimismo, se priorizó la reflexividad investigadora, reconociendo explícitamente el posicionamiento epistemológico del analista y procurando que las interpretaciones no invisibilizaran la complejidad, la historicidad ni la humanidad de los discursos estudiantiles.

El marco metodológico aquí descrito se sustentó en la convicción de que la investigación educativa no se limita a la observación de prácticas, sino que se orienta a la comprensión profunda de los significados que las configuran. Al situar la palabra de los estudiantes como núcleo de la indagación, el estudio permitió acceder a capas profundas de sentido que revelaron cómo se aprende a enseñar, cómo se habita la escuela desde la formación y cómo la Educación Bilingüe Intercultural y la investigación-acción se inscriben en la subjetividad docente. La metodología adoptada otorgó coherencia epistemológica y densidad analítica al proceso investigativo, posibilitando una lectura interpretativa que no se reduce a describir voces, sino que las piensa, las articula y las devuelve transformadas en conocimiento pedagógico situado.

Informe Analítico-Cualitativo sobre los Grupos Focales de Asesores Pedagógicos (AP) en PADEP/D

El presente documento constituyó un ejercicio de indagación cualitativa de carácter interpretativo cuyo propósito fue comprender en profundidad las voces, experiencias y

"La Usac investiga para el bienestar de las personas y el desarrollo sustentable"

percepciones de los Asesores Pedagógicos (AP) que participan en el Programa Académico de Desarrollo Profesional Docente (PADEP/D). El análisis se sustentó en el estudio sistemático de seis grupos focales —identificados como Salón 1 al Salón 6— cuyos registros discursivos fueron tratados como corpus primario dentro de una unidad hermenéutica construida a partir de los criterios analíticos propios de los entornos NVivo y ATLAS.ti. La aproximación metodológica adoptada trascendió la identificación superficial de temas recurrentes, orientándose hacia una lectura profunda del entramado simbólico, semántico y profesional que los asesores elaboran al narrar su práctica, su experiencia formativa y los desafíos pedagógicos que emergen en contextos cultural y lingüísticamente diversos.

Cada uno de los documentos fue segmentado y codificado mediante un proceso riguroso en tres fases —codificación abierta, axial y selectiva— lo que permitió identificar regularidades, disonancias y matices discursivos de alto valor interpretativo. Este procedimiento no solo dio acceso a los contenidos explícitos de las conversaciones, sino que permitió develar dimensiones profundas de significado asociadas al pensamiento didáctico del asesor, a su rol como mediador pedagógico y a la manera en que interpreta la Educación Bilingüe Intercultural (EBI), la investigación-acción y el acompañamiento como pilares del desarrollo profesional docente. En esta lectura minuciosa emergieron unidades de análisis vinculadas a la apropiación de lineamientos oficiales, la planificación bilingüe contextualizada, el dominio del idioma materno, la reflexividad pedagógica y los procesos de empoderamiento profesional, configurando un tejido discursivo que sitúa al asesor pedagógico como una figura clave en la articulación entre política educativa y práctica escolar situada.

La fase de codificación axial permitió reorganizar estos códigos emergentes en categorías centrales que estructuraron el sentido profundo del discurso. La primera de ellas se relacionó con la implementación de los lineamientos de la EBI. El análisis evidenció que la apropiación de dichos instrumentos no ha sido homogénea, pero cuando los lineamientos son comprendidos, discutidos y contextualizados colectivamente, se convierten en una auténtica brújula pedagógica para la planificación didáctica. En estos casos, orientan la selección de contenidos culturalmente significativos, favorecen el uso del idioma materno como puente

"La Usac investiga para el bienestar de las personas y el desarrollo sustentable"

cognitivo y afectivo, y promueven un clima de reflexión profesional que fortalece la identidad docente desde una perspectiva intercultural.

La segunda categoría refirió al acompañamiento pedagógico entendido como acción formativa sustantiva. En el discurso de los asesores, el acompañamiento no fue concebido como supervisión de carácter fiscalizador, sino como una práctica de presencia pedagógica, diálogo reflexivo y construcción conjunta de saberes profesionales. Se evidenció que el asesor emerge como un mediador que orienta, modela prácticas, brinda retroalimentación situada y sostiene procesos de crecimiento profesional desde la cercanía y el reconocimiento del contexto. Esta dimensión del acompañamiento fue valorada por los propios AP como un espacio donde se construye confianza pedagógica y se habilitan transformaciones reales en la práctica docente, particularmente en lo relativo al reconocimiento del bilingüismo y a la adopción de estrategias cultural y lingüísticamente pertinentes.

La tercera categoría abordó la investigación-acción como proceso formativo, reflexivo y emancipador. Si bien algunos docentes en sus etapas iniciales percibieron este componente como una exigencia académica compleja, el análisis mostró que progresivamente fue adquiriendo un sentido formativo profundo. El tránsito desde la producción escrita hacia la reflexión situada permitió a los docentes problematizar su práctica, identificar fenómenos antes naturalizados —como la escasa participación en lengua materna o las dificultades en comprensión lectora— y diseñar estrategias pedagógicas fundamentadas en la experiencia. La investigación-acción se configuró como un puente entre teoría y práctica, pensamiento y acción, experiencia e interpretación. En este proceso, el rol del asesor pedagógico resultó decisivo como orientador metodológico, acompañante reflexivo y garante de la sistematización rigurosa del conocimiento pedagógico producido en el aula.

La cuarta categoría se vinculó con las condiciones estructurales y contextuales en las que se despliega la EBI. Las voces de los asesores recordaron que la educación intercultural no se implementa en escenarios neutros, sino en territorios atravesados por historias de desigualdad lingüística, tensiones identitarias y procesos prolongados de castellanización. Factores como

"La Usac investiga para el bienestar de las personas y el desarrollo sustentable"

la disponibilidad limitada de materiales bilingües, el dominio desigual del idioma originario entre los docentes y ciertas resistencias comunitarias influyeron en el ritmo y profundidad de las transformaciones pedagógicas. Estas condiciones no invalidaron los avances observados, pero permitieron comprender la complejidad del proceso y la necesidad de abordajes institucionales sensibles, sostenidos y contextualizados.

A pesar de los desafíos señalados, la quinta categoría iluminó con claridad los impactos positivos y las transformaciones concretas en la práctica docente. Los asesores identificaron avances tangibles, entre ellos el incremento del uso del idioma materno en el aula, la incorporación de contenidos culturales locales, la mejora en la planificación didáctica y el fortalecimiento de una actitud reflexiva frente a la enseñanza. Prácticas anteriormente rutinarias comenzaron a ser objeto de análisis crítico, y aquello que se asumía como inamovible se abrió a procesos de resignificación pedagógica. Aunque estos cambios se desarrollaron de manera gradual, su profundidad simbólica y formativa resulta significativa.

El análisis comparativo entre los seis salones reveló matices enriquecedores. Mientras algunos grupos focales enfatizaron el acceso y la comprensión de los lineamientos de la EBI, otros profundizaron en la investigación-acción como motor de desarrollo profesional, y otros más destacaron discusiones vinculadas a identidad lingüística, cosmovisión y la EBI como proyecto cultural y pedagógico. La lectura cruzada de matrices de codificación y redes semánticas permitió afirmar que la EBI, el acompañamiento pedagógico y la reflexión investigativa no operaron como dimensiones aisladas, sino como componentes interdependientes de un sistema formativo sinérgico.

Los resultados señalados permiten sostener que la implementación efectiva de la EBI depende de manera sustantiva de la mediación pedagógica del asesor, quien traduce el lineamiento normativo en interacción didáctica viva. Asimismo, se constató que la investigación-acción favoreció la autonomía profesional, el pensamiento crítico y la consolidación de una práctica docente reflexiva desarrollada en el marco de un acompañamiento pedagógico cercano y formativo. Los factores sociolingüísticos influyeron

"La Usac investiga para el bienestar de las personas y el desarrollo sustentable"

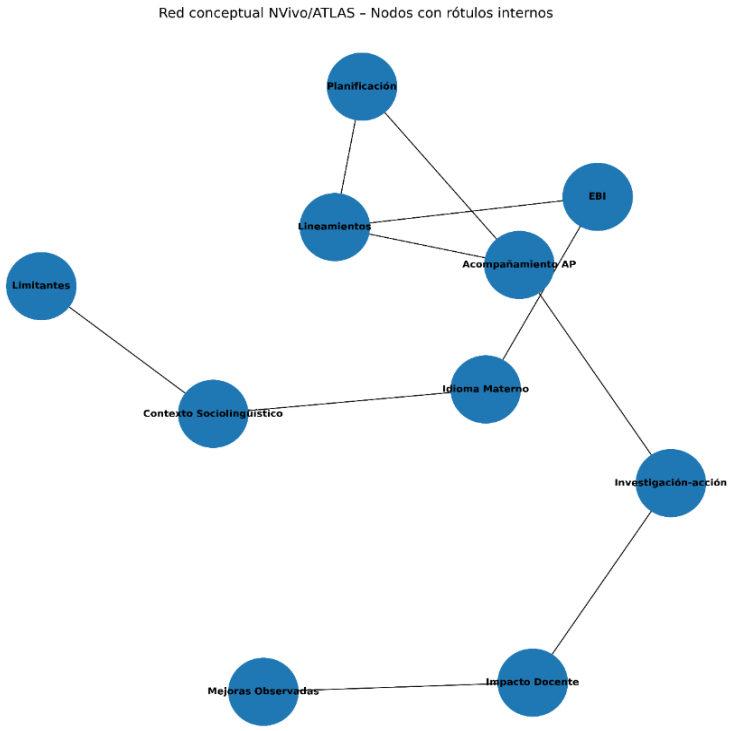
en la profundidad del cambio, pero lejos de constituir un obstáculo insalvable, subrayaron la urgencia de propuestas educativas culturalmente pertinentes.

Este análisis pone de relieve la importancia de fortalecer la formación lingüística, cultural y didáctica de docentes y asesores, de consolidar el acompañamiento pedagógico como eje articulador del proceso formativo, de sistematizar experiencias exitosas para su proyección académica y de promover comunidades profesionales de aprendizaje basadas en el diálogo, la reflexión y la colaboración. El informe no solo sintetiza hallazgos empíricos, sino que se proyecta como un insumo estratégico para la toma de decisiones institucionales y el diseño de políticas educativas que reconozcan la riqueza lingüística de Guatemala, potencien la investigación docente y dignifiquen el trabajo del asesor pedagógico como agente clave de transformación educativa.

Figura 3

Red conceptual de categorías analíticas emergentes en el estudio cualitativo (NVivo/ATLAS.ti)

"La Usac investiga para el bienestar de las personas y el desarrollo sustentable"



Nota: Elaboración propia a partir del análisis cualitativo asistido con NVivo y ATLAS.ti.

La presente figura representa la estructura conceptual emergente derivada del proceso de análisis cualitativo de los seis documentos correspondientes a los grupos focales desarrollados con Asesores Pedagógicos (AP) del programa PADEP/D. Cada nodo circular sintetiza una categoría central identificada mediante procedimientos de codificación abierta y axial, sustentados en criterios interpretativos propios del análisis hermenéutico-constructivo. La red conceptual fue elaborada a partir de una lectura analítica rigurosa del corpus discursivo, la fragmentación del material en unidades significativas de sentido y la posterior agrupación semántica de los códigos, con el fin de reconstruir la lógica interna del discurso de los asesores.

El nodo principal, Educación Bilingüe Intercultural (EBI), se configura como eje articulador de la red debido a su alta recurrencia discursiva y a su función estructurante dentro del proceso de acompañamiento pedagógico. Desde este núcleo se despliegan relaciones directas

"La Usac investiga para el bienestar de las personas y el desarrollo sustentable"

con categorías vinculadas a la implementación de lineamientos, el uso del idioma materno, la planificación didáctica contextualizada y la transformación progresiva de las prácticas de aula. Esta disposición evidencia que la EBI no es abordada exclusivamente desde una perspectiva normativa, sino comprendida en su dimensión sociocultural, lingüística e identitaria, como principio organizador de la acción pedagógica situada.

Los nodos lineamientos e idioma materno se vinculan estrechamente con la EBI al constituir sus bases normativas y lingüísticas para la concreción en el aula. A su vez, la categoría planificación establece una relación directa con el nodo acompañamiento AP, lo que pone de relieve que la acción del asesor pedagógico trasciende la lógica de la supervisión y se inscribe como una mediación didáctica que orienta, modela y facilita la traducción del currículo a situaciones reales de enseñanza. Esta relación subraya el carácter formativo del acompañamiento, entendido como un proceso de construcción conjunta de sentido pedagógico.

La categoría investigación-acción, ubicada en un nivel intermedio de la red, refleja su papel metodológico dentro del proceso de desarrollo profesional docente. Lejos de constituir un elemento aislado, esta categoría se articula de manera constante con el acompañamiento pedagógico, la reflexividad docente y la toma de decisiones fundamentadas en evidencias provenientes del aula. Su posición en la red revela su función de bisagra entre la experiencia vivida y la transformación consciente de la práctica educativa.

Desde la investigación-acción se proyecta una conexión directa con el nodo impacto docente, lo que indica que la indagación sistemática en contextos reales de enseñanza genera cambios observables en la práctica pedagógica. Estos cambios se manifiestan, principalmente, en el fortalecimiento del uso del idioma originario, la contextualización cultural de los contenidos y la mejora progresiva de la planificación didáctica. Dichos avances confluyen finalmente en la categoría mejoras observadas, la cual sintetiza los resultados percibidos por los asesores en términos de mayor valoración de la lengua materna, incremento de la reflexión sobre la práctica y adopción gradual de estrategias bilingües pertinentes.

"La Usac investiga para el bienestar de las personas y el desarrollo sustentable"

En la parte inferior de la red se ubican categorías asociadas al contexto sociolingüístico y a factores condicionantes, que representan elementos estructurales del entorno educativo. Estas categorías remiten a la diversidad de realidades territoriales, a las dinámicas históricas de uso y desplazamiento del idioma originario, y a condiciones institucionales que influyen en el ritmo y profundidad de los procesos de cambio pedagógico. Su localización periférica no implica una menor relevancia analítica, sino que refleja su función moduladora dentro del sistema, actuando como variables contextuales que inciden en el alcance y sostenibilidad de la implementación de la EBI.

En su conjunto, la figura ilustra una constelación semántica compleja en la que la EBI opera como eje vertebrador del discurso y alrededor del cual se organizan prácticas pedagógicas, procesos de acompañamiento, dinámicas investigativas y transformaciones educativas. La lectura de la red permite comprender que las mejoras observadas no fueron resultado de la acumulación aislada de acciones, sino de la interacción sinérgica entre lineamientos curriculares, mediación pedagógica, reflexión investigativa y realidad sociolingüística. Este modelo visual sintetiza con claridad cómo el discurso de los asesores pedagógicos dio cuenta de un tránsito desde la norma escrita hacia la acción pedagógica situada, mediante un proceso dinámico de mediación, reflexión crítica y construcción colectiva de conocimiento educativo.

Grupos focales de estudiantes del PADEP/D en el marco de la EBI y la investigación-acción

El análisis de los cinco grupos focales conformados por estudiantes del PADEP/D se constituyó como un ejercicio profundo de escucha interpretativa, en el que cada palabra enunciada se transforma en huella del tránsito formativo y en expresión viva de los procesos pedagógicos que los docentes construyeron en contextos sociolingüísticos complejos. No se trató de un examen superficial de respuestas, sino de una lectura atenta de la experiencia humana que se despliega en sus relatos, atendiendo a los matices afectivos, cognitivos, culturales y profesionales que emergen cuando la teoría universitaria entra en diálogo —y en tensión— con la escuela real. En este sentido, el análisis cualitativo fue asumido no como una técnica instrumental, sino como una práctica hermenéutica rigurosa: un acto de

"La Usac investiga para el bienestar de las personas y el desarrollo sustentable"

interpretación cuidadosa orientado a comprender cómo los estudiantes significan lo vivido y lo integran a su proceso de constitución como docentes.

Cada transcripción fue tratada como documento primario y analizada de manera simultánea mediante los entornos ATLAS.ti y NVivo, configurando una doble cartografía interpretativa que permitió aproximarse al corpus desde perspectivas complementarias. Por una parte, se preservó la singularidad discursiva de cada grupo; por otra, se construyó una red de casos vinculados a procedencias geográficas, cohortes formativas y condiciones locales de práctica docente. Esta articulación metodológica otorgó profundidad al análisis, pues no solo importó lo que los estudiantes dijeron, sino desde qué territorios de sentido lo dijeron, qué tensiones atravesaban sus discursos y qué horizontes de expectativa y proyección se activaban al hablar de Educación Bilingüe Intercultural, aula, investigación, lengua originaria y práctica pedagógica.

La lectura inicial del material se concibió como un diálogo interpretativo más que como un proceso de extracción de datos. Se optó por una lectura lenta, reflexiva y casi artesanal, que permitió identificar recurrencias temáticas no como simples repeticiones estadísticas, sino como signos de densidad conceptual. Términos como *niños, idioma, escuela, asesora, investigación, bilingüe* y *sistematización* emergieron como núcleos semánticos que sostienen la experiencia formativa. A partir de estos indicios se delinearon los primeros hilos interpretativos: el esfuerzo por comprender una lógica académica distinta, el descubrimiento de la investigación-acción como forma de pensar con y sobre la práctica, el acompañamiento pedagógico como sostén emocional e intelectual del proceso y, de manera especial, el encuentro con la EBI como espacio donde la pedagogía se convierte en compromiso cultural y ético.

La codificación abierta profundizó esta comprensión inicial. Línea por línea, el discurso fue fragmentado con cuidado para rescatar unidades de sentido que revelaran la textura emocional e intelectual del aprendizaje docente. Emergieron códigos asociados a la orientación y el apoyo recibido, a las dificultades reales para implementar la EBI en contextos

"La Usac investiga para el bienestar de las personas y el desarrollo sustentable"

monolingües, al esfuerzo sostenido por introducir el idioma materno incluso en escenarios adversos, a la exigencia académica como experiencia formativa, y a una reflexión pedagógica que, paulatinamente, comienza a consolidarse como hábito profesional. Cada código operó no como una etiqueta reductora, sino como una puerta de acceso al mundo interior de los maestros y a la manera en que elaboran su experiencia formativa.

La fase axial constituyó, en este sentido, una auténtica operación de tejido interpretativo. Los códigos comenzaron a articularse entre sí, dando lugar a cuatro grandes territorios conceptuales que estructuran el relato estudiantil: el acompañamiento formativo, la investigación-acción y la sistematización, la EBI como práctica situada y como tensión contextual, y la identidad docente emergente. Estas dimensiones no funcionan de manera aislada; por el contrario, se entrelazan como hilos de una misma trama en la que lo académico, lo humano, lo lingüístico y lo cultural dialogan sin jerarquías rígidas. La formación docente se revela como un fenómeno profundamente relacional, construido en la intersección entre instituciones, culturas, personas y lenguas.

El acompañamiento pedagógico, tal como lo expresan los estudiantes, no es vivido como un trámite administrativo, sino como un acto pedagógico en sí mismo. La figura de la asesora emerge no solo como correctora de informes, sino como mediadora del pensamiento pedagógico: alguien que habilita preguntas, sostiene incertidumbres, legitima emociones y guía el tránsito entre teoría y práctica. Allí donde hubo duda, surgió el diálogo; donde hubo temor frente a la escritura académica, apareció una orientación cercana; donde la realidad escolar se presentó desafiante, la asesora operó como puente entre el discurso universitario y la experiencia situada. Las tensiones percibidas —propias de un proceso formativo exigente— no disminuyen el valor del acompañamiento, sino que lo humanizan y lo contextualizan, recordando que formar docentes es una tarea compleja, delicada y profundamente necesaria.

En el eje de la investigación-acción y la sistematización se evidencia quizá la transformación subjetiva más significativa. Aquello que en un inicio fue experimentado como una exigencia

académica difícil se resignifica progresivamente como herramienta de pensamiento. Investigar deja de ser la producción de un informe para convertirse en un ejercicio de mirada renovada: observar lo cotidiano, describirlo con rigor, interpretarlo críticamente y construir sentido pedagógico. La escritura se transforma en una práctica epistemológica que ordena la experiencia y permite comprender el aula como objeto de estudio vivo. En este proceso, la reflexión deja de ser episódica y comienza a configurar una identidad docente en formación.

La Educación Bilingüe Intercultural se manifiesta como el territorio más sensible y revelador del análisis. En ella confluyen lengua, cultura e historia. Allí donde el idioma materno se mantiene vivo, los estudiantes descubren su potencia para generar cercanía, sentido y aprendizajes significativos. En contextos donde la lengua ha sido desplazada, la EBI aparece como un acto de resistencia pedagógica silenciosa, como un gesto ético que honra la memoria colectiva. Los estudiantes crean, improvisan y negocian estrategias pequeñas, pero profundamente dignas: saludos en k'iche', canciones en q'eqchi', relatos en mam. No siempre el avance es lineal ni exento de obstáculos, pero el deseo de transformación persiste y da lugar a una conciencia identitaria emergente.

Todo este recorrido converge en la gestación de la identidad docente. No se trata únicamente de conocimientos adquiridos, sino de una manera de situarse en el mundo educativo. El estudiante comienza a comprender que enseñar implica lengua, cultura, paciencia, escucha, pensamiento crítico y responsabilidad ética. Reconoce que su palabra tiene valor, que su práctica es investigación en acción, que su escritura construye memoria pedagógica y que su presencia en el aula posee una capacidad transformadora real.

La lectura transversal de los grupos focales confirma un hallazgo significativo: aunque todos transitan un mismo camino formativo, cada grupo lo narra desde su propio matiz. Algunos enfatizan la lucha cotidiana por implementar la EBI; otros destacan el gozo intelectual de investigar; otros subrayan el valor del acompañamiento recibido. Lejos de fragmentar el análisis, esta diversidad de voces lo enriquece y muestra que el PADEP/D no forma un único

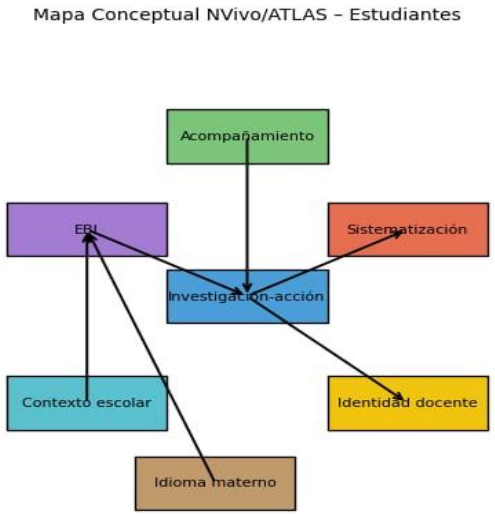
"La Usac investiga para el bienestar de las personas y el desarrollo sustentable"

perfil docente, sino una pluralidad de subjetividades que comparten un horizonte común de compromiso pedagógico.

El análisis revela que la formación docente no es un contenido que se memoriza, sino un acontecimiento que se vive. La EBI, la investigación-acción y el acompañamiento pedagógico no operan como simples componentes curriculares, sino como caminos formativos que modelan al docente desde dentro. El PADEP/D se configura, así, como un espacio de tránsito intelectual y humano donde se aprende a enseñar, pero también a mirar, a escuchar, a sentir el aula y a pensarla con rigor. La formación se convierte en experiencia, y la experiencia, en identidad docente.

Figura 4

Mapa conceptual del análisis cualitativo de estudiantes bajo NVivo/ATLAS.



Nota. La figura presenta una síntesis visual del proceso interpretativo desarrollado a partir del análisis de las transcripciones correspondientes a los grupos focales de estudiantes del PADEP/D, organizado mediante un enfoque inductivo-asistido con el apoyo de los softwares NVivo y ATLAS.ti. El diagrama representa la estructura semántica emergente posterior a los ciclos sucesivos de codificación abierta, axial y selectiva, en los que las categorías y subcategorías fueron reorganizadas en un modelo relacional que permite comprender la experiencia formativa desde una perspectiva procesual, dinámica y sistémica.

"La Usac investiga para el bienestar de las personas y el desarrollo sustentable"

En el centro del mapa se ubica la categoría Investigación-acción, la cual se posiciona como nodo articulador del discurso estudiantil. Desde un punto de vista interpretativo, este nodo opera como eje epistemológico del proceso formativo, en tanto articula —y al mismo tiempo dinamiza— la reflexión docente, la escritura de la sistematización, el vínculo entre teoría y práctica y la construcción progresiva del pensamiento pedagógico. Su centralidad responde a la alta densidad de coocurrencias identificadas entre segmentos discursivos asociados a investigación, sistematización, acompañamiento pedagógico y toma de decisiones didácticas, lo que evidencia su función como motor formativo y catalizador del aprendizaje situado.

El nodo acompañamiento se vincula de manera directa con la investigación-acción, lo que pone de manifiesto que el proceso investigativo no se desarrolla de forma aislada, sino en diálogo constante con la asesora pedagógica y con otros actores institucionales que orientan, guían y sostienen —tanto en el plano intelectual como en el emocional— el tránsito formativo del estudiante. El análisis asistido mostró una coaparición recurrente de términos como *orientación*, *apoyo* y *asesora*, lo que confirma que el acompañamiento fue percibido como un elemento clave para superar bloqueos iniciales en la escritura académica, resignificar la investigación como herramienta de pensamiento y dotar de sentido pedagógico a las acciones realizadas en el aula de práctica.

En el sector izquierdo del diagrama, los nodos contexto escolar e idioma materno alimentan y condicionan la categoría Educación Bilingüe Intercultural (EBI), evidenciando que la interculturalidad no se implementa en abstracto, sino desde realidades sociolingüísticas concretas. Los estudiantes describen escenarios escolares heterogéneos, algunos favorables y otros restrictivos respecto al uso de la lengua originaria. El análisis cualitativo permitió identificar que elementos como la lengua, la comunidad, las normas institucionales y las expectativas culturales operan como factores estructurantes de la práctica pedagógica, influyendo directamente en la forma en que el docente en formación adapta, negocia o transforma sus estrategias didácticas.

"La Usac investiga para el bienestar de las personas y el desarrollo sustentable"

La categoría EBI, a su vez, se articula estrechamente con la Investigación-acción, puesto que es en la práctica situada donde la interculturalidad se confronta, se tensiona, se resignifica y se convierte en experiencia reflexiva. El estudiante observa, interviene, registra, interpreta y sistematiza lo ocurrido en el aula, reconociendo que la enseñanza bilingüe exige sensibilidad pedagógica, creatividad didáctica, negociación cultural y una conciencia ética profunda respecto al rol del idioma como puente de acceso al conocimiento y como expresión de identidad colectiva.

En la parte derecha del mapa se sitúa la categoría sistematización, entendida como el tránsito del hacer al comprender. La escritura emerge aquí no solo como requisito académico, sino como práctica cognitiva y transformadora que permite organizar evidencias, reconstruir la experiencia pedagógica y generar pensamiento crítico sobre la propia intervención. Finalmente, el nodo identidad docente, se configuró como punto de llegada del proceso formativo, en tanto representa la maduración conceptual, ética y profesional del maestro. Su vínculo directo con la sistematización y la investigación-acción confirmó que la identidad docente no es un atributo previo, sino un resultado emergente de la experiencia reflexiva y de la práctica situada.

La figura no se limita a ilustrar relaciones conceptuales aisladas, sino que constituye una representación interpretativa integral del crecimiento profesional de los estudiantes. El modelo visual demuestra que el PADEP/D no se redujo a la transmisión de contenidos, sino que propició la formación de sujetos docentes capaces de analizar críticamente su quehacer, dialogar con la diversidad lingüística y cultural de sus contextos y desarrollar un pensamiento pedagógico autónomo, situado y éticamente comprometido. El gráfico funciona, además, como evidencia visual de la coherencia interna del discurso estudiantil, permitiendo comprender la experiencia formativa como un proceso dinámico, progresivo y profundamente humano.

El análisis cualitativo de las transcripciones correspondientes a los cinco grupos focales permitió identificar un entramado complejo de significados que configuran la experiencia

"La Usac investiga para el bienestar de las personas y el desarrollo sustentable"

formativa de los estudiantes del PADEP/D. Dicho entramado se articuló en torno a cuatro núcleos conceptuales interdependientes: el acompañamiento pedagógico como experiencia formativa, la investigación-acción y la sistematización como dispositivos reflexivos, la Educación Bilingüe Intercultural (EBI) en la práctica escolar y la construcción progresiva de la identidad docente. Estos ejes emergieron en el discurso estudiantil con matices diversos, pero convergieron en una narrativa común marcada por la reflexión crítica, la resignificación de la práctica y la transformación del pensamiento profesional.

Acompañamiento pedagógico como experiencia formativa

Los estudiantes describieron el acompañamiento pedagógico no como una práctica de control o supervisión jerárquica, sino como un espacio de mediación académica, diálogo reflexivo y orientación situada. La figura del asesor apareció reiteradamente asociada a nociones de apoyo, claridad metodológica y acompañamiento intelectual, especialmente durante los procesos de investigación-acción y elaboración de la sistematización. En los relatos, el acompañamiento se configuró como un puente entre la teoría universitaria y la práctica escolar, facilitando la delimitación de problemas pedagógicos, la estructuración del pensamiento escrito y la consolidación de procesos reflexivos sostenidos.

Este acompañamiento fue valorado no solo por su dimensión técnica, sino por su componente humano y pedagógico. Los estudiantes reconocieron en el asesor una figura que habilitó preguntas, legitimó la duda como parte del aprendizaje y orientó la toma de decisiones pedagógicas en contextos reales. Las tensiones que emergieron —propias de un proceso formativo exigente— no fueron interpretadas como deficiencias, sino como parte constitutiva del aprendizaje profesional, en el que se aprendió a gestionar tiempos, expectativas y responsabilidades académicas. En este sentido, el acompañamiento se consolidó como columna vertebral del proceso formativo, al sostener el desarrollo del pensamiento pedagógico y favorecer la autonomía progresiva del estudiante.

Uno de los hallazgos más relevantes estuvo relacionado con la resignificación progresiva de la investigación-acción y la sistematización. En los momentos iniciales del proceso, los estudiantes solían percibir la escritura académica y la sistematización como tareas complejas que demandaban rigor, observación constante y articulación teórica. No obstante, a medida que avanzaron en el trabajo investigativo, emergió una comprensión más profunda de su sentido formativo.

La investigación-acción dejó de ser concebida como un requisito académico y se transformó en una herramienta de pensamiento pedagógico. Investigar implicó aprender a observar el aula con mirada analítica, registrar evidencias, interpretar fenómenos educativos y diseñar estrategias de intervención fundamentadas. La escritura adquirió un carácter epistemológico: permitiendo ordenar la experiencia, contrastarla con referentes teóricos y producir conocimiento pedagógico situado. Esta transición discursiva da cuenta de una evolución cognitiva y actitudinal, en la que el estudiante comenzó a reconocerse como sujeto reflexivo capaz de producir saber desde su propia práctica.

Educación Bilingüe Intercultural en la práctica escolar: tensiones y posibilidades formativas

La Educación Bilingüe Intercultural se manifestó como uno de los ejes más sensibles y reveladores del análisis. Los discursos estudiantiles evidenciaron la distancia existente entre las intenciones curriculares del programa y las realidades sociolingüísticas de las escuelas. Se describieron contextos en los que la lengua originaria es predominante en la comunidad, pero escasamente incorporada a la práctica escolar; escenarios monolingües con resistencias culturales; y espacios donde el uso del idioma materno comienza a abrirse paso de manera incipiente.

Frente a estas realidades, los estudiantes desplegaron estrategias pedagógicas creativas y contextualizadas —saludos, juegos, canciones, lecturas breves en lengua maya— que

"La Usac investiga para el bienestar de las personas y el desarrollo sustentable"

reflejan esfuerzos concretos por dignificar el idioma y visibilizar la interculturalidad en el aula. La EBI se resignificó así como una práctica ética y culturalmente comprometida, más que como una exigencia normativa. Aunque su implementación plena enfrenta condicionantes estructurales, los resultados evidencian el surgimiento de una conciencia crítica que reconoce el valor formativo, identitario y político del idioma materno como mediador del aprendizaje y expresión de pertenencia cultural.

Identidad docente emergente: reflexión, sensibilidad y compromiso profesional

Los resultados mostraron que el impacto del PADEP/D trasciende la adquisición de técnicas didácticas y se proyecta hacia la transformación de la identidad profesional de los estudiantes. En los discursos analizados emergieron formas renovadas de comprender el rol docente: como agente cultural, mediador lingüístico, sujeto reflexivo y profesional comprometido con su contexto. El aula dejó de ser concebida únicamente como espacio de aplicación de contenidos y se convirtió en lugar de reflexión, experimentación y construcción de sentido pedagógico.

La identidad docente en construcción se articuló estrechamente con la investigación-acción, la sistematización, la EBI y el acompañamiento pedagógico. Cuando el estudiante reflexiona sobre su práctica, dialoga con la teoría y reconoce el valor de su experiencia escrita, emerge un yo docente más consciente, crítico y éticamente situado. La identidad profesional no se configuró por acumulación de contenidos, sino a través de la experiencia interpretada y resignificada. La docencia comenzó a asumirse como responsabilidad social, como ejercicio intelectual y como proyecto ético-pedagógico.

Los resultados evidenciaron que la formación en el PADEP/D se vivió como un proceso complejo y profundamente humano, en el que teoría, emoción, lengua y cultura se entrelazan de manera dinámica. La investigación-acción se llegó a consolidar como dispositivo transformador; la EBI, como desafío y posibilidad formativa; el acompañamiento pedagógico, como sostén intelectual y humano; y la identidad docente, como resultado

"La Usac investiga para el bienestar de las personas y el desarrollo sustentable"

emergente de un proceso reflexivo sostenido. Lejos de una trayectoria lineal, la experiencia estudiantil se configuró como un camino de construcción progresiva que avanzó entre tensiones, descubrimientos y nuevas comprensiones sobre el ejercicio docente en territorios culturalmente diversos.

El sustento conceptual del presente estudio se organizó en torno a cinco ejes teóricos interrelacionados que conformaron la base interpretativa del análisis: la Educación Bilingüe Intercultural (EBI), la investigación-acción y la sistematización de experiencias, la formación docente y la profesionalización pedagógica, el acompañamiento pedagógico como mediación formativa y la identidad docente en construcción. Estas dimensiones no se abordaron como compartimentos estancos o aislados, sino como componentes de un entramado epistémico dinámico en el que lenguaje, cultura, práctica y reflexión se influyen recíprocamente, configurando el devenir del maestro en formación dentro de contextos socioculturales complejos.

Educación Bilingüe Intercultural como fundamento epistemológico, ético y político

La Educación Bilingüe Intercultural trasciende la categoría de modalidad educativa para constituirse en un proyecto epistemológico, ético y político que reconoce la diversidad lingüística y cultural como un capital simbólico y cognitivo fundamental para el aprendizaje. Desde los aportes de Hornberger (2008) y Cummins (2000), se ha demostrado que la educación en lengua materna favorece el desarrollo cognitivo, la comprensión lectora y la apropiación significativa del conocimiento, en tanto el aprendizaje se ancla en estructuras lingüísticas previamente interiorizadas por el estudiante. La lengua materna no es únicamente un medio de comunicación, sino una matriz de pensamiento que organiza la experiencia y permite significar el mundo.

En contextos como el guatemalteco, atravesados por procesos históricos de castellanización y subordinación cultural, la EBI adquiere una dimensión política ineludible. Implementar una educación intercultural implica dignificar las lenguas originarias, recuperar saberes

"La Usac investiga para el bienestar de las personas y el desarrollo sustentable"

ancestrales y cuestionar las lógicas homogeneizadoras que han caracterizado a la escuela tradicional (UNESCO, 2019). La literatura especializada señala que el uso pedagógico del idioma materno no solo potencia el aprendizaje académico, sino que fortalece la autoestima, el sentido de pertenencia y la identidad cultural del estudiantado indígena (Benson, 2010). La lengua se convierte, así, en puente afectivo, cultural e identitario.

No obstante, la implementación de la EBI enfrenta tensiones estructurales y simbólicas: escasez de materiales bilingües, dominio lingüístico variable por parte del profesorado, políticas escolares restrictivas y concepciones sociales que continúan posicionando el español como lengua de prestigio (King & Mackey, 2016). De ahí que la formación docente en programas como el PADEP/D requiera no solo el conocimiento de lineamientos técnicos, sino una conciencia sociolingüística crítica y una ética pedagógica orientada al respeto, la revitalización cultural y la justicia lingüística.

Investigación-acción y sistematización como praxis reflexiva y emancipadora

La investigación-acción se concibe como una praxis reflexiva que articula pensamiento y acción en ciclos continuos de observación, problematización, intervención y evaluación (Carr & Kemmis, 1986; McTaggart, 1997). Lejos de responder a una lógica instrumental, este enfoque promueve la producción de conocimiento pedagógico situado, construido desde la experiencia concreta del aula. Elliot (1993) sostiene que investigar la propia práctica constituye un acto de emancipación profesional, en tanto el docente deja de ser receptor pasivo de teorías externas y asume un rol activo como productor de saber pedagógico.

La sistematización de experiencias complementa este proceso al permitir ordenar, narrar e interpretar la práctica vivida, transformando la experiencia en objeto de pensamiento crítico (Jara, 2018). Cuando el docente —o el estudiante en formación— escribe sobre su práctica, la experiencia deja de ser episódica y se convierte en conocimiento comunicable, analizable y transferible. En esta línea, Cochran-Smith y Lytle (2009) enfatizan que los docentes

"La Usac investiga para el bienestar de las personas y el desarrollo sustentable"

investigan no para informar, sino para comprender, interpretar y transformar su realidad educativa.

En el marco del PADEP/D, la investigación-acción y la sistematización configuran un dispositivo formativo de alto valor epistemológico. El aula se convierte en laboratorio vivo donde se observa, se registra, se analiza y se interviene, habilitando la emergencia de un docente investigador capaz de articular teoría y práctica, experiencia y reflexión, intuición y evidencia. Este proceso no solo fortalece competencias metodológicas, sino que consolida una forma de pensamiento profesional orientada a la mejora continua y al compromiso ético con la educación.

Formación docente como proceso complejo, situado y no lineal

La formación docente contemporánea se comprende como un proceso complejo, social y situado, que se construye en interacción con otros sujetos, con la escuela y con la cultura (Shulman, 1987). Desde esta perspectiva, formar docentes no equivale a transmitir contenidos o técnicas, sino a propiciar espacios donde se articulen el saber disciplinar, el saber pedagógico y el saber didáctico contextual, permitiendo al futuro maestro desarrollar una comprensión profunda de su práctica.

Autores como Perrenoud (2004) y Zeichner (2010) coinciden en que la profesionalización docente exige el desarrollo de capacidades críticas, éticas y reflexivas que trascienden la aplicación mecánica de métodos. Ser docente implica aprender a observar, interpretar contextos, tomar decisiones pedagógicas informadas y reflexionar sistemáticamente sobre la práctica. El aprendizaje profesional es, en este sentido, eminentemente experiencial (Kolb, 1984): se construye haciendo, errando, dialogando, escribiendo y resignificando la experiencia.

En este marco, el PADEP/D se configura como un espacio formativo donde la teoría universitaria entra en diálogo —y a veces en tensión— con la práctica escolar concreta. Estas tensiones no constituyen un obstáculo, sino una oportunidad formativa que permite al

estudiante confrontar sus concepciones, ampliar su mirada y construir saber pedagógico situado que difícilmente podría desarrollarse en contextos exclusivamente académicos.

Acompañamiento pedagógico como mediación formativa

El acompañamiento pedagógico se entiende, desde una perspectiva formativa, como una mediación profesional orientada a sostener, orientar y potenciar los procesos de aprendizaje docente. Lejos de concebirse como supervisión o control, el acompañamiento se configura como un espacio de diálogo pedagógico, reflexión compartida y construcción conjunta de sentido (Vaillant & Marcelo, 2015). En este proceso, el asesor actúa como mediador epistemológico que facilita la articulación entre teoría, práctica y reflexión crítica.

Diversos estudios han señalado que el acompañamiento cercano favorece la consolidación del pensamiento pedagógico, fortalece la autonomía profesional y reduce la fragmentación entre discurso académico y realidad escolar (Tardif, 2014). Acompañar implica escuchar, preguntar, orientar y retroalimentar, reconociendo la singularidad de cada trayectoria formativa y el contexto en el que se desarrolla la práctica docente. En el PADEP/D, el acompañamiento pedagógico constituye un eje estructurante que posibilita la apropiación de la investigación-acción, la sistematización de experiencias y la implementación reflexiva de la EBI.

Identidad docente como construcción progresiva y reflexiva

La identidad docente no es un atributo previo ni un rasgo fijo, sino una construcción progresiva que se configura a lo largo de la experiencia formativa y profesional (Beijaard, Meijer & Verloop, 2004). Esta identidad se construye en la intersección entre la biografía personal, la formación académica, la práctica escolar y el reconocimiento social del rol docente. Ser maestro implica asumir una posición ética, cultural y política frente al conocimiento, la lengua y los estudiantes.

La literatura reconoce que los procesos reflexivos, la escritura pedagógica y el acompañamiento formativo desempeñan un papel central en la construcción de la identidad profesional (Day, 2004). Cuando el estudiante reflexiona sobre su práctica, dialoga con la teoría y resignifica su experiencia, emerge una identidad docente más consciente, crítica y situada. En el contexto del PADEP/D, la identidad se configura a partir del contacto con la EBI, la investigación-acción y la sistematización, dando lugar a docentes que se reconocen como mediadores culturales, investigadores de su práctica y agentes de transformación educativa.

El acompañamiento pedagógico como mediación y soporte formativo

El acompañamiento pedagógico no puede comprenderse como una práctica de supervisión fiscalizadora ni como un mecanismo de control técnico del desempeño docente. Se trata, más bien, de una mediación epistémica, afectiva y metodológica que sostiene el proceso de formación profesional en su complejidad. Desde la perspectiva sociocultural del aprendizaje, Vygotsky (1934/1978) conceptualizó este fenómeno como Zona de Desarrollo Próximo, es decir, el espacio potencial donde el aprendiz logra avanzar más allá de sus posibilidades individuales gracias a la mediación de un otro más experimentado. En este marco, los asesores del PADEP/D se configuran como nodos de transferencia de conocimiento, diálogo pedagógico y sostén profesional, cuya intervención posibilita el tránsito del estudiante desde la ejecución guiada hacia la autonomía reflexiva.

El acompañamiento efectivo se caracteriza por una combinación equilibrada de orientación conceptual, retroalimentación oportuna, escucha activa, modelaje pedagógico y construcción conjunta de criterios de evaluación. Hattie y Timperley (2007) señalan que la retroalimentación con mayor impacto formativo es aquella que no se limita a corregir errores, sino que orienta al sujeto sobre cómo mejorar, por qué hacerlo y hacia dónde dirigir su esfuerzo cognitivo. En este sentido, el acompañamiento pedagógico cumple una función formativa integral: no solo aclara procedimientos técnicos vinculados a la investigación-

"La Usac investiga para el bienestar de las personas y el desarrollo sustentable"

acción o la sistematización, sino que fortalece la seguridad profesional, legitima la duda como motor de aprendizaje y promueve una relación reflexiva con la práctica.

También, el acompañamiento se constituye en un espacio de contención emocional y validación profesional. En contextos de formación exigente, el reconocimiento del esfuerzo, la orientación cercana y el diálogo académico sostenido contribuyen a que el estudiante se perciba capaz de enfrentar los desafíos de la práctica docente. Cuando el acompañamiento se articula de manera coherente con los propósitos formativos del programa, se convierte en un dispositivo que favorece la apropiación del pensamiento pedagógico, la toma de decisiones fundamentadas y la consolidación de una identidad profesional reflexiva. De este modo, el acompañamiento pedagógico emerge como un eje estructurante del proceso formativo, al posibilitar que la teoría, la experiencia y la reflexión converjan en aprendizajes significativos y duraderos.

Identidad docente en construcción: del estudiante al sujeto pedagógico

La identidad docente no es un atributo que se otorga al finalizar un proceso formativo, ni un rol que se asume de manera inmediata al ingresar al aula. Es, por el contrario, una construcción progresiva que se gesta en la interacción entre experiencia, reflexión, lenguaje y reconocimiento social. Wenger (1998) plantea que los profesionales se forman participando en comunidades de práctica, donde los saberes, valores, emociones y herramientas compartidas configuran un sentido de pertenencia y una manera particular de habitar la profesión. Desde esta perspectiva, la identidad emerge cuando el estudiante comienza a reconocerse a sí mismo como sujeto capaz de enseñar, reflexionar críticamente y transformar su entorno educativo.

En el contexto del PADEP/D, la identidad docente se forja a partir de múltiples matrices formativas: la práctica en escuelas reales, la escritura reflexiva de informes, el contacto cotidiano con la niñez, la confrontación con la diversidad lingüística y cultural, y la presencia constante del acompañamiento pedagógico. Estos elementos no actúan de forma aislada, sino

"La Usac investiga para el bienestar de las personas y el desarrollo sustentable"

que se entrelazan en un proceso complejo que combina dimensiones cognitivas, emocionales y éticas. El tránsito formativo se caracteriza por ambivalencias profundas: entusiasmo y temor, inseguridad y descubrimiento, exigencia académica y búsqueda de sentido. Lejos de constituir debilidades, estas tensiones son indicios de un proceso identitario en gestación.

Cuando la práctica se piensa —cuando se observa, se escribe, se investiga y se discute— el estudiante deja de concebirse únicamente como aprendiz y comienza a reconocerse como docente en devenir. La escritura de la sistematización, en particular, opera como un espejo epistemológico que permite al futuro maestro verse a sí mismo actuando, decidiendo y reflexionando sobre su intervención pedagógica. En este proceso, la identidad docente se consolida no por acumulación de contenidos, sino por la interpretación consciente de la experiencia vivida. El estudiante se reconoce como sujeto pedagógico, capaz de producir conocimiento desde su práctica, asumir una postura ética frente a la diversidad y comprometerse con la transformación educativa de su contexto.

Figura 5

Modelo conceptual del estudio sobre la formación docente en el PADEP/D y su articulación con la EBI, la investigación-acción y el acompañamiento pedagógico



Nota. La representación gráfica sintetiza el andamiaje metodológico e interpretativo que estructuró el análisis cualitativo de los cinco grupos focales estudiantiles del PADEP/D.

En el centro del diagrama se sitúa el PADEP/D como núcleo articulador del proceso formativo, desde el cual se despliegan cuatro dimensiones clave del desarrollo profesional docente. La primera, Educación Bilingüe Intercultural (EBI), expresa la articulación entre

lengua, cultura y praxis pedagógica contextualizada, destacando su función como horizonte ético y epistemológico de la acción educativa. La segunda, Investigación-Acción y Sistematización, evidencia el tránsito del estudiante desde una posición inicialmente receptiva hacia un rol investigativo reflexivo, en el que la práctica se observa, se interpreta y se transforma en conocimiento pedagógico situado. La tercera dimensión, Formación Docente, condensa los procesos académicos, didácticos y epistemológicos que proveen el sustento disciplinar y metodológico del futuro maestro. Finalmente, el Acompañamiento Pedagógico se concibe como una mediación humana e institucional que orienta, sostiene y resignifica la experiencia de aula, facilitando la articulación entre teoría, práctica y reflexión crítica.

Todas estas dimensiones confluyen en un nodo común: la Identidad Docente en Formación, entendida no como un estado concluido, sino como una construcción progresiva que emerge del diálogo permanente entre la teoría universitaria, la práctica situada y la experiencia humana del enseñar y aprender. Los enlaces curvos y bidireccionales del diagrama subrayan la naturaleza relacional del proceso formativo, evitando una lectura lineal y reconociendo su carácter dinámico, vivo y contextualizado.

En su conjunto, la figura opera como un mapa conceptual integrador que permite comprender la ruta interpretativa del estudio y el modo en que las categorías construidas mediante los procesos de codificación en ATLAS.ti y NVivo se articularon para generar un sentido analítico sólido, coherente y epistemológicamente consistente.

Metaanálisis comparativo entre asesores pedagógicos y estudiantes del PADEP/D

El diálogo analítico entre los corpus discursivos provenientes de los asesores pedagógicos y de los estudiantes del PADEP/D permitió construir una comprensión integral del programa, no desde una lógica fragmentada de roles, sino como un entramado relacional en el que la formación docente se configura a través de interacciones, expectativas compartidas y realidades situadas que se influyen mutuamente. Las voces de ambos actores revelan

"La Usac investiga para el bienestar de las personas y el desarrollo sustentable"

coincidencias estructurales profundas, así como contrastes interpretativos que enriquecen la comprensión del proceso formativo y abren horizontes para la reflexión institucional y la mejora continua.

Un primer punto de convergencia sustantiva se observó en torno al acompañamiento pedagógico. Tanto asesores como estudiantes lo reconocieron como el eje que sostiene y da coherencia a la experiencia formativa. Desde la perspectiva de los asesores, el acompañamiento se concibe como una práctica profesional compleja que implica orientar, retroalimentar y mediar procesos de planificación didáctica, uso del idioma materno y construcción de escritura académica reflexiva. Para los estudiantes, en cambio, la figura del asesor emergió como un referente humano y académico que facilita el tránsito entre la teoría universitaria y la realidad concreta del aula. En ambos discursos, el acompañamiento adquiere un carácter relacional y formativo, donde el vínculo pedagógico se configuró como generador de confianza, seguridad profesional y pensamiento reflexivo. Esta coincidencia confirmó que el acompañamiento no constituye un componente accesorio del PADEP/D, sino una experiencia educativa central que sostiene intelectual y emocionalmente el proceso de formación docente.

Un segundo eje de convergencia se manifestó en la investigación-acción y la sistematización de experiencias**.** Tanto asesores como estudiantes reconocieron que este componente del programa demanda un esfuerzo cognitivo significativo y un proceso gradual de apropiación. Desde la mirada de los asesores, el énfasis se sitúa en la orientación metodológica y en el acompañamiento de la escritura reflexiva; desde la experiencia estudiantil, el desafío se vincula con aprender a observar, registrar, interpretar y narrar la práctica pedagógica. No obstante, en ambos corpus se evidenció una resignificación progresiva: la investigación-acción transitó de ser percibida como una exigencia académica compleja a consolidarse como una herramienta epistémica para pensar la enseñanza. La escritura dejó de entenderse como requisito formal y se convirtió en una forma de pensamiento disciplinado que permitió comprender el aula como espacio de producción de conocimiento pedagógico situado. Este paralelismo discursivo indicó que el PADEP/D no solo transmite contenidos metodológicos,

"La Usac investiga para el bienestar de las personas y el desarrollo sustentable"

sino que contribuye a la formación de una racionalidad profesional orientada a la reflexión crítica y a la mejora continua.

El metaanálisis también permitió identificar contrastes interpretativos que enriquecieron la comprensión del programa. En el caso de la Educación Bilingüe Intercultural (EBI), los asesores manifestaron que tienden a abordarla desde una perspectiva estratégica y formativa, enfatizando la importancia de lineamientos claros, planificación contextualizada y apropiación lingüística por parte del docente. Los estudiantes, por su parte, narraron la EBI desde la vivencia cotidiana del aula, marcada por la diversidad de contextos sociolingüísticos, las dinámicas comunitarias y las decisiones pedagógicas situadas. Mientras los asesores expresaron concebir la EBI como marco orientador del proceso formativo, los estudiantes la experimentaron como práctica cultural viva, que exige creatividad, sensibilidad y, en ocasiones, posicionamientos éticos frente al uso del idioma originario. Este contraste reveló que la política educativa se materializa en microgestos pedagógicos cotidianos, donde el sentido intercultural se construye en la interacción directa con la niñez y la comunidad.

Otro contraste relevante emergió en la forma en que ambos actores vivieron la exigencia formativa del programa. Los asesores situaron su reflexión en la necesidad de contar con condiciones institucionales que favorezcan la profundidad pedagógica del acompañamiento y la reflexión compartida; los estudiantes, en cambio, expresaron la exigencia principalmente en términos de procesos académicos y reflexivos, como la elaboración de sistematizaciones, la escritura analítica y la adaptación pedagógica a contextos reales. Estas perspectivas no se oponen, sino que se complementan, mostrando que el esfuerzo formativo se distribuye en distintos planos del proceso educativo. Esta lectura permitió comprender que el PADEP/D demanda compromiso intelectual y ético tanto a quienes acompañan como a quienes se forman, desde lugares diferenciados pero interdependientes.

A partir de este diálogo comparativo, fue posible proponer un modelo interpretativo en el que el PADEP/D se configuró como un ecosistema formativo recíproco. Los asesores incidieron en la experiencia estudiantil mediante orientación, mediación pedagógica y retroalimentación

"La Usac investiga para el bienestar de las personas y el desarrollo sustentable"

reflexiva; simultáneamente, los estudiantes enriquecieron la mirada de los asesores al visibilizar la complejidad del aula real, con sus desafíos, tensiones y potencialidades. La formación docente no aparece, así, como una transmisión unidireccional de saberes, sino como un proceso dialógico en el que el conocimiento circula en doble vía. El acompañamiento conduce a la reflexión, la reflexión a la investigación, y la investigación a la construcción de identidad docente, configurando un ciclo formativo dinámico sostenido en la interacción humana (Ruiz, 2025).

Las implicaciones del metaanálisis son significativas. Se confirmó que, la implementación de la EBI requiere fortalecer la formación lingüística y cultural tanto en asesores como en docentes en formación, así como consolidar condiciones institucionales que favorezcan el uso significativo del idioma originario en el aula. Asimismo, la investigación-acción, cuando se desarrolla en un marco de acompañamiento pedagógico cercano y reflexivo, potencia la autonomía profesional del futuro docente y promueve el desarrollo del pensamiento crítico. El bienestar formativo del estudiante y el desarrollo profesional del asesor se revelaron como dimensiones estrechamente vinculadas, de modo que el fortalecimiento de una impacta positivamente en la otra. En este sentido, el PADEP/D posee un alto potencial para consolidarse como una comunidad de práctica intercultural en la que asesores y estudiantes se reconozcan como agentes culturales capaces de transformar la escuela desde dentro.

El metaanálisis evidenció que la experiencia formativa del PADEP/D no se reduce a la apropiación de contenidos curriculares, sino que se vive como un acontecimiento humano y pedagógico en el que la EBI, la investigación-acción y el acompañamiento se entrelazan para dar lugar a la construcción de una identidad profesional reflexiva. La formación no se memoriza: se encarna. La enseñanza no se recibe pasivamente: se descubre en la práctica pensada. El PADEP/D, desde esta perspectiva, no solo forma docentes, sino sujetos críticos capaces de pensar la escuela, dialogar con la diversidad lingüística y reconstruirla desde un compromiso pedagógico y ético profundo.

Discusión de Resultados

Los hallazgos obtenidos a partir del análisis cualitativo permitieron comprender que la experiencia formativa de los estudiantes del PADEP/D se configura más allá del dominio técnico de la enseñanza, situándose en la intersección entre práctica pedagógica, investigación reflexiva, interculturalidad y construcción crítica de sentido. Esta concepción coincide con lo planteado por Zeichner (2003), quien sostiene que la formación docente se fortalece cuando el maestro en formación es reconocido como sujeto capaz de investigar su contexto, interpretar la realidad escolar y transformar su práctica mediante procesos sistemáticos de reflexión. En coherencia con esta perspectiva, los estudiantes relataron cómo la investigación-acción, inicialmente percibida como una exigencia académica compleja, se resignificó progresivamente como herramienta cognitiva para pensar el aula, comprender sus dinámicas y fundamentar decisiones pedagógicas con mayor conciencia profesional.

La transición discursiva desde la exigencia hacia la apropiación reflexiva dialoga con los planteamientos de Kemmis y McTaggart (2005), quienes afirman que la investigación-acción adquiere sentido pleno cuando permite al docente construir teoría desde su propia experiencia, generando aprendizaje profesional situado. La evidencia analizada confirmó que el desarrollo de sistematizaciones no se limitó a un ejercicio de documentación, sino que habilitó la emergencia de pensamiento pedagógico autónomo. La escritura se consolidó como espacio de elaboración intelectual: un territorio donde la práctica se convirtió en discurso analizado y el discurso, a su vez, en conocimiento pedagógico formalizable. Este proceso de autorreflexión fortaleció de manera significativa la identidad docente en construcción.

En relación con la Educación Bilingüe Intercultural (EBI), el discurso estudiantil reveló tensiones inherentes al encuentro entre el ideal curricular promovido por el PADEP/D y la diversidad sociolingüística de las escuelas. Las dificultades para incorporar lenguas mayas en contextos predominantemente monolingües o en comunidades donde persisten imaginarios hispanocéntricos coinciden con lo señalado por López (2010), quien subraya que la interculturalidad educativa no se reduce a un diseño curricular, sino que constituye un

"La Usac investiga para el bienestar de las personas y el desarrollo sustentable"

proceso sociopolítico atravesado por historias de exclusión, resistencia y negociación cultural. Las prácticas pedagógicas creativas descritas —saludos, canciones, actividades bilingües contextualizadas— evidenciaron que, incluso en escenarios complejos, los estudiantes desarrollaron estrategias sensibles para dignificar el idioma originario y fortalecer el vínculo cultural con la niñez. Este comportamiento formativo remite a Walsh (2009), para quien la interculturalidad crítica se materializa en acciones pedagógicas concretas orientadas a la revalorización de la lengua como territorio de memoria, pensamiento y dignidad.

Los resultados también subrayaron la relevancia del acompañamiento pedagógico como experiencia formativa que humaniza el proceso de aprendizaje docente. La figura del asesor emerge en el discurso estudiantil no como autoridad evaluativa, sino como mediadora intelectual y emocional que articuló teoría y práctica, habilitó preguntas y acompañó la reflexión. Este hallazgo coincide con las propuestas de Cochran-Smith y Lytle (2009), quienes sostienen que el aprendizaje docente es un proceso dialógico que se construye en interacción con otros profesionales que orientan, escuchan y retroalimentan críticamente. En este marco, el acompañamiento se consolidó como un componente estructural del PADEP/D, cuya potencia formativa se vincula a la calidad del diálogo pedagógico y a la continuidad reflexiva del proceso.

Desde esta lectura, las observaciones relacionadas con la necesidad de fortalecer los espacios de retroalimentación no se interpretaron como debilidad del acompañamiento, sino como indicios del alto valor que estudiantes y asesores atribuyeron a esta práctica. La demanda de mayor profundidad reflexiva confirmó que el acompañamiento es reconocido como núcleo formativo insustituible y como condición para la consolidación del pensamiento pedagógico. En consecuencia, los resultados invitan a seguir robusteciendo este componente desde una perspectiva institucional estratégica, orientada a su sostenibilidad y fortalecimiento cualitativo.

En lo referente a la identidad docente**,** los hallazgos confirmaron que esta no emerge como resultado automático del currículo formal, sino como construcción progresiva derivada de la

"La Usac investiga para el bienestar de las personas y el desarrollo sustentable"

experiencia interpretada. Los estudiantes no ingresaron al programa con una identidad profesional definida; la construyeron a medida que observaron, intervinieron, investigaron y escribieron sobre su práctica. Este planteamiento coincide con Beauchamp y Thomas (2009), quienes afirman que la identidad profesional es dinámica, situada y se configura mediante procesos continuos de reflexión. Las narrativas analizadas mostraron que el contacto con la EBI, la elaboración de sistematizaciones y el acompañamiento pedagógico generaron desplazamientos subjetivos profundos: los estudiantes comenzaron a reconocerse no solo como aprendices, sino como agentes culturales con capacidad de incidir en la experiencia educativa de los niños.

Un eje transversal de la discusión fue la coherencia entre los resultados y los principios epistemológicos del enfoque cualitativo hermenéutico adoptado. La interpretación de sentido se consolidó como vía para comprender la voz estudiantil en su entramado sociolingüístico y cultural, tal como sostienen Ricoeur (2008) y Gadamer (2005), al afirmar que interpretar un discurso es leer la vida que lo sostiene. Desde esta perspectiva, las categorías emergentes no funcionan como simples clasificaciones analíticas, sino como ventanas que revelan la dimensión humana, ética y simbólica del aprendizaje docente.

Los hallazgos dialogaron de manera consistente con la teoría y la amplían al confirmar que la formación docente es un proceso complejo que integra dimensiones emocionales, lingüísticas, culturales y políticas. La investigación-acción se consolida como ruta hacia la autonomía profesional; la EBI como desafío ético y posibilidad transformadora; el acompañamiento pedagógico como sostén formativo fundamental; y la identidad docente como resultado emergente de la experiencia reflexionada. El PADEP/D se reveló así, como un programa con alto potencial para formar docentes reflexivos, críticos y culturalmente situados, en la medida en que continúe fortaleciendo sus dispositivos de acompañamiento, su formación lingüística intercultural y sus espacios de investigación pedagógica activa.

Mejoras propuestas para el fortalecimiento del PADEP/D

"La Usac investiga para el bienestar de las personas y el desarrollo sustentable"

Los resultados derivados del presente estudio cualitativo permitieron formular un conjunto de recomendaciones orientadas al fortalecimiento del PADEP/D como programa estratégico de formación docente, particularmente en contextos marcados por la diversidad lingüística, cultural y territorial. Estas recomendaciones no se conciben como correcciones a deficiencias estructurales, sino como líneas de profundización y consolidación de un modelo formativo que ya ha demostrado impactos significativos en la construcción del pensamiento pedagógico, la reflexión profesional y la identidad docente en formación. Desde esta perspectiva, mejorar no implica reformular radicalmente, sino potenciar aquello que ya opera como núcleo transformador del proceso educativo.

En relación con la investigación-acción y la sistematización de experiencias**,** el estudio confirmó que estos dispositivos constituyen uno de los pilares más potentes del PADEP/D, en tanto permitieron al estudiante transitar de una comprensión intuitiva de la práctica hacia una lectura analítica, reflexiva y epistemológicamente fundada del aula. No obstante, los discursos estudiantiles sugirieron que esta potencia se despliega de manera progresiva y que su apropiación plena requiere tiempo, acompañamiento y espacios formativos cuidadosamente articulados. En este sentido, resulta pertinente fortalecer la presencia de la investigación-acción a lo largo de todo el trayecto formativo, integrándola no solo como culminación del proceso, sino como horizonte permanente que oriente la observación, la escritura y la toma de decisiones pedagógicas desde las etapas iniciales.

Este fortalecimiento supone concebir la investigación no como un evento puntual, sino como cultura pedagógica**,** donde observar, registrar, analizar y reflexionar se conviertan en prácticas habituales del estudiante. La sistematización, en particular, debería consolidarse como ejercicio intelectual continuo que permita al futuro docente narrar su experiencia, interpretarla críticamente y producir conocimiento pedagógico situado. En este marco, la creación de un repositorio institucional de sistematizaciones destacadas no solo contribuiría a preservar la memoria pedagógica del programa, sino que permitiría visibilizar el valor del saber producido por los propios docentes en formación, otorgándole legitimidad académica y proyección formativa para nuevas cohortes.

"La Usac investiga para el bienestar de las personas y el desarrollo sustentable"

De esta manera, la consolidación de espacios de diálogo académico en torno a la investigación —seminarios internos, encuentros de análisis de prácticas, comunidades de aprendizaje investigativo— permitiría reforzar la dimensión colectiva del conocimiento pedagógico. La investigación-acción, cuando se comparte, se discute y se contrasta, deja de ser un ejercicio solitario y se convierte en práctica profesional compartida, fortaleciendo la identidad docente desde una lógica colaborativa y no individualista. En este proceso, el acompañamiento metodológico continuo se mantiene como elemento clave para garantizar coherencia, profundidad analítica y rigor académico en la producción escrita.

En cuanto a la Educación Bilingüe Intercultural**,** los hallazgos evidenciaron que su implementación no puede reducirse a la aplicación técnica de lineamientos curriculares, sino que requiere un abordaje formativo integral que articule lengua, cultura, identidad y pedagogía. Por ello, se vuelve estratégico profundizar la formación en planificación pedagógica bilingüe contextualizada, incorporando no solo estrategias didácticas, sino también reflexión sociolingüística, análisis de ideologías lingüísticas y comprensión de los procesos históricos que han afectado el uso y prestigio de las lenguas originarias.

El fortalecimiento de la EBI implica también reconocer que la escuela no opera en aislamiento, sino en diálogo constante con la comunidad. En este sentido, resulta pertinente intensificar el trabajo articulado con los centros de práctica y sus autoridades, promoviendo acuerdos pedagógicos que legitimen el uso del idioma materno como recurso educativo y no como obstáculo. La producción y circulación de materiales bilingües contextualizados —flexibles, adaptables y culturalmente significativos— contribuiría a ampliar las posibilidades de acción docente, especialmente en contextos donde los recursos son limitados. Estos materiales no deben concebirse como productos cerrados, sino como herramientas vivas que puedan ser apropiadas, transformadas y recreadas por estudiantes y docentes en función de las necesidades locales.

De igual manera, promover espacios de práctica lingüística viva, donde estudiantes, asesores y hablantes comunitarios compartan el idioma en situaciones reales de uso, permitiría

"La Usac investiga para el bienestar de las personas y el desarrollo sustentable"

fortalecer la dimensión identitaria de la lengua y evitar su tratamiento exclusivamente escolarizado. La EBI, entendida desde esta perspectiva, se consolida como proyecto pedagógico de largo alcance, orientado a la dignificación de las lenguas originarias y a su integración genuina en la experiencia educativa cotidiana.

Respecto al acompañamiento pedagógico**,** el estudio reafirmó su papel como eje estructurante del proceso formativo y como mediación indispensable para la articulación entre teoría, práctica e investigación. Los discursos estudiantiles evidenciaron que el acompañamiento no se redujo a la revisión de productos académicos, sino que se experimentó como presencia pedagógica que orientó, sostuvo y resignificó la experiencia formativa. En este sentido, fortalecer el acompañamiento no significa aumentar su carácter operativo, sino potenciar su dimensión cualitativa**,** reconociéndolo como espacio de diálogo intelectual, contención emocional y construcción conjunta de sentido pedagógico.

Resulta pertinente, por tanto, consolidar esquemas de asesoría planificada y sostenida que favorezcan la continuidad del diálogo formativo a lo largo del proceso. La integración de modalidades híbridas de acompañamiento —presenciales y virtuales— permitiría ampliar las oportunidades de interacción académica y facilitar el seguimiento reflexivo del trabajo estudiantil. Asimismo, la formación permanente de los asesores pedagógicos emerge como una línea estratégica, no desde una lógica correctiva, sino como proceso de actualización y profundización de su rol como mediadores del pensamiento docente, de la escritura académica y de la investigación-acción.

La retroalimentación formativa debe continuar consolidándose como eje del acompañamiento, entendida no como corrección puntual, sino como diálogo pedagógico orientado al desarrollo del criterio profesional del estudiante. Cuando la retroalimentación se centra en el proceso y no solo en el producto, se convierte en motor de aprendizaje profundo y en fundamento de la autonomía intelectual del futuro docente.

"La Usac investiga para el bienestar de las personas y el desarrollo sustentable"

Finalmente, en lo que respecta al fortalecimiento de la identidad docente**,** los resultados del estudio confirmaron que esta se construye de manera progresiva y situada, a partir de la experiencia interpretada y reflexionada. En este sentido, se recomienda promover dispositivos formativos que permitan al estudiante reconocer su trayectoria pedagógica, documentar sus aprendizajes y reflexionar sobre los desplazamientos identitarios que experimenta a lo largo del proceso. La implementación de portafolios reflexivos longitudinales podría contribuir a este objetivo, al ofrecer un espacio estructurado para articular experiencia, teoría, escritura y autocomprensión profesional.

De esta forma, resulta formativamente valioso generar espacios de diálogo donde se compartan experiencias de dificultad, error y aprendizaje, normalizando la incertidumbre como componente constitutivo del desarrollo docente. Lejos de debilitar la identidad profesional, este reconocimiento fortalece la capacidad reflexiva y la ética pedagógica del futuro maestro. La participación estudiantil en congresos, publicaciones y redes académicas ampliaría, además, su horizonte profesional y reforzaría la percepción de sí mismos como productores legítimos de conocimiento pedagógico.

En este marco, la escritura reflexiva debe consolidarse como práctica epistemológica permanente. Sistematizar no significa únicamente cerrar un proceso académico, sino aprender a pensar pedagógicamente de forma estructurada**,** a dialogar con la experiencia y a construir sentido profesional desde la palabra escrita. Cuando la escritura se vuelve hábito intelectual, la identidad docente deja de ser aspiración y comienza a encarnarse como práctica consciente.

Estas propuestas apuntan a profundizar, articular y sostener los componentes que hacen del PADEP/D un programa formativo de alta relevancia académica, cultural y social. No se trata de introducir rupturas, sino de consolidar un modelo que ya ha demostrado su capacidad para formar docentes reflexivos, críticos y culturalmente situados. La formación docente, así concebida, no se limita a la adquisición de competencias técnicas, sino que se afirma como proceso de construcción identitaria, ética y profesional de largo alcance, en diálogo constante

"La Usac investiga para el bienestar de las personas y el desarrollo sustentable"

con la diversidad lingüística, la investigación situada y el acompañamiento pedagógico como núcleo formativo esencial.

10. Propiedad intelectual

No aplica

11. Beneficiarios directos e indirectos

Tabla 5. ***Beneficiarios directos e indirectos de la investigación***

Resultados o productos potenciales	**Beneficiarios directos**	**Número de beneficiarios directos**	**Beneficiarios indirectos**	**Número de beneficiarios indirectos**
Se determinó la Forma y frecuencia de la implementación de principios de EBI por parte de los estudiantes	Estudiantes de PEPBI en la 11ª y posteriores cohortes.	Un aproximado de 1,000 docentes en cada cohorte	Niñas y niños del nivel primario de escuelas oficiales donde laboran los docentes de 10ª. Cohorte.	30,000 niñas y niños del nivel primario del sistema nacional y los que atiendan en los próximos años.
Se realizó la revisión y análisis de las orientaciones del asesor pedagógico y cómo inciden para la implementación de principios	Estudiantes de PEPBI Acompañantes pedagógicos.	Aproximadamente 1,000 docentes y 100 acompañantes pedagógicos	Estudiantes de otras carreras del PADEP/D	Aproximadamente 3000 docentes estudiantes
Se realizaron e implementaron acciones de mejora en el desarrollo curricular para fortalecer la práctica de principios de EBI Así mismo se generó propuestas para mejorar la	Mineduc Estudiantes de PEPBI	Un aproximado de 1,000 docentes en cada cohorte	Niñas y niños del nivel primario de escuelas oficiales donde laboran los docentes.	30,000 niñas y niños del nivel primario del sistema nacional y los que atiendan en los próximos años.

"La Usac investiga para el bienestar de las personas y el desarrollo sustentable"

Resultados o productos potenciales	Beneficiarios directos	Número de beneficiarios directos	Beneficiarios indirectos	Número de beneficiarios indirectos
atención a la EBI desde el acompañamiento pedagógico				

12. Estrategia de divulgación y difusión de los resultados

Tabla 6

Divulgación y difusión de resultados

	Sí	No
Presentación TV		X
Entrevistas radiales		X
Podcast		X
Entrevista DIGI		X
Recursos audiovisuales	X	
Congresos científicos nacionales o internacionales		X
Talleres		X
Publicación de libro		X
Publicación de artículo científico		X
Divulgación por redes sociales institucionales		X
Presentación pública		X
Presentación autoridades EFPEM-USAC	X	
Presentación a beneficiarios directos	X	
Entrega de resultados	X	
Docencia en grado		X
Docencia postgrado		X
Póster científico		X
Trifoliares		X
Conferencias	X	
Otro (describa)		X

Nota: algunas otras actividades de divulgación se realizarán durante los primeros meses del año 2026

13. Contribución a las Prioridades Nacionales de Desarrollo (PND)

Al respecto de las prioridades nacionales de desarrollo -PDN- con la presente investigación se contribuyó directamente a la meta "4.7 Para 2030, garantizar que todos los estudiantes adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, en particular mediante la educación para el desarrollo sostenible y la adopción de estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad entre los géneros, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y de la contribución de la cultura al desarrollo sostenible, entre otros medios." Indicador 4.7.1 específicamente en el aspecto ii) la educación para el desarrollo sostenible, incluida la igualdad entre los géneros y los derechos humanos, se incorporan en todos los niveles y en las literales a) las políticas nacionales de educación, y c) la formación del profesorado.

El análisis cualitativo realizado sobre los grupos focales de estudiantes del PADEP/D permite afirmar que la formación docente, cuando se sitúa en diálogo con la práctica, la investigación-acción y la interculturalidad, se convierte en un proceso vivo que modela no solo competencias técnicas, sino formas de comprender y habitar la docencia. Las voces estudiantiles revelan que el tránsito formativo no es lineal ni homogéneo: está atravesado por tensiones, aprendizajes significativos, descubrimientos, resistencias y transformaciones identitarias que enriquecen la comprensión del ser maestro en contextos sociolingüísticos diversos.

En primer lugar, la investigación-acción emerge como dispositivo pedagógico fundamental para la construcción de pensamiento crítico-profesional. Lo que en etapas iniciales se vivió como carga académica se transforma, conforme avanza el proceso, en herramienta reflexiva que permite mirar el aula con distancia interpretativa, registrar evidencias, comprender fenómenos pedagógicos y fundamentar decisiones didácticas. Se constata así que no se aprende a investigar para cumplir requisitos, sino para pensar la práctica, dialogar con ella y convertirla en conocimiento que oriente transformaciones futuras.

"La Usac investiga para el bienestar de las personas y el desarrollo sustentable"

En segundo lugar, la Educación Bilingüe Intercultural aparece como un campo complejo donde convergen expectativas académicas, condiciones institucionales, ideologías lingüísticas y vivencias comunitarias. El estudio evidencia que los estudiantes no se limitan a replicar indicaciones curriculares, sino que buscan caminos creativos para introducir y dignificar el idioma materno, incluso cuando las condiciones no resultan favorables. Esta insistencia revela una conciencia emergente sobre el valor cultural, pedagógico y político del idioma originario. Se concluye que la EBI no se reduce a técnica de aula, sino que constituye práctica ética de respeto, memoria y reconocimiento.

En tercer lugar, el acompañamiento docente se consolida como pilar estructurante de la experiencia formativa. Los estudiantes no representan al asesor como figura evaluadora, sino como mediadora académica y emocional que habilita preguntas, orienta procesos, sostiene dificultades y, en ocasiones, suaviza los temores del inicio. Ello confirma que la formación docente es también un proceso relacional que requiere escucha, diálogo y presencia humana. Donde hubo guía, hubo avance; donde hubo tiempo para conversar, hubo claridad; donde hubo acompañamiento, surgió seguridad para investigar y crear.

Todo este entramado desemboca en el surgimiento de una identidad docente en construcción, resultado de la articulación entre experiencia, reflexión, escritura, lengua y acompañamiento. Los estudiantes empiezan a reconocerse como agentes educativos que no solo ejecutan prácticas, sino que las piensan, las significan y las transforman. La docencia se revela como compromiso cultural y social, como acto intelectual y sensible.

Estas conclusiones permiten derivar implicaciones educativas relevantes. En términos formativos, se vuelve estratégico fortalecer el componente lingüístico y cultural vinculado a la EBI, así como ampliar espacios de investigación-acción que integren observación sistemática, análisis de aula y escritura reflexiva. En el plano institucional, es necesario continuar con los tiempos reales para el acompañamiento pedagógico y espacios de retroalimentación profunda que permitan sostener el proceso investigativo del estudiante. Finalmente, desde una perspectiva sociopolítica, el trabajo con lenguas originarias requiere

"La Usac investiga para el bienestar de las personas y el desarrollo sustentable"

políticas claras que legitimen su uso escolar y abran caminos para que la interculturalidad no sea únicamente discurso, sino práctica consolidada.

14. Otras contribuciones del proyecto al desarrollo

No aplica

15. Vinculación

La mayor vinculación que se tuvo y continuará teniendo es con el Ministerio de Educación, específicamente con el Viceministerio de Educación Bilingüe e Intercultural y la Dirección General de Educación Bilingüe Intercultural. En este apartado se responde a lo establecido en el tercer objetivo específico.

El presente informe será entregado a través de un conversatorio con autoridades y técnicos responsables del desarrollo de la educación bilingüe intercultural en el MINEDUC, con el fin de fortalecer la línea de formación docente en el PADEP/D, considerada como una experiencia transformadora que invita a pensar la educación no solo como transmisión de contenidos, sino como encuentro cultural, investigación situada e identidad en movimiento. La voz estudiantil confirma que educar no es repetir, sino comprender; no es únicamente enseñar, sino aprender a mirar; no es cumplir un programa, sino construir un sentido. Allí donde la reflexión se convierte en hábito, el docente nace.

Los hallazgos derivados del análisis cualitativo permiten identificar áreas estratégicas para fortalecer el PADEP/D como programa de formación docente en el marco de la Educación Bilingüe Intercultural y la investigación-acción. Las recomendaciones aquí presentadas se sustentan tanto en el discurso estudiantil como en la literatura especializada, reconociendo que la mejora educativa exige procesos reflexivos, contextualizados y sostenidos en evidencia (Elliott, 1993; Kemmis & McTaggart, 2005).

La investigación-acción constituye un eje medular para la profesionalización docente, pues permite observar la práctica, problematizarla y transformarla mediante ciclos iterativos de análisis, acción y evaluación (Carr & Kemmis, 1986). Para consolidarla dentro del PADEP/D se recomienda:

"La Usac investiga para el bienestar de las personas y el desarrollo sustentable"

- Continuar la integración de la investigación en todo el proceso formativo con el fin de que se incorpore la observación de aula, diseño de instrumentos y escritura reflexiva, favoreciendo la maduración progresiva de la competencia investigativa.
- Crear un repositorio institucional de sistematizaciones destacadas que funcione como banco de experiencias pedagógicas, memoria histórica y fuente de inspiración para nuevas cohortes.
- Fortalecer las comunidades de aprendizaje investigativo que discutan hallazgos, compartan dificultades y promuevan el análisis colaborativo, puesto que la investigación mejora cuando se construye en colectivo (Cochran-Smith & Lytle, 2009).

Diversos estudios han demostrado que la educación en lengua materna favorece la comprensión, el pensamiento lógico y el vínculo afectivo con la escuela (Cummins, 2000; UNESCO, 2019). Los grupos focales revelan tanto avances como tensiones en la implementación de la EBI, de modo que se sugiere:

- Fortalecer los procesos de planificación pedagógica bilingüe contextualizada, incorporando recursos didácticos, estrategias de transición lingüística y diseño de actividades en idioma originario.
- Establecer acuerdos directos con escuelas de práctica para garantizar condiciones institucionales que permitan el uso del idioma materno, promoviendo diálogo con autoridades locales.
- Producir materiales bilingües adaptables a las particularidades lingüísticas de cada comunidad (cartillas, glosarios, secuencias didácticas, juegos orales), considerando que la revitalización lingüística inicia con prácticas sencillas y frecuentes.
- Implementar círculos de revitalización y práctica lingüística donde asesores, estudiantes y hablantes comunitarios construyan experiencias vivas de uso del idioma, evitando la enseñanza descontextualizada.

La EBI se concibe como un proyecto cultural y político que reconoce la dignidad de las lenguas originarias y las vuelve herramienta pedagógica, no decorativa. En este sentido, el PADEP/D tiene la oportunidad de fortalecer su impacto sociolingüístico mediante acciones concretas y sostenidas.

La mediación pedagógica es un factor decisivo para que la investigación-acción y la EBI fructifiquen. La asesoría eficaz, según Vygotsky (1934/1978), permite al estudiante avanzar desde lo que puede hacer solo hacia lo que puede lograr con acompañamiento experto. Para mejorar este proceso se recomienda:

- Fortalecer los canales híbridos de orientación (presencial + virtual), foros de consulta y guías metodológicas accesibles.
- Aumentar las jornadas de formación para asesores pedagógicos, fortaleciendo su rol como mediadoras del pensamiento docente.
- Implementar otras estrategias de retroalimentación formativa centradas en el desarrollo del estudiante, no solo en la corrección escrita (Hattie & Timperley, 2007).
- Continuar con la asesoría pedagógica como el puente entre teoría y aula, orientadora emocional y cognitiva, y garante del tránsito hacia la identidad profesional.

Con el fin de que la identidad docente no solo se transmita, sino se construya y se encarne, a través de la experiencia, reflexión, acompañamiento y participación en comunidades de práctica (Wenger, 1998). Para potenciarla se propone:

- Implementar portafolios reflexivos longitudinales que documenten la trayectoria pedagógica, decisiones didácticas y aprendizajes críticos del estudiante.
- Promover espacios de diálogo sobre experiencias de fracaso y aprendizaje, normalizando el error como componente formativo.
- Estimular la participación estudiantil en congresos, publicaciones y redes académicas para expandir su horizonte profesional.

"La Usac investiga para el bienestar de las personas y el desarrollo sustentable"

Informe final de Proyecto de Investigación

- Fomentar la escritura como práctica epistemológica, de modo que sistematizar no sea mero cierre administrativo, sino hábito intelectual estructurante.
- Construir identidad no es solo aprender a enseñar, sino aprender a pensar y existir como sujeto pedagógico con voz, criterio y responsabilidad social.

Desde el análisis cuantitativo, se derivan recomendaciones fundamentales:

- Fortalecer los programas de alfabetización en lengua materna para los docentes estudiantes, garantizando competencias sólidas de lectura y escritura.
- Implementar procesos de acompañamiento pedagógico más focalizados, que impulsen la vivencia real de la alternancia lingüística en el aula.
- Ajustar la formación docente de manera que los principios de la Educación Bilingüe Intercultural trasciendan el plano discursivo y logren materializarse en prácticas educativas concretas, pertinentes y culturalmente significativas.

16. Conclusiones

El estudio efectuado, así como el tratamiento y análisis de los datos obtenidos ha permitido arribar a una serie de conclusiones que se exponen en este apartado iniciando con una conclusión sobre el alcance del objetivo general y luego se presenta una por cada objetivo específico que abonaron al primero.

Una de las conclusiones más relevantes en este estudio es el cumplimiento del objetivo general del proyecto, pues a través de las diferentes acciones ejecutadas en los procesos llevados a cabo se logró determinar la forma en que los docentes egresados del Profesorado en Educación Primaria Bilingüe Intercultural del Programa Académico de Desarrollo Profesional Docente PADEP/D, se han apropiado de los principios EBI que se han priorizado en los diferentes cursos de la carrera en estudio, estableciendo cuáles de esos principios tienen mayor apropiación y cuáles necesitan más atención.

Al respecto del primer objetivo específico, se identificó la forma en que los estudiantes del Profesorado de Educación Primaria Bilingüe Intercultural implementan los principios de la

"La Usac investiga para el bienestar de las personas y el desarrollo sustentable"

EBI en su trabajo de graduación. Dentro de los hallazgos más significativos del estudio es la constatación de una distancia sostenida entre el reconocimiento formal del bilingüismo y su ejercicio pedagógico efectivo. En numerosos casos, la adscripción al bilingüismo, no se corresponde con competencias lingüísticas funcionales suficientes para operar didácticamente en dos lenguas. Esta disociación se expresa de manera transversal en los cinco principios y se manifiesta con especial fuerza en aquellos que exigen un dominio activo de la lengua materna como medio de enseñanza, lectura, escritura y construcción del conocimiento escolar.

Es importante indicar que, según lo analizado, la lectoescritura bilingüe no logra consolidarse cuando no se inscribe en prácticas comunicativas socialmente pertinentes; la alternancia lingüística pierde densidad pedagógica cuando la lengua materna no circula de manera cotidiana en el aula; y el bilingüismo corre el riesgo de reducirse a un atributo nominal, desprovisto de eficacia formativa real. En este contexto, los hallazgos del estudio permiten afirmar que el desafío central de la Educación Bilingüe Intercultural no reside en su formulación normativa ni en su legitimidad conceptual, sino en las condiciones concretas que posibilitan su implementación efectiva. Superar la brecha identificada exige un tránsito decidido del reconocimiento simbólico al uso pedagógico real de la lengua, tránsito que no puede depender exclusivamente de la voluntad individual del docente. El estudio muestra que el PADEP/D ha generado avances relevantes en la dimensión cultural y reflexiva de la formación docente; sin embargo, enfrenta desafíos estructurales ineludibles en la consolidación de la dimensión lingüística del modelo bilingüe intercultural.

Como resultado del análisis global efectuado a los cinco principios se evidenció que la implementación de la **Educación Bilingüe Intercultural -EBI-** en los informes analizados está caracterizada por un desarrollo parcial y desequilibrado, predominando prácticas funcionales de uso de la lengua materna, sin embargo, aún hace falta una apropiación pedagógica integral del enfoque bilingüe. Los resultados alcanzados son muestra de que los mayores avances se concentran el aplicaciones prácticas dentro del aula, con técnicas, estrategias y recursos que posibilitan la atención a la EBI, mientras que aspectos como la

"La Usac investiga para el bienestar de las personas y el desarrollo sustentable"

planificación, reflexión cultural y lingüística, producción textual compleja y alternancia entre lenguas presentan debilidades estructurales significativas; lo descrito se vincula directamente al hecho de que los docentes formados en el Programa no poseen el dominio óptimo de las habilidades de lectura y escritura en el idioma materno.

En el primer criterio que está referido al uso de la L1 y L2 se evidencia que la oralidad se ha constituido como la principal fortaleza ya que el 55.84% de los informes evaluados alcanzó el nivel autónomo y el 14.96 % el nivel resolutivo, lo que implica que más del 70 % ha incorporado la comunicación oral de manera efectiva y contextualizada. La comunicación escrita ha mostrado una tendencia similar, con un 55.47 % en nivel autónomo y un 13.50 % en resolutivo; es decir un 68.97% ha logrado incorporar la comunicación escrita, aunque un 18.61 % en nivel preformal ha revelado que una proporción importante de las actividades escritas carece de profundidad pedagógica y planificación lingüística el porcentaje alcanzado refleja que habrá que seguir impulsando este tipo de prácticas en el aula.

En el segundo criterio, que se vincula con la dimensión metalingüística del bilingüismo se observó que en el 18% de los trabajos evaluados presentan algún tipo de comparación lingüística, y en el 11.31 % se identifican convergencias y diferencias explícitas entre L1 y L2. se confirma con esto que la reflexión consciente sobre las lenguas no forma parte del enfoque didáctico predominante y que ello ha reducido el bilingüismo al uso simultáneo de dos idiomas sin análisis pedagógico pertinente.

En cuanto al tercer criterio 3, se ha visualizado que se ha dado la producción textual lo que constituye un avance en el proceso de atención al enfoque EBI, sin embargo, esta producción se caracteriza por ser escasa y poco diversificada. El texto narrativo aparece con mayor frecuencia, el 6.57 % alcanza niveles resolutivo y autónomo combinados, mientras que el 56.93 % se concentra en niveles preformales o receptivos, hay escasa presencia de textos explicativos y argumentativos lo que limita seriamente el desarrollo del pensamiento explicativo, crítico y del lenguaje académico del estudiantado.

El cuarto criterio muestra una fortaleza organizativa pues un 83.21 % de los trabajos alcanza el nivel resolutivo en la secuencia didáctica, exhibiendo una planificación estructural, así

"La Usac investiga para el bienestar de las personas y el desarrollo sustentable"

mismo el 7.30 % logra un nivel autónomo; ello implica que un 90.51 logró niveles autónomo y resolutivo en la planificación favoreciendo el uso de la L1 y la L2 en las actividades de aprendizaje y evaluación. En el componente intercultural, el 29.20 % de los trabajos se concentra entre los niveles resolutivo y autónomo lo que confirma que la interculturalidad se aborda principalmente desde una perspectiva folclórica o decorativa, sin una integración profunda con los procesos lingüísticos.

Finalmente, el quinto criterio, núcleo de la EBI, revela que en un 20.44% de los trabajos se observa el paso planificado de un sistema lingüístico conocido a otro no conocido, y en el 18.98 % se verifica el vaivén consciente entre lenguas y culturas. Estos resultados se perciben incipientes y la ausencia de estos indicadores impide que haya un desarrollo apropiado del bilingüismo aditivo, limitando la accesibilidad cognitiva del aprendizaje.

En síntesis, los resultados exponen avances muy importantes en la oralidad con más del 70 % en niveles altos y en la organización de actividades un 83.21 % en nivel resolutivo, la Educación Bilingüe Intercultural aún no ha logrado consolidarse como un enfoque pedagógico integral, predominando una implementación instrumental del bilingüismo, hace falta la comparación lingüística, producción textual compleja y alternancia consciente entre sistemas lingüísticos, lo que confirma que la EBI, en los trabajos analizados, se encuentra en una etapa de desarrollo intermedio, con una clara necesidad de fortalecimiento teórico y didáctico-metodológico.

Con relación al segundo objetivo específico, se estableció que el acompañante pedagógico brinda las orientaciones (AP) inciden en la implementación de los principios de EBI que realizan los estudiantes del Profesorado de Educación Primaria Bilingüe Intercultural en sus trabajos de graduación, se identificaron dos categorías centrales que organizan el sentido profundo del discurso. La primera de ellas alude a la implementación de los lineamientos de EBI, donde se evidencia que la introducción de estos instrumentos no fue homogénea: algunos asesores recibieron el material de manera tardía o fragmentada, mientras que otros lograron analizarlo colectivamente con los docentes, generando espacios de apropiación más sólida. No obstante, se considera que los principios se consideran la brújula para la

"La Usac investiga para el bienestar de las personas y el desarrollo sustentable"

planificación, orientando la selección de contenidos culturalmente significativos, promoviendo el uso del idioma materno como puente cognitivo y afectivo, y favoreciendo un clima de reflexión pedagógica que fortalece la identidad profesional del docente. Al respecto de la segunda categoría se considera que el acompañamiento pedagógico emerge no como supervisión fiscalizadora, sino como acto de presencia pedagógica, diálogo, escucha y construcción conjunta; en la que no se imponen criterios, sino se modelan prácticas, se orienta desde la cercanía, se ofrece retroalimentación y se sostiene la confianza del docente en su propio crecimiento profesional. En donde el sentido declarado por los AP es que el acompañamiento transforma, dignifica y abre horizontes, pues permitió que muchos docentes reconocieran el valor del bilingüismo y comenzaran a adoptar estrategias más sensibles a la realidad lingüística y cultural de sus estudiantes.

Al respecto del tercer objetivo específico, que consistía Proponer mejoras que se pueden realizar en el desarrollo del currículum del Profesorado de Educación Primaria Bilingüe Intercultural, para fortalecer la apropiación de los principios de EBI por parte de los estudiantes. Se ha realizado un importante aporte en el apartado de vinculación, considerando que será más efectivo si se logra trabajar en conjunto con los responsables de la implementación de la EBI en el MINEDUC, entre las cuales se presentan: fortalecer los programas de alfabetización en lengua materna para los docentes estudiantes, garantizando competencias sólidas de lectura y escritura; Implementar procesos de acompañamiento pedagógico más focalizados, que impulsen la vivencia real de la alternancia lingüística en el aula; que los principios de la Educación Bilingüe Intercultural trasciendan el plano discursivo y logren materializarse en prácticas educativas concretas, pertinentes y culturalmente significativas.

"La Usac investiga para el bienestar de las personas y el desarrollo sustentable"

17. Recomendaciones

Divulgar los hallazgos de esta investigación con los equipos técnicos responsables de la implementación de la Educación Bilingüe Intercultural del Ministerio de Educación y de la Escuela de Formación de Profesores de Enseñanza Media de la Universidad de San Carlos de Guatemala, con el fin de realizar los ajustes necesarios sugeridos en el apartado de vinculación de este documento, como también de la propuestas de mejora a implementar, en el marco de la formación docente y de la aplicación en el aula.

Aplicar la rúbrica analítica preparada para este estudio, como instrumento de autoevaluación con los estudiantes de PADEP/D de la 11ª cohorte con el fin de que se logre una mejor implementación de los principios en el proceso de Investigación Acción que se realice.

18. Referencias

Arnal, & Latorre, d. R. (1992). *Investigación Educativa.* Lobor.

Benson, C. (2010). *The Importance of Mother Tongue-Based Schooling for Educational Quality,.* UNICEF.

Cárdenas. (2013). Bilingüismo y Educación Indígena. *Reencuentro*(66), 24-30. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34027019003

Carr, W., & Kemmis, S. ((1986).). *Becoming critical: Education, knowledge and action research.* Deakin University Press.

Castro-Martín & Sanchez-Suricalday. (2022). IA en educación superior: indagando sobre el aprendizaje cooperativo. *Human Review, 6*(14), 6-9. https://doi.org/https://doi.org/https://doi.org/10.37467/revhuman.v11.4309

Cochran-Smith, M., & Lytle , S. L. (2009). *Inquiry as stance: Practitioner research for the next generation.* Teachers College Press.

CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE LA REPÚBLICA. (1985).

Cortez. (2019). Avances y desafíos en la formación universitaria de docentes en EBI. *Revista Historia de la educaciión latinoamericana, 21*(33), 245-273. https://doi.org/https://doi.org/https://doi.org/10.19053/01227238.10001

Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire.* . Clevedon, UK: Multilingual Matters. . https://doi.org/https://doi.org/10.21832/978185359677737

Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa. (2014). *La formación contínua y el Programa Académico de Desarrollo Profesional para Docentes PADEP/D en Guatemala.* Guatemala: DIGEDUCA.

Elliott, J. (1993). *Action research for educational change.* Open University Press.

Escobar&Cuervo. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: Una aproximación a su utilización. *Avances en medición, 6*(1), 27-36. https://doi.org/https://www.researchgate.net/publication/302438451_Validez_de_contenido_y_juicio_de_expertos_Una_aproximacion_a_su_utilizacion

Escuela de Formación de Profesores de Enseñanza Media. (2009). *Rediseño curricular del Programa de Desarrollo Profesional del Recurso Humano del Ministerio de Educación por Programa Académico de Desarrollo Profesional Docente PADEP/D.* Guatemala: EFPEM-USAC.

Fontanilla&Mercado. (2021). Competencias investigativas procedimentales que promueven los docentes universitarios en su acción didáctica. *EDUCERE, 25*(81), 567-577. https://doi.org/http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35666225018

Gadamer, H. G. (2005). *L'herméneutique en rétrospective: Ire & IIe parties.* Biblioteca Filosófica J Vrin. https://doi.org/2711617386 9782711617388

González Lara, M. (2018). *Caminando juntos. Guía para el acompañamiento pedagógico de técnicos.* República Dominicana: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura.

Grande, M. L. (2019). La definición del bilingüismo: el aporte de la lingüística de la lengua de señas. *Revista síntesis*(10), 376-393. https://doi.org/ISSN2314-219X

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research, 77*(1), 81–112. https://doi.org/https://doi.org/10.3102/003465430298487

Hernández, Fernández, & Baptista. (2014). *Metodología de la investigación.* Mc Graw Hill.

Herrera, Cifuentes, & Otzoy. (2023). *EBI: Estudio de los avances y desafíos en la educación superior estatal en Guatemala 2011-2020.* Dirección General de Investigación USAC.

Hinojosa Torres, C., Foxon-Schultz, S., Cerda-Miranda, L., Soto-Meneses, J., Galeano-Rojas, D., Valdivia-Moral, P., . . . Hurtado-Guerrer, M. (2025). La investigación-acción en la formación docente en Educación Física: percepciones sobre su impacto

en el desempeño profesional. *Retos, 72*, 688-705. https://doi.org/https://doi.org/10.47197/retos.v72.117114

Hornberger, N. (2008). *Can Schools Save Indigenous Languages? Policy and Practice on Four Continents* . Palgrave Macmillan.

Jara, O. (2018). *La sistematización como práctica de transformación.* Alforja.

John, E. (2000). *El cambio educativo desde la investigación-acción.* Madrid, España: Ediciones Morata S. L.

Kemmis, & McTaggart. (1992). *Cómo planificar la IA.* Laertes, S.A. ediciones.

King, K. A., & Mackey, A. (2016). Metodología de la investigación en estudios de segundas lenguas: tendencias, inquietudes y nuevas direcciones. *The Modern Language Journal, 100*, 209–227. https://doi.org/https://doi.org/10.1111/modl.12309

Kolb, D. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development.* Prentice Hall.

Latorre. (2005). *La IA Conocer y cambiar la práctica educativa.* Imprimex.

López, L. E. (01 de 03 de 2025). *Debates indígenas org*. Debates indígenas.org: https://debatesindigenas.org/2025/03/01/en-que-esta-la-educacion-bilingue-e-intercultural-en-guatemala/

Martínez-Iñiguez, Tobón, & Soto-Curiel. (2021). Ejes claves del modelo educativo socioformativo para la formación universitaria en el marco de la transformación hacia el desarrollo social sostenible. *Formación universitaria, 14*(1), 53-66. https://doi.org/https://doi.org/http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062021000100053

McTaggart, R. (1997). *Participatory action research.* State University of New York Press.

MINEDUC. (2008). *Curriculum Nacional Base del Nivel Primario.* Guatemala: DIGECADE.

Montero-Gutenberg. (2021). Las lenguas indígenas en educación superior: Su atención y uso en la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca. *Lengua y Cultura*, 37-45. https://doi.org/https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/lc/issue/archive

Mugrabi, E. (2019). *Teoría y práctica de la pedagogía del texto. Por una escuela que transforma y se transforma.* Enfants du Monde.

Núñez-Rojas, Chanduví-Calderón, Ballena-de-la-Cruz, & Ayala-Tandazo. (2021a). Proyectos formativos y de IA como estrategias didácticas en la formación de docentes peruanos. *Revista de Ciencias Sociales RCS, 27*(4), 364-378. https://doi.org/https://produccioncientificaluz.org/index.php/rcs/index

Núñez-Rojas, Orrego-Zapo, Noriega-Sánchez, & Alejandría. (2021b). Formación de competencias docentes desde la IA. *Formación Universitaria, 14*(4), 133-142. https://doi.org/https://doi.org/10.4067/S0718-50062021000400133

Peralta Castro, F., & Mayoral Valdivia, P. J. (2022). La Investigación acción como estrategia de relexión, mejora y cambio en la práctica docente de la enseñanza de lenguas. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 12*(24). https://doi.org/https://doi.org/10.23913/ride.v12i24.1152

Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar: Invitación al viaje.* . Barcelona: Graó.

Ricoeur, P. (2008). *Hermenéutica y acción. De la hermenéutica del texto a la hermenéutica de la acción.* Prometeo Libros Editorial. https://doi.org/978-987-574-251-2

Roz, & Pascual. (2021). Beneficios de la IA en un Programa de Formación Docente. *Revista Iberoamericana sobre Calidad Eficacia y Cambio en Educación, 19*(2), 73-88. https://doi.org/https://doi.org/http://doi.org/10.15366/reice2021.19.2.005

Ruiz Castillo, J. C. (2024). El rol fundamental de las matemáticas en la educación primaria: construyendo bases sólidad para el futuro. *Revista de Diversidad Científica, 4*(2), 139-152. https://doi.org/https://doi.org/10.36314/diversidad.v4i2.136

Ruiz Castillo, J. C., & Cifuentes Alecio de Ureta, M. L. (2025). La importancia de la investigación educativa. . *Revista Internacional de Ciencia Universitam, 2*, 1-41. https://doi.org/https://doi.org/10.5281/zenodo.15615431

Saz-Choxin. (2020). Lecto escritura inicial en contextos bilingües: Una aproximación desde la teoría fundamentada. *Revista caribeña de Investigación Educativa, 4*(2), 46-61. https://doi.org/https://doi.org/https://doi.org/10.32541/recie.2020.v4i2.pp46-61

Saz-Choxin, M. A. (2020). Lectoescritura inicial en contextos bilingües: Una aproximación desde la teoría fundamentada. *Revista Caribeña de Investigación Educativa (RECIE), 4*(2), 46–61. https://doi.org/https://orcid.org/10.32541/recie.2020.v4i2.pp46-61

SEGEPLAN. (s.f.). *Prioridades Nacionales de Desarrollo Guatemala.* Retrieved 2024, from Prioridades Nacionales de Desarrollo Guatemala: https://pnd.gt/home/Indicadores?priori=1041#Ficha

Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review, 57*(1), 1–22. https://doi.org/https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411

Tobón. (2017). *Evaluacion Socioformativa, Estrategias e instrumentos.* Kresearch. https://doi.org/https://doi.org/https://www.researchgate.net/profile/Sergio_Tobon4/p

ublication/336349659_Evaluacion_socioformativa_Estrategias_e_instrumentos/links/5d9cf8e6458515c1d3a1628c/Evaluacion-socioformativa-Estrategias-e-instrumentos.pdf

UNESCO. (2019). *Conocimientos indígenas y políticas educativas en América Latina: hacia un diálogo de saberes, segundo informe.* Ofincina Regional para América Latina y el Caribe. https://doi.org/https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367168

USAC. (2018). *Modelo Educativo de la Universidad de San Carlos de Guatemala.* https://doi.org/https://doi.org/https://docplayer.es/113060210-Modelo-educativo-de-la-universidad-de-san-carlos-de-guatemala.html

USAC/ANM. (2008). *Bases para el diseño del Sistema Nacional de Formación Docente.* Escuela de Formación de Profesores de Enseñanza Media.

USAC-EFPEM-PADEP/D. (2022). La EBI en PADEP/D (inédita). Guatemala, Guatemala.

Verdugo. (2019). *Fortalecimiento de la EBI en Guatemala.* gizcentroamerica. https://doi.org/https://gizcentroamerica.org/wp-content/uploads/2023/11/Nota-04-19-Fortalecimiento-de-la-Educacion-Bilingue-Intercultural-en-Guatemala-Pweb.pdf

Viceministerio de EBI. (2009). *Modelo Educativo Bilingüe e Intercultural.* Guatemala, Guatemala: DIGEBI, MINEDUC.

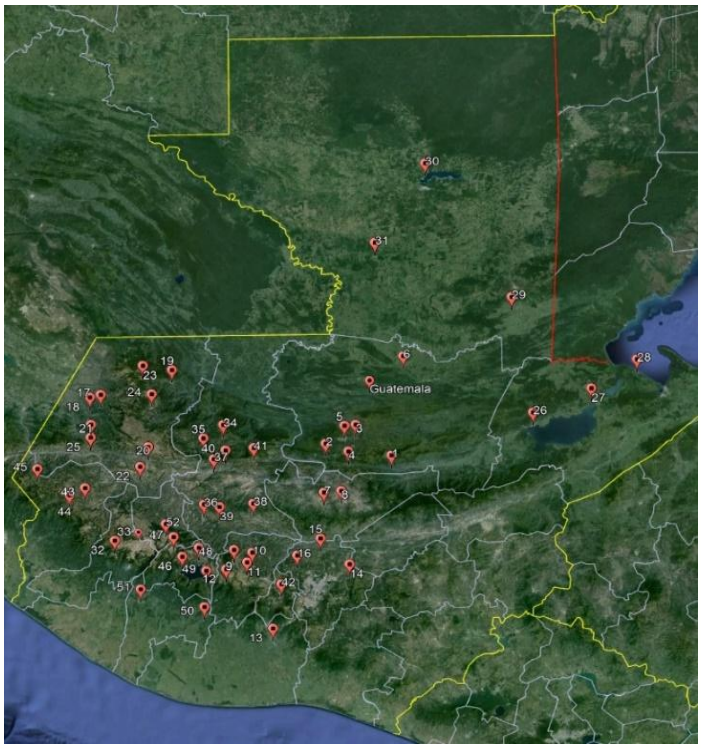
Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* . Harvard University Press.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning and identity.* . Cambridge University Press.

Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college- and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education, 61*(1-2), 89–99. https://doi.org/https://doi.org/10.1177/022487109347671

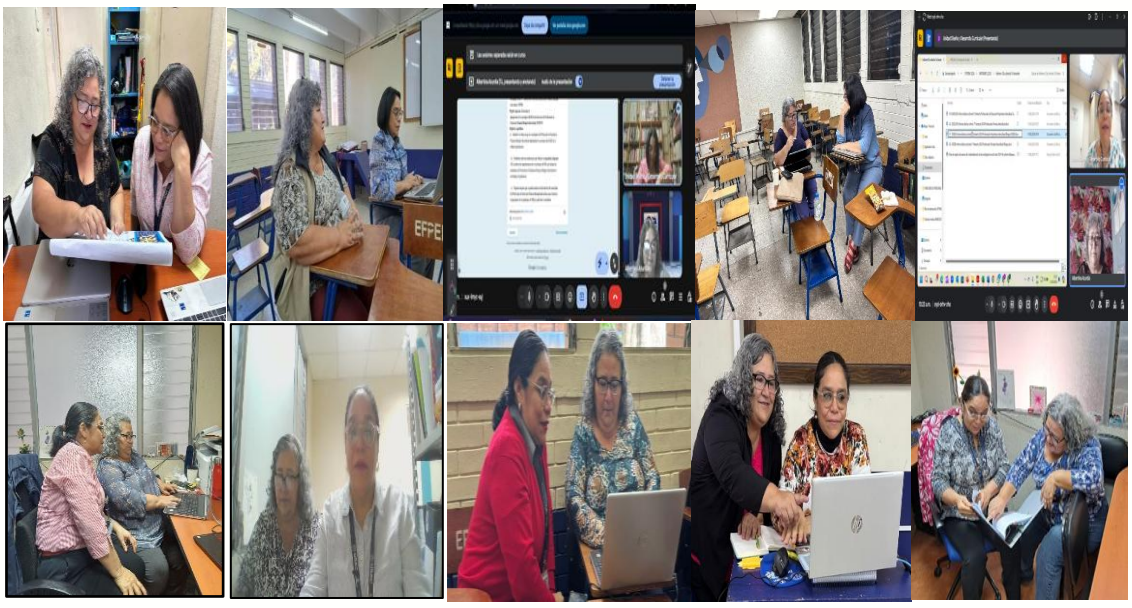
19. Apéndice

Ubicación de sedes PADEP/D



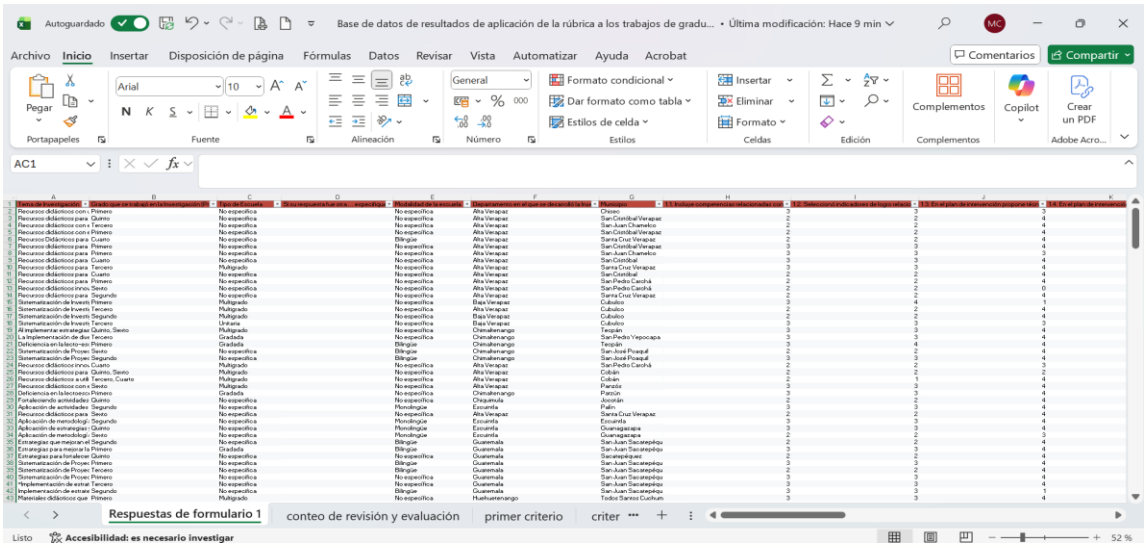
Nota. Google Eart Pro

Reuniones presenciales y virtuales de la Coordinadora y la investigadora del Proyecto



Informe final de Proyecto de Investigación

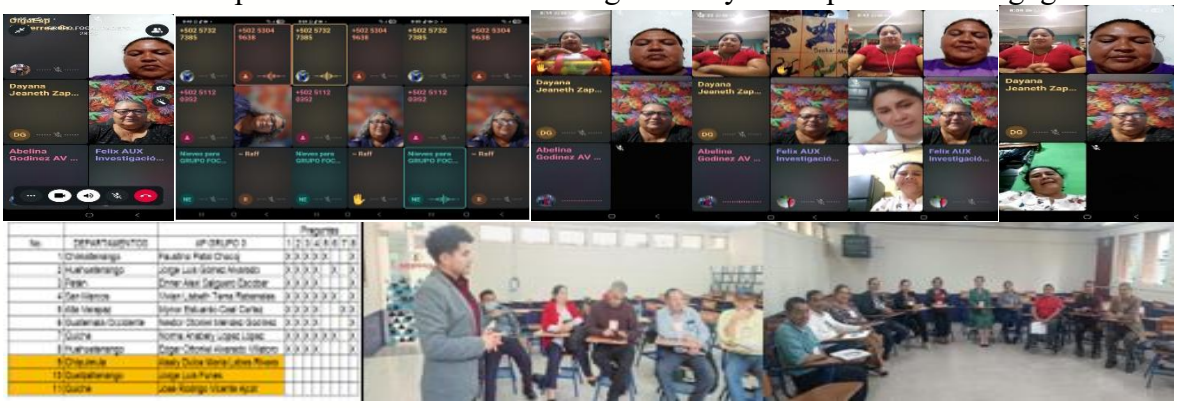
Archivo de Excel con los resultados de la evaluación realizada a los trabajos de graduación de estudiantes de PADEP/D



Reuniones de equipo de investigación



Desarrollo de Grupos focales con estudiantes egresados y Acompañantes Pedagógicos



NOTA: La difusión y divulgación, por cualquier medio, de los resultados de la investigación tiene que incluir los créditos a la DIGI y unidad avaladora. En la publicación de un libro debe anotarse en la contraportada lo siguiente: "Este libro es producto del proyecto de investigación: Nombre del proyecto, avalado, aprobado y cofinanciado por el Fondo de Investigación de la Dirección General de Investigación, el nombre de la unidad avaladora de la Universidad de San Carlos de Guatemala, fecha, número de partida presupuestaria del proyecto de investigación".

En las publicaciones en medios escritos y revistas científicas debe anotarse lo siguiente: "Esta investigación: Nombre del proyecto, fue cofinanciado por el Fondo de Investigación de la Dirección General de Investigación (DIGI) de la Universidad de San Carlos de Guatemala, año de ejecución, número de partida presupuestaria del proyecto de investigación". Para los proyectos de investigación que gestionen el registro de un invento o patente, la DIGI emite las disposiciones que deben aplicarse de conformidad con las leyes y/o políticas de propiedad intelectual que correspondan.

20. Declaración del coordinador (a) del proyecto de investigación

El coordinador (a) de proyecto de investigación con base en el Reglamento para el desarrollo de los proyectos de investigación cofinanciados por medio del Fondo de Investigación, artículo 20, elaboró este informe en función de los datos recabados en el proyecto.

Vicenta Albertina Azurdia Mejia	Firma
Fecha: 24/11/2025	

21. Aval del director (a) del instituto, centro, unidad o departamento de investigación o coordinador de investigación del centro regional universitario

De conformidad con el artículo 19 del Reglamento para el desarrollo de los proyectos de investigación cofinanciados por medio del Fondo de Investigación otorgo el aval al presente informe final de las actividades realizadas en el proyecto Apropiación de los principios de EBI en la formación del Profesorado en Educación Primaria Bilingüe Intercultural, PADEP/D en mi calidad de Coordinador de la Unidad de Investigación, mismo que ha sido revisado y cumple su ejecución de acuerdo a lo planificado.

Vo.Bo. Dr. Miguel Angel Chacón Arroyo Coordinador Unidad de Investigación EFPEM	Firma
Fecha: 24/11/2025	

22. Recepción de la Dirección General de Investigación

Vo.Bo. Ph. D. Walter O. Paniagua Coordinador del Programa Universitario de Investigación en Educación y Estudios para la Paz	Firma
Fecha: 24/11/2025	

/Digi2025