

NOMBRE DEL TRABAJO

**12833-Manuscrito Anónimo-41648-1-2-2
0230724.docx**

RECuento DE PALABRAS

7946 Words

RECuento DE CARACTERES

47326 Characters

RECuento DE PÁGINAS

40 Pages

TAMAÑO DEL ARCHIVO

782.4KB

FECHA DE ENTREGA

Jul 24, 2023 9:40 PM GMT-5

FECHA DEL INFORME

Jul 24, 2023 9:42 PM GMT-5**● 10% de similitud general**

El total combinado de todas las coincidencias, incluidas las fuentes superpuestas, para cada base de datos

- 7% Base de datos de Internet
- Base de datos de Crossref
- 5% Base de datos de trabajos entregados
- 3% Base de datos de publicaciones
- Base de datos de contenido publicado de Crossref

● Excluir del Reporte de Similitud

- Material bibliográfico
- Material citado
- Fuentes excluidas manualmente
- Material citado
- Coincidencia baja (menos de 8 palabras)
- Bloques de texto excluidos manualmente



Perception of Bilingual Intercultural Educational Management in Peruvian Rural Institutions in Times of Covid-19

Percepción de la Gestión Educativa Intercultural Bilingüe en Instituciones Rurales Peruanas en Tiempos de Covid-19

Abstract

26 The objective was to analyze and compare the perception of 156 directors of Peruvian rural institutions of bilingual intercultural education, about the educational management processes during the confinement by Covid-19 for the period 2020(A₀₁), 2021(A₀₂) and 2022(A₀₃). The questionnaire included three dimensions and they were evaluated through exploratory factor analysis, confirmatory factor analysis and ANOVA factorial arrangement. The results demonstrated the validity the instrument, the consistency of its correlations and analysis of variance. The results for the Pluralist and Democratic Language Policies dimension were 59.4±10.5%, for A₀₁ 65.4±10.9%, for A₀₂ and for A₀₃ 70.2±11.6% perceive that these are not adequately implemented. In the Student Potential Development dimension, 75.1±4.6% for A₀₁, 58.5±6.5% for A₀₂ and 75.0±7.9% for A₀₃, consider that multilingual educational models do not allow full integration and development of students in society. In the dimension, Multilingual and Pluricultural Virtual Spaces, for A₀₁ 75.1±4.6%, for A₀₂ 73.5±2.5% and for A₀₃ 74.2±8.5% consider that during the pandemic virtual spaces did not allow the development and integration of bilingual students, making it necessary to improve bilingual intercultural educational management processes.

Keywords: Educational Management, Bilingual Interculturality, Peruvian Andes, Covid-19

Resumen

El objetivo fue analizar y comparar la percepción de 156 directivos de instituciones rurales peruanas de enseñanza intercultural bilingüe, sobre los procesos de gestión educativa durante el confinamiento por Covid-19 del periodo 2020(A₀₁), 2021(A₀₂) y 2022(A₀₃). El cuestionario abarcó tres dimensiones y fueron evaluadas mediante análisis factorial exploratorio, análisis factorial confirmatorio y ANOVA con arreglo factorial. Los resultados demostraron la validez del instrumento, la consistencia de sus correlaciones y análisis de varianza. Los resultados para la dimensión Políticas Lingüísticas Pluralista y Democráticas fue de 59.4±10.5%, para A₀₁ el 65.4±10.9 %, para A₀₂ y para A₀₃ el 70.2±11.6% perciben que estas no están implementadas adecuadamente. En la dimensión Desarrollo de Potencialidad de los Estudiante el 75.1±4.6 % para A₀₁, el 58.5±6.5 % para A₀₂ y 75.0±7.9 % para A₀₃, consideran que los modelos educativos multilingües no permiten la integración y desarrollo pleno de los estudiantes en la sociedad. En la dimensión, Espacios Virtuales Multilingües y Pluriculturales, para A₀₁ el 75.1±4.6%, para A₀₂ el 73.5±2.5% y para A₀₃ el 74.2±8.5 % consideran que durante la pandemia los espacios virtuales no permitieron el desarrollo e integración de los estudiantes bilingües, siendo necesario mejorar los procesos de gestión educativa intercultural bilingüe.

Palabras clave: Gestión Educativa, Interculturalidad Bilingüe, Andes Peruanas, Covid-19

Percepción de la Gestión Educativa Intercultural Bilingüe en Instituciones Rurales Peruanas en Tiempos de Covid-19

Introducción

La implementación de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en América Latina busca abordar la polarización cultural y lingüística de los pueblos indígenas, promoviendo su autonomía y fortalecimiento cultural. A pesar de los esfuerzos realizados, persiste una demanda insatisfecha de educación bilingüe de calidad que permita la integración del estudiante en su entorno. (Gadotti, 2013). La falta de cambios en los planes de estudio y la subordinación lingüística al español perpetúan la polarización en la Educación Intercultural Bilingüe (EIB). Es urgente que los pueblos originarios exijan políticas lingüísticas multilingües y pluralistas para acceder a una educación de calidad y desenvolverse en espacios virtuales (Dewaele & Van-Oudenhoven, 2009).

En el altiplano peruano, según el Ministerio de Educación Peruano (MINEDU, 2016) a pesar de las políticas sectoriales de Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe, no existe una política clara de educación intercultural. La falta de directrices claras, espacios virtuales adecuados y docentes capacitados en bilingüismo ha generado una

polarización cultural entre los hablantes de "quechua-aymara" y "español", marginando el idioma "quechua-aymara" y limitando las oportunidades de desarrollo (Escarbajal-Frutos et al., 2019).

Especialistas en EIB señalan la importancia de promover programas de orientación pedagógica docente en enseñanza intercultural y bilingüe para desarrollar competencias interculturales de los estudiantes y fortalecer su identidad cultural (Leiva et al., 2022). Además Pareja de Vicente et al. (2021) destacan que la educación intercultural es esencial, especialmente en contexto como los presentados durante la pandemia por COVID-19, donde las políticas educativas monolingües han mostrado deficiencias en impartir indicaciones pedagógicas y en la implementación de la educación virtual.

En el ámbito educativo rural, las Instituciones Interculturales Bilingües (quechua y/o aymara), atiende a 200 mil estudiantes de educación bilingüe de una población formada por 1 millón 200 mil niños, niñas y adolescentes que se encuentran en edad escolar (Gómez, 2022), dejando a muchos sin acceso a una educación multilingüe y multicultural. Frente a este déficit, este estudio tuvo por objetivo de analizar la percepción de directivos de EIB sobre los procesos de gestión educativa así, los modelos impulsados por el estado peruano y su aporte en el desarrollo de los estudiantes multilingües, así como el impacto de los espacios virtuales en la promoción de la diversidad multilingüe y multicultural durante el confinamiento por Covid- 19 del periodo 2020 (A₀₁), 2021(A₀₂) y 2022 (A₀₃).

Gestión educativa intercultural

La implementación de una gestión educativa adecuada resulta fundamental para garantizar servicios educativos de calidad y asegurar la competitividad. No obstante, la falta de políticas estatales ha impedido la implementación de un enfoque multilingüe y multicultural en instituciones educativas rurales y

urbanas de educación básica regular, lo cual ha generado desafíos y ambigüedades en el servicio educativo, el desempeño docente y la gestión del conocimiento (Savedra, et al., 2012; Shohamy, 2006). Siendo las políticas educativas del estado, cruciales en la protección lingüística, ya que regulan el uso y funciones de las lenguas en la sociedad, fomentan la equidad, el respeto a la diversidad cultural y lingüística, y promueven el desarrollo integral de los estudiantes (Day, 2017).

Banks (2004), Pastori et al. (2019) y Granja (2015) señalan que, la educación multicultural y plurilingüe requiere políticas que integren creencias, actitudes y acciones de los estudiantes a través de la integración de contenidos, equidad pedagógica, reducción de prejuicios y empoderamiento de la cultura escolar, desde una perspectiva de derechos humanos que valore la diversidad en conocimientos, valores, actitudes, habilidades y acciones. Una educación multicultural fomenta el desarrollo de la identidad cultural y fortalece las competencias interculturales, que son habilidades, estrategias y actitudes que permiten comprender otras culturas, mantener relaciones positivas en diversos contextos y ejercer una ciudadanía empática, solidaria y comprometida (Garrote et al., 2018). Más aún en la era de la globalización, donde es fundamental que los estudiantes reciban una educación intercultural para poder desenvolverse en diferentes culturas (Lomas et al., 2015 y Krasner, 1999), siendo la educación intercultural y multicultural el modelo mejor desarrollado para enfrentar los desafíos modernos de esta sociedad (Bauman et al, 2021 y Williamson, 2004).

Por su parte, Sales et al., (2011) mencionan que una adecuada gestión educativa intercultural promueve una cultura escolar inclusiva que respeta la diversidad cultural y las manifestaciones sociales de los educandos. Para

Bruner (1997) la educación es una importante encarnación de la forma de vida de una cultura, no simplemente una preparación para ella, vinculando directamente los procesos educativos a la experiencia cultural del colectivo humano, consolidando la idea de que, el grupo social que se constituye en el centro escolar configura su propia cultura genuina e identificable para ese grupo (Flores, 2003).

Pluriculturalidad y multilingüismo en el altiplano peruano en espacios virtuales

El Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas en América Latina, presentado por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) y la Fundación para la Educación en Contextos de Multilingüismo y Pluriculturalidad (FUNPROEIB Andes), muestran que la mayoría de países latinoamericanos tienen población indígena con una compleja diversidad lingüística, representando el 10% del total, destacando Perú por tener la mayor diversidad lingüística con 420 lenguas diferentes habladas por 522 pueblos indígenas, siendo el castellano el más hablado seguido del quechua y el aymara. Estos dos últimos con variantes significativas en regiones alto andinas peruanas, extendidas hasta Bolivia (Ajacopa, 2011 y Narayanan, 2018).

En este contexto educativo peculiar, la gestión educativa ha de estar conectada con la dimensión social del aprendizaje (Leiva et al., 2022), teniendo en cuenta la influencia de la cultura en los procesos educativos de enseñanza-aprendizaje, perspectiva planteada por Vigotsky, actualizada por la psicología cultural (Cole, 1999), para quienes es fundamental conocer las características y cosmovisión de un grupo cultural antes de establecer un sistema educativo bilingüe, lo cual configura una educación intercultural que promueva la

identidad del estudiante y tenga un valor concreto, práctico y vital (Flores, 2003).

Para García-Vita et al., (2021); Pareja de Vicente et al., (2021) y UNESCO, (2020) una rápida adaptación del educando a un entorno potencialmente heterogéneo dependerá del desarrollo adecuado de sus competencias interculturales y de su consolidación lingüística entendiendo a este último como el medio de comunicación que va entrelazado con la cultura, la comunidad y la Sociedad, prestando especial atención a los procesos de aprendizaje a través de la práctica social pluricultural, donde los procesos de creación de conocimiento se entiende como una habilidad arraigada en las acciones y prácticas sociales (Byram et al., 2002 & Newell et al., 2009).

En el contexto de mejora de la calidad educativa y la implementación de políticas en zonas rurales con enseñanza intercultural bilingüe, se enfrenta el desafío de adaptarse a las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) en la "Sociedad del Conocimiento", lo cual se complica por la escasez de recursos tecnológicos disponibles (Durstun, 2007; Pilatasig, 2020). Las TIC son un recurso necesario en el desarrollo de la Sociedad, promoviendo sociedades democráticas e inclusivas al permitir acceso a recursos educativos diversos y fomentar la comunicación y colaboración entre estudiantes de diferentes culturas (Acha, 2018). Sin embargo, para lograr un impacto positivo en instituciones de enseñanza intercultural, es necesario abordar la capacitación docente, las desigualdades en el acceso y la falta de infraestructura en instituciones rurales, que pueden limitar el desarrollo de habilidades digitales y un uso crítico y reflexivo de la tecnología (Abacioglu, et al., 2022). Asumiendo un rol preponderante el brindar

capacitación y apoyo a los docentes para aprovechar al máximo el potencial de las tecnologías en el aula. Para ello, es necesario abordar las desigualdades en el acceso y uso de la tecnología, mejorar la formación docente y promover un uso crítico y reflexivo de las tecnologías digitales en las sesiones de clase (Sunkel, Trucco & Espejo, 2013).

Método

Diseño de la investigación

La problemática se aborda mediante un estudio no experimental de tipo descriptivo correlacional, recolectando y procesando información de la variable gestión educativa en el servicio educativo sin intervención ni manipulación. El estudio es descriptivo correlacional y la población estuvo conformada por 156 directivos de entidades de enseñanza intercultural bilingües (“quechua” y/o “aymara”) de diversos pueblos originarios andinos de los niveles de educación inicial y primaria de educación básica regular pertenecientes al departamento de Puno.

Técnicas e instrumentos de recolección de datos

La población de estudio se organizó según el distrito, centro poblado, institución educativa, nivel educativo, área y lengua originaria de cada estudiante, incluyendo variantes en el caso del idioma “quechua” según ubicación geográfica y límites fronterizos.

Durante el período de cuarentena en 2020 (A₀₁), 2021 (A₀₂) y 2022 (A₀₃), en cumplimiento de las normas establecidas por el gobierno peruano sobre la inmovilización social obligatoria y las restricciones de circulación, se limitó

el acceso a la población. La muestra se seleccionó de entre los directivos de cada una de las 156 instituciones educativas, incluyéndose a todos los elementos de la población. El instrumento guía utilizado para la investigación fue validado por expertos en el tema y adaptado al contexto, este consta de tres dimensiones, presentadas en la Tabla 1.

Tabla 1.
Cuestionario del instrumento de las dimensiones interculturales

Qts (Q)	Políticas Lingüísticas Pluralista y Democráticas (D ₁)
Q ₁	Consideras que “quechua” y el “aymara” se encuentran en inferioridad de condiciones con respecto a quienes utilizan la lengua hegemónica
Q ₂	Consideras que las políticas de gobierno, no reconocen los diversos grupos étnicos, culturales lingüísticos resquebrajando la identidad cultural y lingüística.
Q ₃	Consideras que las políticas educativas imponen la enseñanza monolingüe en las escuelas públicas al promover prioritariamente el idioma castellano
Q ₄	Consideras que se margina a las instituciones de EIB y a las minorías lingüísticas, restringiendo la participación en diversas actividades académicas
Q ₅	Consideras que las políticas lingüísticas no permiten el desarrollo pleno de las competencias comunicativas
Desarrollo de Potencialidades de los Estudiantes (D ₂)	
Q ₆	Consideras que los modelos educativos multilingües son medianamente propios, solidarios, inclusivos y permiten difundir un enfoque intercultural que potencia las habilidades de los estudiantes
Q ₇	Consideras que privilegiar solo la cultura dominante inhibe el desarrollo pleno del estudiante multilingüe
Q ₈	Consideras que si las políticas educativas estarían bien direccionadas ayudarían a los procesos de gestión para una Educación Intercultural Bilingüe que permita el desarrollo del estudiante en su experiencia plena multicultural con su contexto
Espacios Virtuales Multilingües y Pluriculturales (D ₃)	
Q ₉	Se cuenta con espacios digitales que impulsen las actitudes y creencias culturales que apoyen el desarrollo educativo multilingüe promoviendo las diferencias culturales.
Q ₁₀	Se cuenta con espacios digitales que impulsen la diversidad multilingüe y multicultural donde el estudiante se sienta parte del todo y no solo de un grupo excluido.
Q ₁₁	Existe integración a las TIC, y se cuenta con plataformas y recursos que integren plenamente al estudiante a la sociedad.
Q ₁₂	Existen espacios digitales diversos que valoren la herencia cultural, la etnia, la lengua y la historia de la cultura “quechua” y “aymara” hablante

Las escalas de valoración -tipo Likert- del instrumento con su escala de valoración fueron: totalmente en desacuerdo (1), en desacuerdo (2), ni de acuerdo ni en desacuerdo (3), de acuerdo (4) y totalmente de acuerdo (5).

Tratamiento de datos

Después de la recolección de datos, para el análisis y tratamiento de datos se empleó los programas estadísticos de Rstudio, Minitab y Jamovi. Y para sus evaluaciones respectivas se determinaron:

a) La validez del constructo por medio de interpruebas de análisis factorial exploratorio (AFE) y análisis factorial confirmatorio (AFC) y sus análisis descriptivos a un intervalo de confianza de 95 % ($\alpha \leq 0.05$). Para la interpretación de los índices de adecuación del análisis factoriales se tuvo en cuenta los criterios empíricos establecidos por Arbuckle (2017) incluyendo los grados de libertad y su relación con chi cuadrado (gl/χ^2 , debe ser ≤ 5 para ser aceptable y ≤ 2 para ser excelente), el error cuadrático medio de aproximación ($RMSEA \leq 0,08$), la raíz del residuo estandarizado cuadrático medio ($SRMR \leq 0,08$), el índice de ajuste comparativo ($CFI \geq 0,90$), el índice de Tucker-Lewis ($TLI \geq 0,90$) y el criterio de información de Akaike (AIC, el cual si es más bajo es el adecuado).

b) La confiabilidad por consistencia interna del instrumento se determinó el alfa de Cronbach (α), la omega de McDonald (ω) y la división por mitades y la construcción de baremos de tipo percentiles para la toma de decisiones y sus respectivas evaluaciones.

c) Para determinar los efectos significativos de los parámetros de los diferentes periodos y sus dimensiones respectivas, se empleo el diseño de ANOVA con arreglo factorial (IC 95 % y $\alpha \leq 0.05$), para la representatividad del modelo generado se trabajó en erros puro, falta de ajuste y coeficiente de determinación.

Resultados

Validez del Instrumento

Para la validez del instrumento se realizó la validez de constructo para interpretar las puntuaciones obtenidas, cuantificar con precisión el constructo previsto (Chester & Lasko, 2021). Se determinó la prueba de KMO para A_{01} , A_{02} y A_{03} cuyos valores arrojaron un nivel bueno de 0,813; 0,8542 y 0,793 respectivamente y las pruebas de esfericidad de Bartlett para A_{01} , A_{02} y A_{03} con valores de 21234,21; 18766,74 y 15865,54 respectivamente, las cuales obtuvieron una significancia de 0,000 ($\alpha \leq 0.05$) para los tres periodos, donde indica la existencia significative de dimensiones en la estructura interna.

El Análisis Factorial Exploratorio (AFE), se empleó un análisis de componentes principales y una rotación oblicua. Se hallaron correlaciones significativas para A_{01} , A_{02} y A_{03} con valores de 0.881, 0.821 y 0.849 de la varianza total respectivamente para las tres dimensiones (Tabla 2)

Tabla 2

Matriz de componentes rotados

Qst	A ₀₁			A ₀₂			A ₀₃		
	D ₁	D ₂	D ₃	D ₁	D ₂	D ₃	D ₁	D ₂	D ₃
Q ₁	0.845			0.756			0.758		
Q ₂	0.886			0.805			0.824		

Q ₃	0.887	0.865	0.889
Q ₄	0.484	0.556	0.514
Q ₅	0.932	0.880	0.954
Q ₆	0.706	0.880	0.581
Q ₇	0.960	0.836	0.993
Q ₈	0.901	0.734	0.959
Q ₉	0.991	0.894	0.921
Q ₁₀	0.996	0.942	0.960
Q ₁₁	0.992	0.947	0.962
Q ₁₂	0.981	0.852	0.883

El Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) fue realizado para corroborar la relación entre las cuestiones (Q_i) y las dimensiones (D_i) de los diferentes periodos (A₀₁, A₀₂ y A₀₃). Se procedió a realizar la estimación de máxima verosimilitud para permitir la estructura factorial más adecuada para las 12 cuestiones del test. La Figura 6 muestra valores coeficientes consistentes de las dimensiones con los criterios empíricos.

Los valores determinados para la estructura del cuestionario de valoración de las dimensiones, los resultados para el ajuste de parimonia (χ^2/gl) para los periodos de A₀₁, A₀₂ y A₀₃ arrojaron valores de 4.23, 4.12 y 3.99 respectivamente para índice (≤ 5.00). Para el ajuste de absoluto (RMSEA) para los periodos de A₀₁, A₀₂ y A₀₃ arrojaron valores de 0.0512, 0.0462 y 0,523 respectivamente para índice de (≤ 0.06) y (SRMR para los periodos de A₀₁, A₀₂ y A₀₃ con valores de 0.0612, 0.0662 y 0,723 respectivamente para índice de (≤ 0.08). Para el ajuste comparativo (CFI) para los periodos de A₀₁, A₀₂ y A₀₃ con valores de 0.973, 0.9522 y 0,923 respectivamente, para índice de ($\geq$

0.09) y (TLI) para los periodos A₀₁, A₀₂ y A₀₃ con valores de 0.963, 0.952 y 0.903 respectivamente para índice de (≥ 0.90).

Se aplicó el análisis descriptivo de las preguntas correspondientes, los valores de homogeneidad corregida cumplen con el criterio empírico ($ICC > 0,3$) para todas las questiones. La comunalidad (h^2) que mide la varianza se evidencia valores adecuados ($h^2 > 0,4$). El índice de discriminación (id) que evalúa la contracción del cuartil (25% inferior) y (25% superior), los questiones en estudio presentan un adecuado nivel de discriminación entre los valores bajo siendo inferiores a 0,05 ($id < 0,05$). Por tanto, todas las preguntas de los diferentes dimensiones y periodos cumplen con los criterios empíricos para cada prueba en el instrumento.

Confiabilidad del Instrumento

La confiabilidad del instrumento fue evaluada por consistencia interna a través de Alfa de Cronbach, Omega e McDonald y División por mitades. Se considera como criterio empírico que a $\geq 0,70$ se considera un coeficiente aceptable, se puede afirmar que los valores obtenidos para las dimensiones para los diferentes periodos es relativamente bueno para el grado de confiabilidad (DeVellis, 2017), los resultados de confiabilidad se presenta en la Tabla 3.

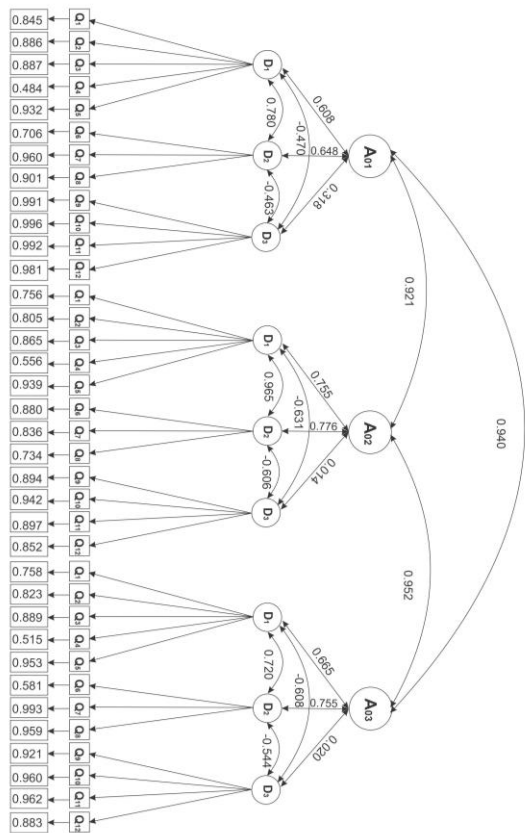
Tabla 3

Análisis de confiabilidad del cuestionario y escalas del instrumento

D	A ₀₁			A ₀₂			A ₀₃		
	α	ω	DM	α	ω	DM	α	ω	DM
D ₁	0.833	0.823		0.874	0.859		0.862	0.853	
D ₂	0.812	0.826	0.787	0.937	0.941	0.841	0.865	0.859	0.812
D ₃	0.981	0.978		0.989	0.987		0.974	0.979	

D: Dimensiones, α : Alfa de Cronbach, ω : Omega de McDonald y DM: División por Mitades

Figura 1
Cargas factoriales entre dimensiones y periodos a partir del AFC



Para la evaluación de la valoración de las dimensiones para los periodos A_{01} , A_{02} y A_{03} se muestran en la Tabla 3, indicando que la mayor concentración de valoración para el periodo A_{01} , en la D_1 se da en la escala 4 seguido de 5, para la D_2 en la escala 4 y 5, para la D_3 en las escalas 2 y 3. Para el periodo A_{02} , en la D_1 se da en la escala 4 seguido de 5, para la D_2 en la escala 4 y 5, para la D_3 en las escalas 1 y 2. Para el periodo A_{03} , en la D_1 se da en la escala 4 seguido de 5, para la D_2 en la escala 4 y 5, para la D_3 en las escalas 1 y 2. La Figura 1 muestra los coeficientes de correlación consistentes para los diferentes periodos y dimensiones

Tabla 4

Valoración para las dimensiones por escalas para los periodos A_{01} , A_{02} y A_{03}

Escala	Dimensiones											
	D_1					D_2			D_3			
	Q_1	Q_2	Q_3	Q_4	Q_5	Q_6	Q_7	Q_8	Q_9	Q_{10}	Q_{11}	Q_{12}
Valoración (%) para el periodo A_{01}												
1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2	3.8	0.0	6.4	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	78.8	94.2	98.1	67.3
3	34.0	32.7	13.5	1.9	4.5	0.0	0.0	0.0	21.2	5.8	1.9	21.8
4	36.5	53.2	71.2	21.8	76.9	76.3	30.1	21.2	0.0	0.0	0.0	10.9
5	25.6	14.1	9.0	76.3	18.6	23.7	69.9	78.8	0.0	0.0	0.0	0.0
Valoración (%) para el periodo A_{02}												
1	0	0	0	0	0	0	0	0	19.9	20.5	27.6	27.6
2	1.3	0.0	1.9	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	75.6	75.6	72.4	70.5
3	28.2	15.4	7.7	0.0	0.0	10.3	0.0	0.0	4.5	3.8	0.0	1.9
4	35.9	67.9	80.8	23.1	72.4	66.0	44.2	46.2	0.0	0.0	0.0	0.0
5	34.6	16.7	9.6	76.9	27.6	23.7	55.8	53.8	0.0	0.0	0.0	0.0
Valoración (%) para el periodo A_{03}												
1	0.6	0	0	0	0	0	0	0	38.5	21.8	21.8	0.6
2	0.6	7.1	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	61.5	78.2	77.6	79.5
3	21.8	30.1	0.0	0.0	1.9	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.6	19.9
4	44.2	60.9	95.5	19.9	63.5	66.0	21.8	19.2	0.0	0.0	0.0	0.0

5	33.5	1.9	4.5	80.1	34.6	34.0	78.2	80.8	0.0	0.0	0.0	0.0
---	------	-----	-----	------	------	------	------	------	-----	-----	-----	-----

La Figura 2 y la Tabla 4 muestran los resultados de las valoraciones globales para las diferentes dimensiones en estudio en los diferentes periodos. Para el periodo A₀₁ la D₁ la valoración mayor se da en la escala (4 y 5) con una valoración de 51.9 y 28,7 % respectivamente, para la D₂ la valoración mayor se da en la escala (5 y 4) con 57.5 y 42.5 % respectivamente, y para la D₃ las valoraciones mayores se dan en la escala 2 y 3 con 84.6 y 12.7 % respectivamente. Para el periodo A₀₂ en la D₁ la valoración mayor se da en la escala 4 y 5 con una valoración de 42.3 y 28,6 % respectivamente, para la D₂ la valoración mayor se da en la escala 4 y 5 con 60.9 y 35.7 % respectivamente, y para la D₃ las valoraciones mayores se dan en la escala (2 y 1) con 55.9 y 17.0 % respectivamente. Para el periodo A₀₃ en la D₁ la valoración mayor se da en la escala (4 y 5) con una valoración de 56.8 y 30.9,6 % respectivamente, para la D₂ la valoración mayor se da en la escala 5 y 4 con 64.3 y 35.7 % respectivamente, y para la D₃ las valoraciones mayores se dan en la escala (1 y 2) con 74.2 y 20.7 % respectivamente. Para las valoraciones promedios de mayor porcentaje, en la dimensión D₁ el 59.4±10.5 % para el periodo A₀₁, el 65.4±10.9 %, para A₀₂ y para el A₀₃ el 70.2±11.6 % perciben en las escalas (4 y 5). En la D₂ el 75.1±4.6 % para el período A₀₁, el 58.5±6.5 % para A₀₂ y 75.0±7.9 % para A₀₃, consideran para las escalas (4 y 5). En la D₃ para el A₀₁ el 75.1±4.6 %, para el A₀₂ el 73.5±2.5 % y para el A₀₃ el 74.2±8.5 % consideran la escala (2)

Figura 2

Valoración global para las dimensiones de los periodos A_{01} , A_{02} y A_{03}

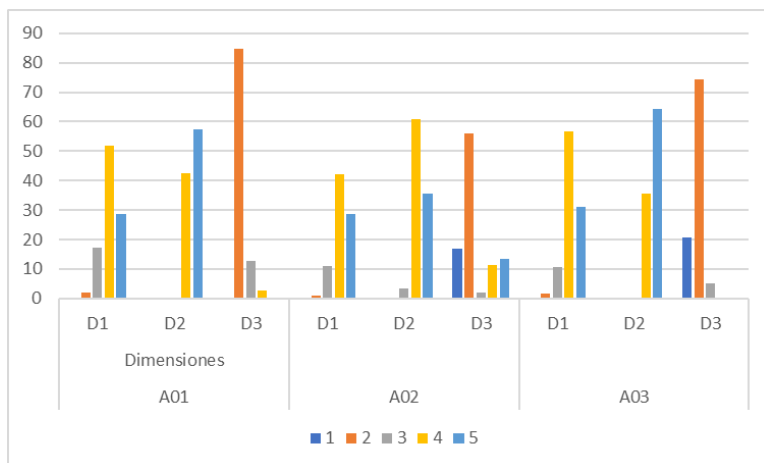


Tabla 5

Valoración global para las dimensiones de los periodos A_{01} , A_{02} y A_{03}

Escala	A01			A02			A03		
	Dimensiones								
	D1	D2	D3	D1	D2	D3	D1	D2	D3
1	0.0	0.0	0.0	0.2	0.0	17.0	0.1	0.0	20.7
2	2.1	0.0	84.6	1.0	0.0	55.9	1.5	0.0	74.2
3	17.3	0.0	12.7	10.9	3.4	2.1	10.8	0.0	5.1
4	51.9	42.5	2.7	42.3	60.9	11.5	56.8	35.7	0.0
5	28.7	57.5	0.0	28.6	35.7	13.5	30.9	64.3	0.0

14

La Tabla 6 muestra los resultados de las diferentes dimensiones y periodos, donde indica los valores de la escala para cada pregunta formulada en el cuestionario. Para la D₁, para los periodos A₀₁, A₀₂ y A₀₃, los valores de escala estan en un rango de (3.81 – 4.74), (3.98 – 4.28) y (3.58 – 4.80) respectivamente. Para la D₂, para periodos de A₀₁, A₀₂ y A₀₃, la escala de valores estan en un rango de (4.23 – 4.78), (4.13 – 4.55) y (3.58 – 4.80) respectivamente. Para la D₃, para periodos de A₀₁, A₀₂ y A₀₃, la escala de valores estan en un rango de (2.02 – 2.44), (1.74 – 1.85) y (1.62 – 2.19) respectivamente.

Tabla 6

Escala de preguntas formuladas para las dimensiones para los periodos A₀₁, A₀₂ y A₀₃

Qts	Dimensiones								
	D ₁			D ₂			D ₃		
	A ₀₁	A ₀₂	A ₀₃	A ₀₁	A ₀₂	A ₀₃	A ₀₁	A ₀₂	A ₀₃
Q ₁	3.83	4.04	4.11						
Q ₂	3.81	4.01	3.58						
Q ₃	3.82	3.98	4.04						
Q ₄	4.74	4.77	4.80						
Q ₅	4.14	4.28	4.32						
Q ₆				4.23	4.13	4.34			
Q ₇				4.69	4.55	4.78			
Q ₈				4.78	4.54	4.81			
Q ₉							2.21	1.85	1.62
Q ₁₀							2.06	1.83	1.78
Q ₁₁							2.02	1.74	1.79
Q ₁₂							2.44	1.75	2.19

La Tabla 7 muestra los resultados del Análisis de Varianza para respuesta transformada las diferentes dimensiones y periodos de A_{01} , A_{02} y A_{03} . El ANOVA muestra que arrojo un valor de coeficiente de determinación de 0.84 indicando que existe relativamente un buen ajuste de los datos recoletados al modelo generado. Los periodos A_{01} , A_{02} y A_{03} evidencias que no existe diferencias significativas con Valor p de 0.260 ($\alpha \leq 0.05$), indicando que los periodos se mantuvieron relativamente iguales. Para las dimensiones (D_1 , D_2 y D_3) indica que existe diferencias significativas con Valor p de 0.000 ($\alpha \leq 0.05$). También indica que el error de falta de ajuste el Valor p no es significativo concluyendo quen el ajuste del modelo generado es estadísticamente significativo y representativo.

Tabla 7

Análisis de varianza para respuesta transformada para las diferentes dimensiones para los periodos A_{01} , A_{02} y A_{03}

Fuente	GL	SC Ajust.	MC Ajust.	Valor F	Valor p
Periodos	2	0.01026	0.00513	1.43	0.260
Dimensiones	2	2.92682	1.46341	408.36	0.000
Error	22	0.07884	0.00358		
Falta de ajuste	4	0.03038	0.00760	2.82	0.056
Error puro	18	0.04846	0.00269		
Total	26	3.01592			

El modelo matemático representativo de primer orden generado se muestra en la siguiente ecuación:

$$EV = 1.8528 + 0.0246 * A_{01} - 0.0231 * A_{02} - 0.0015 * A_{03} + 0.1841 * D_1 + 0.2783 * D_2 - 0.4624 * D_3$$

Donde la EV: Escala de valoración (1 a 5)

Ai: Periodos (01, 02, 03)

Di: Dimensiones (1, 2, 3)

Discusión

Según los datos presentados en las tablas y figuras, los directivos han manifestado una percepción global negativa respecto a los procesos de gestión educativa en EIB., durante la pandemia, especialmente en zonas rurales. La valoración en la dimensión Políticas Lingüísticas Pluralista y Democráticas (D₁) es de 59.4±10.5% para el periodo A₀₁, el 65.4±10.9%, para A₀₂ y para el A₀₃ es de 70.2±11.6% perciben que estas no están regularmente implementadas adecuadamente, por lo cual limitan el desarrollo pleno de las competencias comunicativas de los estudiantes. En la dimensión Desarrollo de Potencialidad de los Estudiante (D₂) con 75.1±4.6 % para A₀₁, con 58.5±6.5 % para A₀₂ y 75.0±7.9% para A₀₃, consideran que los modelos educativos multilingües no permiten la integración y desarrollo pleno de los estudiantes en la sociedad así como en sus procesos de aprendizaje y manifiestan que el estado y las políticas educativas deben de otorgar mayor importancia al desarrollo de destrezas y habilidades en los escolares y así permitir el desarrollo de una experiencia plena multicultural con su contexto. En la dimensión Espacios Virtuales Multilingües y Pluriculturales (D₃), para el A₀₁

con valoración de 75.1 ± 4.6 %, para el A_{02} con 73.5 ± 2.5 % y para el A_{03} el 74.2 ± 8.5 % consideran que durante la pandemia los espacios virtuales no permitieron el desarrollo e integración de los estudiantes bilingües porque no se cuenta con espacios digitales que permitan el impulso de la diversidad multilingüe y multicultural, corroboran que los profesores regulares parecen tener una orientación menos positiva hacia la diversidad lingüística, asociándola más a problemas.

Con respecto a las diferencias significativas de los períodos y dimensiones. En las dimensiones Políticas Lingüísticas Pluralistas y Democráticas (D_1) y Desarrollo de Potencialidades de los Estudiantes (D_2) esta percepción se mantuvo constante en los periodos A_{01} , A_{02} y A_{03} , sin mejora sustancial durante la pandemia, mientras que la dimensión Espacios Virtuales Multilingües y Pluriculturales (D_3) obtuvo valoraciones más bajas, con una percepción negativa mayor durante la pandemia.

Por otro lado, para la dimensión Políticas Lingüísticas Pluralista y Democráticas (D_1) manifiestan que existe una mayor valoración negativa entre los encuestados, quienes consideran que las políticas lingüísticas permiten el desarrollo pleno de las competencias comunicativas, pero consideran que los idiomas “quechua” y “aymara” en zonas rurales del altiplano peruano se encuentran en inferioridad de condiciones con respecto a quienes utilizan la lengua hegemónica.

Una gestión política adecuada impulsa el reconocimiento de la diversidad de identidades y fortalece la sociedad civil en un marco político pluralista que fomenta el multilingüismo; sin embargo, la gestión educativa multicultural y bilingüe presenta deficiencias al priorizar la enseñanza monolingüe del español en las escuelas públicas, lo cual limita la consolidación cultural de los estudiantes. La Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad

Cultural (2001) destaca los derechos culturales y el papel de la educación intercultural bilingüe, promoviendo una educación de calidad que respete la identidad cultural, fomente la pluriculturalidad y elimine la marginación lingüística, siendo la individualidad y diversidad los pilares fundamentales en este enfoque.

En la dimensión Desarrollo de Potencialidades de los Estudiantes (D₂), los encuestados destacan la necesidad de evaluar las capacidades y habilidades de los docentes contratados en el contexto educativo intercultural. Además, consideran que es crucial que los procesos de gestión educativa intercultural bilingüe tengan un enfoque territorial que promueva el respeto, la integración y la promoción de la diversidad cultural. Para Romijn, Slot y Leseman (2021) es esencial contar con directivos competentes en la gestión de la contratación de profesionales adecuados para la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) y con conocimiento de las políticas de desarrollo intercultural, a fin de garantizar el desarrollo integral del estudiante. Sin embargo, los modelos educativos actuales carecen de inclusividad y los docentes no reciben una formación diferenciada según las zonas lingüísticas, lo que debilita la autonomía cultural del estudiante y afecta su crecimiento pleno (Raud y Orekhova, 2020).

En la dimensión Espacios Virtuales Multilingües y Pluriculturales (D₃) existe una mayor reprobación, porque consideran que no se cuenta con espacios digitales que impulsen la diversidad multilingüe y multicultural donde el estudiante se sienta parte del todo y no solo de un grupo excluido por falta de integración a las TIC, así como plataformas y recursos que integren plenamente al estudiante a la sociedad.

En la integración de tecnologías básicas de información como en la implementación del programa educativo "Aprendo en Casa", transmitido por televisión durante el confinamiento, ha sido poco útil en Perú, debido a la falta de acceso a internet, especialmente en zonas rurales, donde solo el 5% de los hogares tiene acceso. Esto ha dejado excluidas a zonas vulnerables y altoandinas del proceso educativo, quienes además presentaron nulo acceso a internet (Instituto Nacional de Estadística e Informática [INEI], 2018).

Lo citado, resalta la falta de espacios digitales que promuevan las creencias y actitudes culturales de los estudiantes, lo cual afecta la educación intercultural bilingüe inclusiva. La ausencia de políticas nacionales para incluir contenido intercultural bilingüe en entornos digitales es un factor clave que limita la conexión de los estudiantes con la tecnología y resulta en una pérdida gradual de su herencia cultural y lengua materna. Esto reduce la competencia en el idioma originario en comparación con el español, obligando a los estudiantes a adaptarse a la cultura dominante y menospreciando la diversidad cultural de las comunidades rurales andinas, tornándose fundamental implementar políticas que fomenten la inclusión digital y el respeto a la diversidad cultural para asegurar una educación equitativa e inclusive (Hirosh & Degani, 2018).

Con respecto a las políticas y desarrollo del estudiante en el marco intercultural, Bultseva et al., (2021) remarca que los componentes de la competencia intercultural son clave para la creatividad, socialización e integración en un mundo globalizado por ello se requiere reestructurar la gestión educativa intercultural bilingüe, redirigir el currículo en EIB y valorar las prácticas culturales, priorizando los derechos de los estudiantes rurales altoandinos, quienes han enfrentado dificultades en su aprendizaje debido a una gestión educativa deficiente durante la pandemia (Defensoría del Pueblo, 2020).

Para Hernández & Miranda (2020) la gestión educativa estratégica tiene el potencial de generar transformaciones sociales, culturales y económicas en la educación. Sin embargo, en regiones vulnerables como el altiplano peruano, las deficiencias en la gestión y las brechas entre idioma y tecnología han sido álgidas durante la pandemia, así mismo las limitaciones en los procesos de gestión educativa del Ministerio de Educación Peruano han obstaculizado la implementación de estrategias eficaces en zonas de acceso limitado.

En el altiplano peruano, la marginación idiomática se reflejó en una deserción escolar del 30% al 40%, con aproximadamente 8,000 estudiantes afectados. La falta de acceso al programa "Aprendo en Casa" debido a barreras idiomáticas y problemas de señal de radio, television e internet contribuyeron a esta deserción (Radio Programas del Perú, 2020 y Ccoyo et al., 2023).

Por otro lado, las entidades educativas locales y regionales, conocidas como Unidades de Gestión Educativa Locales (UGEL), presentan problemas de gestión que se reflejan en el escaso conocimiento de sus funciones, la falta de diálogo con los pobladores altoandinos de zonas rurales y la deficiente administración de recursos económicos y humanos (Defensoría del Pueblo, 2020).

Las políticas de gestion educativa intercultural son importantes en la relación entre liderazgo y gestión educativa. Sin embargo, esta relación se ve desfavorecida en pueblos originarios altiplánicos convirtiéndose en un gran desafío para el sistema educativo en Perú y América Latina reconocer e integrar a estos pueblos en los proceso educativos, culturales y tecnológicos (Treviño, Villalobos & Baeza, 2016).

La pandemia ha expuesto el abandono de estudiantes pertenecientes a etnias minoritarias y zonas vulnerables, especialmente en áreas remotas del altiplano peruano donde se habla quechua y aymara. Es urgente implementar procesos efectivos de evaluación, selección de docentes y directivos, así como procesos de gestión centrados en el pluriculturalismo y el bilingüismo en estas zonas para evitar la deserción escolar. Es importante establecer escenarios que fomenten la integración a través del diálogo intercultural en su propio idioma para consolidar la identidad del estudiante en su idioma materno y segunda lengua, permitiéndole construir su identidad de manera dinámica y abierta, como señalan Bultseva & Lebedeva (2021), Sales et al. (2011) y Adelaar (2012).

La cultura mediatiza la interacción humana con su entorno desde el nacimiento, pero en la gestión educativa bilingüe, a menudo se utiliza solo como una declaración y no como un pilar que guíe la perspectiva cultural de la organización escolar. Esto revela deficiencias en una cultura organizativa que carece de interculturalidad. En entidades bilingües, enfocarse en la interculturalidad implica dar importancia a los procesos sociales, modos de vida y sistemas de pensamiento andino para facilitar y fortalecer intercambios sociales, expresiones simbólicas y materiales, así como logros individuales y colectivos en un contexto espacial y temporal específico.

La EIB, con relación a las políticas interculturales de los sistemas educativos exige un análisis y replanteamiento de estrategias en los aspectos político y pedagógico, ya que la política trasciende lo educativo para pensar en la construcción de sociedades diferentes (Rodríguez-Izquierdo & Gozales-Faraco, 2021). Como señalaba Freire, “la educación intercultural en sí solo tendrá significación, impacto y valor cuando esté asumida de manera crítica,

como acto pedagógico-político que procura intervenir en la refundación de la sociedad”.

Para Fraga (2022) la EIB no aborda la diversidad contextual de los indígenas ni considera las condiciones sociales y educativas de los estudiantes, lo que afecta su comprensión de la escuela. Además, se percibe como un enfoque poco dialogante y limitado, privilegiando el español.

La crisis sanitaria ⁹ ha puesto de manifiesto la desigualdad entre las comunidades indígenas y no indígenas en América Latina, así como la subordinación epistémica, cultural y lingüística que afecta el desarrollo de las sociedades indígenas. También ha revelado grandes disparidades en términos de acceso a la educación entre zonas urbanas y áreas rurales e indígenas (Lopez, 2020). Durante el confinamiento escolar en las regiones andinas peruanas, se implementó un sistema de enseñanza remota a través de radio, televisión e internet. Sin embargo, se encontraron limitaciones en el acceso a la conectividad, falta de recursos tecnológicos y apoyo parental, lo que resultó en altas tasas de deserción y bajos niveles de aprendizaje debido a dificultades económicas y lingüísticas (Anaya, et al., 2021)

Estos hallazgos concuerdan con lo expuesto por López (2020) quien indica que los idiomas indígenas siguen siendo invisibles, silenciados y poco leídos, así mismo; según Bennett (2012) es esencial que los docentes de enseñanza bilingüe virtual desarrollen habilidades y conocimientos especializados para una implementación efectiva del conocimiento. La capacitación en tecnología y metodologías de enseñanza adecuadas a contextos multilingües y pluriculturales es fundamental. Lamentablemente, los docentes de zonas rurales de la Educación Intercultural Bilingüe carecen de formación en

tecnologías educativas, limitando su capacidad para integrar recursos digitales en las clases y privando a los estudiantes de oportunidades para desarrollar habilidades clave como el pensamiento crítico y la creatividad.

La ausencia de contenido digital adaptado a las instituciones educativas rurales y la falta de recursos digitales adaptados a contextos interculturales están limitando el acceso a una educación de calidad y perpetuando la brecha digital, siendo necesario invertir en infraestructura, proporcionar acceso equitativo a dispositivos, capacitar a los docentes y desarrollar contenidos adaptados a las necesidades de las comunidades rurales para garantizar una educación inclusiva y de calidad (Rodríguez-Izquierdo., González- Faraco, & Goenechea, 2020).

La falta de dispositivos electrónicos adecuados afecta a los estudiantes de instituciones educativas rurales de EIB, limitando su capacidad para participar en actividades digitales y desarrollar habilidades tecnológicas necesarias para el mundo actual. Esto los coloca en desventaja en comparación con sus pares en zonas urbanas. Además, la educación en tiempos de pandemia ha mermado significativamente el aprendizaje de los estudiantes de las comunidades nativas, jóvenes de habla quechua, ashaninka, yanesha, nomatsigenga y kakinte. Esto se debe a la falta de experiencias educativas en su idioma materno y recursos virtuales que fortalezcan el proceso de aprendizaje. Por lo tanto, se evidencia la necesidad de fortalecer la política de EIB en el Estado peruano.

Conclusiones

Los directivos encuestados durante los periodos académicos escolares 2020 (A₀₁), 2021 (A₀₂) y 2022 (A₀₃), manifiestan una percepción negativa sin una mejoramiento sustancial durante la pandemia en la gestión educativa en zonas rurales.

La dimensión Políticas Lingüísticas Pluralista y Democráticas (D₁) el 59.4±10.5 % para el periodo A₀₁, el 65.4±10.9 %, para A₀₂ y para el A₀₃ el 70.2±11.6 % perciben que estas ⁴no están regularmente implementadas adecuadamente, por lo cual limitan el desarrollo pleno de las competencias comunicativas de los estudiantes.

En la dimension de Desarrollo de Potencialidad de los Estudiante (D₂) el 75.1±4.6 % para A₀₁, el 58.5±6.5 % para A₀₂ y 75.0±7.9 % para A₀₃, consideran que los modelos educativos multilingües no permiten la integración y desarrollo pleno de los estudiantes en la sociedad así como en sus procesos de aprendizaje y manifiestan ¹³que el estado y las políticas educativas deben de otorgar mayor importancia al desarrollo de destrezas y habilidades en los escolares y así permitir el desarrollo de una experiencia plena multicultural con su contexto.

En la dimensión, Espacios Virtuales Multilingües y Pluriculturales (D₃), para el A₀₁ el 75.1±4.6 %, para el A₀₂ el 73.5±2.5 % y para el A₀₃ el 74.2±8.5 % consideran que durante la pandemia los espacios virtuales no permitieron el desarrollo e integración de los estudiantes bilingües porque no se cuenta con espacios digitales que permitan el impulso de la diversidad multilingüe y multicultural.

La situación descrita revela la responsabilidad tanto de las entidades gubernamentales en los deficientes procesos de gestión educativa, como de los directivos de los centros educativos rurales en al deficiente promoción de inclusión digital. Estas brechas entre los niveles de gestión educativa bilingüe urbano rural acentúan la marginación cultural, discriminación lingüística y limitan el desarrollo de habilidades de competencia comunicativa en otros idiomas limitando las habilidades de alfabetización necesarias para participar plenamente en la Sociedad.

Los resultados presentados demuestran que en el ande peruano es necesario mejorar los procesos de gestión educativa intercultural bilingüe, requiriendo un cambio organizacional que incluya una mayor capacitación en procesos de gestión educativa en todos los niveles educativos.

Referencias

1. Abacioglu, C. S., Fischer, A. H., & Volman, M. (2022). Professional development in multicultural education: What can we learn from the Australian context?. *Teaching and Teacher Education*, 114, 103701. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103701>
2. Acha, M. (2018). *Factores que limitan el uso de aulas de Innovación Pedagógica (AIP) y las laptop XO como recurso complementario para integrar las TIC en los procesos de enseñanza de 8 II.EE.* [Tesis Para Optar El Grado Académico De Magíster En Gerencia Social Con Mención en Gerencia de Programas y Proyectos de Desarrollo] Repositorio institucional de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/21100/ACHA_MORENO_ROSA.pdf?sequence=1&isAllowed=y

3. Adelaar, W. (2012). Modeling convergence: towards a reconstruction of the history of “quechua”n–“aymara”n interaction. *Lingua* 122, 461–469. <https://doi.org/10.1016/j.lingua.2011.10.001>
4. Ajacopa, T. (2011). *Trilingüismo en regiones andinas de Bolivia* (Doctoral dissertation, Universitat Rovira i Virgili). https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal:70311/datastream/PDF_01/view
5. Anaya, T., Montalvo, J., Calderón, A., & Arispe, C. (2021). Escuelas rurales en el Perú: factores que acentúan las brechas digitales en tiempos de pandemia (COVID-19) y recomendaciones para reducir las. *Educación*, 30(58), 11-33. <http://dx.doi.org/10.18800/educacion.202101.001>
6. Banks, J. (2004). *Multicultural education: Historical development, dimensions, and practice*. In J. A. Banks, & C. A. Banks (Eds.), *Handbook of research on multicultural education* (pp. 3e29). San Francisco, CA: Jossey-Bass. <https://scirp.org/reference/referencespapers.aspx?referenceid=1999321>
7. Bauman, Z., Portera, A. & Mazzeo, R. (2021). *Education and intercultural identity: A dialogue between Zygmunt Bauman and Agostino Portera*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003123705>
8. Bennett, S. (2012). Effective facets of a field experience that contributed to eight preservice teachers’ developing understandings about culturally responsive teaching. *Urban Education*, 48, 380-419. <https://doi.org/10.1177/0042085912452155>
9. Bruner, J. (1997) *The culture of education. (La Educación puerta de la cultura)* Madrid: Visor. <https://fundacion-rama.com/wp-content/uploads/2023/01/2752.-La-educacion-puerta-de-la-%E2%80%A6Bruner.pdf>

10. Bultseva, M. y Lebedeva, N. (2021). The role of intercultural competence, in the relationship between intercultural experiences and creativity among students. *International Journal of Intercultural Relations*, 82, 256-264. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2021.04.010>
11. Byram, M., Gribkova, M., and Starkey, H. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching: a practical introduction for teachers*. Language Policy Division Directorate of School, Out of School and Higher Education, Council of Europe, Strasbourg. https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/1562524/1/Starkey_InterculturalDimensionByram.pdf
12. Calafato, R. (2021). 'I'm a salesman and my client is China': Language learning motivation, multicultural attitudes, and multilingualism among university students in Kazakhstan and Uzbekistan. *System*, 103, 102645. <https://doi.org/10.1016/j.system.2021.102645>
13. Ccoyo Quispe, R., & Quiñones Loaiza, H. (2023). *Aprendo en casa: Una nueva forma de educación. Algunas percepciones y expectativas sobre la educación virtual en zonas rurales andinas del Perú*. <http://repositorio.pukllasunchis.org/xmlui/handle/PUK/47>
14. Cole, M. (1999). *Psicología cultural: una disciplina del pasado y del futuro*. Madrid: Morata. <https://books.google.com.br/books?hl=pt-PT&lr=&id=zV0a6blSEmsC&oi=fnd&pg>
15. Coler, M. (2014). *A grammar of Muylaq "aymara": "aymara" as spoken in Southern Peru*. Brill. <https://books.google.com.br/books?hl=pt-PT&lr=&id=EAWjBQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR7&d>
16. Day, K. (2017). Políticas Linguísticas Educativas: efeitos da contemporaneidade. *Letras Escreve*, 6(2), 39-54. <http://dx.doi.org/10.18468/letras.2016v6n2.p39-54>
17. Defensoría del Pueblo. (2020). *La Educación frente a la emergencia sanitaria. Brechas del servicio educativo público y privado que afectan una educación a distancia accesible y de calidad*. Serie, Informes Especiales No 027-2020-DP. <https://www.defensoria.gob.pe/wp->

content/uploads/2020/08/Serie-Informes-Especiales-No-027-2020-DP-La-educación-frente-a-la-emergencia-sanitaria.pdf

18. Dewaele, J., & Van-Oudenhoven, J. P. (2009). The effect of multilingualism/multiculturalism on personality: No gain without pain for third culture kids?. *International Journal of Multilingualism*, 6(4), 443-459. <https://doi.org/10.1080/14790710903039906>
19. Durston, A. (2007). *Pastoral "quechua". The history of Christian translation in Colonial Peru, 1550-1650*. Published by: University of Notre Dame Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvpg8689>
20. Escarbajal-Frutos, A., Izquierdo-Rus, T., Aznar-Díaz, I., & Cáceres-Reche, M. P. (2019). Intercultural and community schools. Learning to live together. *Sustainability*, 11(13), 3734. <https://doi.org/10.3390/su11133734>
21. Flores, J. (2003). La perspectiva cultural de la organización escolar: marco institucional y comportamiento individual. *Educación*, 109-119. <https://raco.cat/index.php/educar/article/view/20774>
22. Fraga L. (2022) *Educación intercultural bilingüe y nueva gestión pública: perfil docente y sentido de la escuela en una comunidad asháninka del río Ene en la Amazonia peruana* [Tesis doctoral, Universidade Federal de Minas Gerais]. Repositorio de la Universidade Federal de Minas Gerais. <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/45089>
23. Gadotti, M. (2013). Qualidade na educação: uma nova abordagem. COEB: Congresso de Educação Básica - Qualidade Na Aprendizagem, 1–18. www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_02_2013_16.22.16.85d3681692786726aa2c7daa4389040f.pdf%0D
24. García-Vita, M., Medina, M., Amashta, G. & Higuera, L. (2021). Socio-educational factors to promote educational inclusion in higher education. A question of student achievement. *Education Sciences*, 11(3), 123. <https://doi.org/10.3390/educsci11030123>

25. Garrote, D., Arenas, J. A. y Jiménez, S. (2018). Educación intercultural en el aula: Profesorado y TIC. *Revista Prisma Social*, 22, 326-345. <http://hdl.handle.net/10481/57829>
26. Gómez R. (2022) “Aprendo en casa”: Más de un millón de niños peruanos no reciben clases en su lengua materna. <https://saludconlupa.com/entrevistas/aprendo-en-casa-mas-de-un-millon-de-ninos-peruanos-no-reciben-clases-en-su-lengua-materna/>
27. Granja, D. (2015). La educación intercultural: el desafío de la unidad en la diversidad. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (18), 91-110. <https://doi.org/10.17163/soph.n18.2015.05>
28. Hernández, A., & Miranda, A. (2020). Gestión educativa estratégica como eje para la transformación de comunidades de aprendizaje. *Espacios*, 41(44), 1–14. <https://doi.org/10.48082/espacios-a20v41n44p01>
29. Hirosh, Z., & Degani, T. (2018). Direct and indirect effects of multilingualism on novel language learning: An integrative review. *Psychonomic bulletin & review*, 25(3), 892-916. <https://link.springer.com/article/10.3758/s13423-017-1315-7>
30. Instituto Nacional de Estadística e Informática [INEI]. (2018). *Estadísticas sectoriales: Telecomunicaciones y otros servicios de información*. <https://www.inei.gob.pe/estadisticas/indice-tematico/sector-statistics/>
31. Krasner, I. (1999). The role of culture in language teaching. *Dialog on Language Instruction*, 13(1-2), 79-88. https://DLI_v13-with-cover-page-v2.pdf
32. Leiva, J. J., del Olmo Fernández, M. J. A., Aguilera, F. J. G., & Villalba, M. J. S. (2022). Promoción de Competencias Interculturales y Uso de las TIC: Hacia una Universidad Inclusiva. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 20(2), 47-64. <https://doi.org/10.15366/reice2022.20.2.003>
33. Lomas, C., Aliagas, C., Bombini, G., Calsamiglia, H., Cassany, D., Colomer, T., ... & Unamuno, V. (2015). *La educación lingüística, entre el deseo y la*

- realidad. Competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje. FLACSO Mexico. <http://www.jstor.org/stable/j.ctt16f8drp>.
34. López, L. (2020). *Otra peste más: la subalternidad de las lenguas originarias en tiempos de pandemia*. Editorial: Editorial Maya' Wuj; 1er edición (9 Febrero 2021). <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.34803.35361>
 35. Ministerio de Educación [MINEDU]. (2011). *Plan Sectorial de Educación 2010-2014*, 2011. Available: http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-279754_archivo_pdf_ministra.pdf
 36. Ministerio de Educación [MINEDU]. (2016). *Decreto Supremo N° 006-2016-MINEDU, Política sectorial de educación intercultural y educación intercultural bilingüe, Normas legales*, El Peruano, 9 de julio de 2016. https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/160422/DS_N_006_2016_MIDIS.pdf
 37. Narayanan, S. K. (2018). Are we one?: quechua - aymara contact and the challenges of boundary maintenance in Puno, Peru. *Language & Communication*, 62, 145-155. <https://doi.org/10.1016/j.langcom.2018.04.013>
 38. Newell, S., Robertson, M., Scarbrough, H., & Swan, J. (2009). *Managing knowledge work and innovation*. Macmillan International Higher Education.
 39. Pareja de Vicente, M. D., Santos-Villalba, M. J., Alcalá del Olmo, M. J. & Leiva, J. (2021). Conciencia educativa intercultural del profesorado universitario a través de fondos de conocimiento en tiempos de pandemia. *Cuestiones Pedagógicas*, 1(30), 11-24. <https://doi.org/10.12795/CP.2021.i30.v1.01>
 40. Pastori, G., Mangiatordi, A., Pagani, V. (2019). *Section A: Virtual Learning Environment the cross-wp 3-4-5 theoretical and methodological framework and features of the VLE. Section B: Multilingualism and Global Competence in ECEC & Primary School. Inclusive Education and Social support to*

- Tackle Inequalities in Society.* ISOTIS settings. https://orbi.uliege.be/bitstream/2268/247883/1/d44_section_a_b.pdf
41. Pilatasig, F. (2020). *Gestión del docente en la interculturalidad* (Master's thesis, Ecuador, Latacunga: Universidad Técnica de Cotopaxi UTC.). <http://repositorio.utc.edu.ec/handle/27000/7130>
 42. Radio Programas del Perú. (2020). *Puno: Sindicato Unitario de Trabajadores en la Educación del Perú, asegura que el 30% de escolares dejaron de estudiar durante la pandemia por la COVID-19.* <https://rpp.pe/peru/puno/coronavirus-en-peru-puno-sutep-asegura-que-el-30-de-escolares-dejaron-de-estudiar-durante-la-pandemia-por-la-covid-19-noticia-1290745>
 43. Raud, N., & Orekhova, O. (2020). Training teachers for multilingual primary schools in Europe: Key components of teacher education curricula. *International Journal of Multilingualism*, 1-13. <https://doi.org/10.1080/14790718.2020.1718678>
 44. Rodríguez-Izquierdo, R. M., & González Faraco, J. C. (2021). *La educación culturalmente relevante: un modelo pedagógico para los estudiantes de origen cultural diverso: concepto, posibilidades y limitaciones. La educación culturalmente relevante: un modelo pedagógico para los estudiantes de origen cultural diverso: concepto, posibilidades y limitaciones*, 153-172. <https://www.torrossa.com/en/resources/an/4719887>
 45. Rodríguez-Izquierdo, R. M., Falcón, I. G., & Permisán, C. G. (2020). Teacher beliefs and approaches to linguistic diversity. Spanish as a second language in the inclusion of immigrant students. *Teaching and Teacher Education*, 90, 103035. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103035>
 46. Romijn, B., Slot, P., & Leseman, P. (2021). Increasing teachers' intercultural competences in teacher preparation programs and through professional development: A review. *Teaching and Teacher Education*, 98, 103236. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103236>
 47. Sales, A., Traver, J. A., & García, R. (2011). Action research as a school-based strategy in intercultural professional development for teachers.

- Teaching and Teacher Education*, 27(5), 911-919.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.03.002>
48. Savedra, M. M. G., & Lagares, X. C. (2012). Política e planificação linguística: conceitos, terminologias e intervenções no Brasil. Gragoatá, 17(32). <https://doi.org/10.22409/gragoata.v17i32.33029>
49. Shohamy, E. (2006). *Language policy: hidden agendas and new approaches*. London: Routledge.
50. Sunkel, G., Trucco, D., & Espejo, A. (2013) *La integración de las tecnologías digitales en las escuelas de América Latina y el Caribe. Una mirada multidimensional*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe, CEPAL.
https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/21681/S2013023_es.pdf
51. Treviño, E., Villalobos, C., & Baeza, A. (2016). *Recomendaciones de Políticas Educativas en América Latina en base al TERCE*. UNESCO.
<http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Recomendaciones-politicas-educativas-TERCE.pdf>
52. UNESCO. (2001). *Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural*. <https://www.unesco.org/es/legal-affairs/unesco-universal-declaration-cultural-diversity>
53. UNESCO. (2020). *El sistema educativo peruano: buscando calidad y equidad en tiempos de COVID-19*.
<https://gemreportunesco.wordpress.com/2020/04/07/the-peruvian-education-system-seeking-quality-and-equity-during-covid-19-times/>
54. Villodre, B., & del Mar, M. (2012). Pluriculturalidad, multiculturalidad e interculturalidad, conocimientos necesarios para la labor docente. *Hekademos*, 1(11) 67-76. <http://hdl.handle.net/10550/47898>
55. Wertsch, A. (2020). Gobernabilidad y gobernanza en las Unidades de Gestión Educativa Local del Perú: Una mirada desde el conocimiento de sus

- funciones. *Revista Iberoamericana de Educación*, 83(1), 97–119. <https://doi.org/10.35362/rie8313832>
56. Williamson, G. (2004). ¿Educación multicultural, educación intercultural bilingüe, educación indígena o educación intercultural? *Cuadernos interculturales*, 2(3), 23-34. <https://www.redalyc.org/pdf/552/55200303.pdf>

● 10% de similitud general

Principales fuentes encontradas en las siguientes bases de datos:

- 7% Base de datos de Internet
- Base de datos de Crossref
- 5% Base de datos de trabajos entregados
- 3% Base de datos de publicaciones
- Base de datos de contenido publicado de Crossref

FUENTES PRINCIPALES

Las fuentes con el mayor número de coincidencias dentro de la entrega. Las fuentes superpuestas no se mostrarán.

1	Universidad Estatal a Distancia on 2016-10-05	1%
	Submitted works	
2	redined.educacion.gob.es	1%
	Internet	
3	atlas pueblos indigenas.files.wordpress.com	<1%
	Internet	
4	es.slideshare.net	<1%
	Internet	
5	tangara.uis.edu.co	<1%
	Internet	
6	core.ac.uk	<1%
	Internet	
7	doaj.org	<1%
	Internet	
8	idoc.pub	<1%
	Internet	

9	documentop.com Internet	<1%
10	repositorio.ucv.edu.pe Internet	<1%
11	revistas.um.es Internet	<1%
12	helvia.uco.es Internet	<1%
13	ilce.edu.mx Internet	<1%
14	revistaespacios.com Internet	<1%
15	riss.kr Internet	<1%
16	lacamara.pe Internet	<1%
17	scielo.org.co Internet	<1%
18	Universidad Cesar Vallejo on 2023-07-17 Submitted works	<1%
19	Pontificia Universidad Catolica del Peru on 2022-07-13 Submitted works	<1%
20	Universidad San Ignacio de Loyola on 2022-02-14 Submitted works	<1%

21	pt.scribd.com	Internet	<1%
22	funcionx.com	Internet	<1%
23	slideshare.net	Internet	<1%
24	Pontificia Universidad Catolica del Peru on 2012-11-26	Submitted works	<1%
25	Pontificia Universidad Catolica del Peru on 2018-06-27	Submitted works	<1%
26	bdta.ufra.edu.br	Internet	<1%
27	citeseerx.ist.psu.edu	Internet	<1%
28	hal-univ-tlse2.archives-ouvertes.fr	Internet	<1%
29	repositorio.unh.edu.pe	Internet	<1%
30	grupomelo.com.pa	Internet	<1%
31	scribd.com	Internet	<1%
32	Biblioteca Universidad Diego Portales on 2023-04-06	Submitted works	<1%

33	Gabriel Horta-Baas. "Validación de una versión en español del Health A... Crossref	<1%
34	Submitted on 1689956337449 Submitted works	<1%
35	UTEC Universidad de Ingeniería & Tecnología on 2021-08-08 Submitted works	<1%
36	Universidad Autónoma de Aguascalientes on 2023-06-26 Submitted works	<1%
37	Universidad San Ignacio de Loyola on 2020-11-23 Submitted works	<1%
38	evonet.lri.fr Internet	<1%
39	files.pucp.education Internet	<1%
40	pesquisa.bvsalud.org Internet	<1%
41	prezi.com Internet	<1%
42	repositorio.pedagogica.edu.co Internet	<1%
43	repositorio.upse.edu.ec Internet	<1%
44	repositorio.uti.edu.ec Internet	<1%

45	search.bvsalud.org Internet	<1%
46	setab.gob.mx Internet	<1%
47	cedes.org Internet	<1%

● Excluir del Reporte de Similitud

- Material bibliográfico
- Material citado
- Fuentes excluidas manualmente
- Material citado
- Coincidencia baja (menos de 8 palabras)
- Bloques de texto excluidos manualmente

FUENTES EXCLUIDAS

Walter Sisulu University on 2023-04-15	9%
Submitted works	
Akdeniz University on 2022-03-23	8%
Submitted works	
Universiti Sains Islam Malaysia on 2020-10-20	7%
Submitted works	
researchgate.net	7%
Internet	
hdl.handle.net	7%
Internet	
diposit.ub.edu	6%
Internet	
rua.ua.es	6%
Internet	
hipatiapress.com	5%
Internet	
hipatiapress.com	5%
Internet	

researchportal.port.ac.uk	5%
Internet	
repository.udsm.ac.tz:8080	5%
Internet	
repositori.urv.cat	5%
Internet	
pdfcookie.com	5%
Internet	
hipatiapress.info	5%
Internet	
doczz.es	5%
Internet	
coursehero.com	4%
Internet	
ddd.uab.cat	4%
Internet	
Southampton Solent University on 2020-12-18	3%
Submitted works	
University of Southampton on 2015-04-23	3%
Submitted works	
Universiti Teknologi MARA on 2021-12-13	3%
Submitted works	
Universiti Teknologi MARA on 2021-11-29	3%
Submitted works	

Universiti Teknologi MARA on 2021-11-29	3%
Submitted works	
Universidad Nacional de Barranca on 2022-04-24	2%
Submitted works	
Universidad Nacional de Barranca on 2022-04-25	2%
Submitted works	
Tatiana Santos Pitanga. "Learning communities and overcoming poverty in Br...	1%
Crossref	
Ana Burgués. "Learning in school for tomorrow jobs", Intangible Capital, 2015	1%
Crossref	
urv.cat	1%
Internet	
sp2002.uco.es	1%
Internet	
repositorio.ufsm.br	<1%
Internet	

BLOQUES DE TEXTO EXCLUIDOS

International and Multidisciplinary Journal of SocialSciences Vol

repositori.urv.cat