

UNIVERSIDAD NACIONAL MICAELA BASTIDAS DE APURÍMAC
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y CIENCIAS SOCIALES

ESCUELA ACADÉMICO PROFESIONAL DE EDUCACIÓN INICIAL INTERCULTURAL
BILINGÜE: PRIMERA Y SEGUNDA INFANCIA



Tesis

Interculturalidad y Bilingüismo en estudiantes de la Escuela Profesional de Educación Inicial
Intercultural Bilingüe de la Universidad Nacional Micaela Bastidas de Apurímac, 2023

Presentado por:

Silvia Margarita Lopez Chicllasto

Para optar el título de Licenciado en Educación Inicial Intercultural Bilingüe: Primera y
Segunda Infancia

Abancay, Perú

2025



UNIVERSIDAD NACIONAL MICAELA BASTIDAS DE APURÍMAC
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y CIENCIAS SOCIALES
ESCUELA ACADÉMICO PROFESIONAL DE EDUCACIÓN INICIAL INTERCULTURAL
BILINGÜE: PRIMERA Y SEGUNDA INFANCIA



TESIS

Interculturalidad y Bilingüismo en estudiantes de la Escuela Profesional de Educación Inicial Intercultural Bilingüe de la Universidad Nacional Micaela Bastidas de Apurímac, 2023

Presentado por **Silvia Margarita Lopez Chiellasto**, para optar el título de Licenciado en Educación Inicial Intercultural Bilingüe: Primera y Segunda Infancia

Sustentado y aprobado 29 de mayo del 2025 ante el jurado evaluador:

Presidente:

Dra. Belén Cabrera Navarrete

Primer miembro:

Dr. Carlos Enrique Coacalla Castillo

Segundo miembro:

Dr. Willie Álvarez Chávez

Asesor:

Dr. Rafael Urrutia Huaman



UNIVERSIDAD NACIONAL
MICAELA BASTIDAS
DE APURIMAC

Licenciada por SUNEDU

CONSTANCIA DE SIMILITUD N° 165 -2025

La Universidad Nacional Micaela Bastidas de Apurímac, a través de la Unidad de Investigación de la Facultad de Educación y Ciencias Sociales, declara que la Tesis intitulada: **Interculturalidad y Bilingüismo en estudiantes de la Escuela Profesional de Educación Inicial Intercultural Bilingüe de la Universidad Nacional Micaela Bastidas de Apurímac, 2023**; presentado por la bachiller **Silvia Margarita Lopez Chicllasto**, para optar el título de Licenciado en Educación Inicial Intercultural Bilingüe: Primera y Segunda Infancia, ha sido sometido a un mecanismo de evaluación de verificación de similitud, a través del software Turnitin, siendo el índice de similitud **ACEPTABLE (11%)**, por lo que cumple con los criterios de originalidad establecidos por la Universidad.

Abancay, 16 de julio del 2025

UNIVERSIDAD NACIONAL MICAELA BASTIDAS
DE APURIMAC

Dr. Carlos Enrique Coacalla Castillo
DIRECTOR DE LA UNIDAD DE INVESTIGACIÓN - FECS

Unidad de Investigación
Facultad de Educación y Ciencias
Sociales



Agradecimiento

Agradecer, en primer lugar, a Dios por otorgarme su bendición y guiar mi camino y brindarme un motivo para seguir adelante con mis anhelos.

A mis familiares, quienes fueron en todo momento mi apoyo incondicional y me impulsaron a seguir mis sueños y nunca rendirme frente a los obstáculos.



Dedicatoria

A mi adorada Madre, Casimira Chiellasto Cruz; quien fue mi soporte y apoyo en esta etapa profesional y personal; a mis hermanos, también a mis tíos quienes fueron mi motivación y apoyo constante para seguir adelante, sin su apoyo esto no hubiera sido posible.

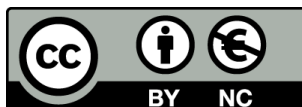
Silvia Margarita



Interculturalidad y Bilingüismo en estudiantes de la Escuela Profesional de Educación Inicial
Intercultural Bilingüe de la Universidad Nacional Micaela Bastidas de Apurímac, 2023

Línea de investigación: Interculturalidad y cosmovisión andina

Esta publicación está bajo una Licencia Creative Commons



ÍNDICE

	Pág.
INTRODUCCIÓN	1
RESUMEN	3
ABSTRACT	4
CAPÍTULO I	5
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	5
1.1 Descripción del problema	5
1.2 Enunciado del Problema	7
1.2.1 Problema general	7
1.2.2 Problemas específicos	7
1.2.3 Justificación de la investigación	8
OBJETIVOS E HIPÓTESIS	11
2.1 Objetivos de la investigación	11
2.2.1 Objetivo general	11
2.2.2 Objetivos específicos	11
2.2 Hipótesis de la investigación	12
2.2.3 Hipótesis general	12
2.2.4 Hipótesis específicas	12
2.3 Operacionalización de variables	13
CAPÍTULO III	15
MARCO TEÓRICO REFERENCIAL	15
3.1 Antecedentes	15
3.2 Marco teórico	21
3.2.1 Interculturalidad	21
3.2.1.1 Interculturalidad y Universidad	26
3.2.1.2 Enfoque crítico de la interculturalidad	27
3.2.1.3 Aportes contemporáneos al enfoque crítico	28
3.2.1.4 Vinculación de la educación con el enfoque decolonial	29



3.2.1.5	Interculturalidad: sustento teórico	31
3.2.1.6	Dimensiones de la interculturalidad	33
3.2.2	Bilingüismo	38
3.2.2.1	Tipos de bilingüismo	41
3.2.2.2	Adquisición del lenguaje y bilingüismo	43
3.2.2.3	Bilingüismo aditivo y sustractivo	44
3.2.2.4	Bilingüismo natura y escolar	46
3.2.2.5	Modelo sistemático de la competencia comunicativa bilingüe	48
3.2.2.6	Dimensiones del bilingüismo	48
3.2.2.7	Bilingüismo: sustento teórico	51
3.3	Marco conceptual	53
CAPÍTULO IV		55
METODOLOGÍA		55
4.1	Tipo y nivel de investigación	55
4.2	Diseño de la investigación	55
4.3	Descripción ética de la investigación	55
4.4	Población y muestra	56
4.5	Procedimiento	57
4.6	Técnica e instrumentos	58
4.7	Análisis estadístico	59
CAPÍTULO V		61
RESULTADOS Y DISCUSIONES		61
5.1	Análisis de resultados	61
5.2	Contrastación de hipótesis	74
5.3	Discusión	77
CAPÍTULO VI		81
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES		81
6.1	Conclusiones	81
6.2	Recomendaciones	82
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS		84
ANEXOS		84



ÍNDICE DE TABLAS

	Pág.
Tabla 1 Operacionalización de variables	13
Tabla 2 Estudiantes matriculados en el semestre 2023-II	56
Tabla 3 Muestra estratificada por semestre	57
Tabla 4 Estadística de fiabilidad	60
Tabla 5 Estadística de fiabilidad	60
Tabla 6 Análisis bivariado: Interculturalidad y bilingüismo	70
Tabla 7 Análisis bivariado: Dimensión cognitiva y bilingüismo	71
Tabla 8 Análisis bivariado: Dimensión emocional y bilingüismo	72
Tabla 9 Análisis bivariado: Dimensión conductual y bilingüismo	73
Tabla 10 Correlación entre la interculturalidad y el bilingüismo en estudiantes de EIIB - UNAMBA	74
Tabla 11 Correlación entre dimensión cognitiva de la interculturalidad y bilingüismo en estudiantes de EIIB - UNAMBA	75
Tabla 12 Correlación entre dimensión conductual de la interculturalidad y bilingüismo en estudiantes de EIIB - UNAMBA	76
Tabla 13 Correlación entre dimensión emocional de la interculturalidad y bilingüismo en estudiantes de EIIB - UNAMBA	77



ÍNDICE DE FIGURAS

	Pág.
Figura 1 Distribución según de la variable interculturalidad	61
Figura 2 Distribución según la dimensión cognitiva	62
Figura 3 Distribución según de la dimensión emocional	63
Figura 4 Distribución según la dimensión conductual	65
Figura 5 Distribución según la variable bilingüismo	66
Figura 6 Distribución según la dimensión bilingüismo a razón de su lengua	67
Figura 7 Distribución según la dimensión bilingüismo a razón de su comunicación	68

INTRODUCCIÓN

Hoy en día, la interculturalidad y el bilingüismo ocupan un lugar central en el debate educativo, sobre todo en contextos donde conviven diversas culturas y lenguas. En Perú, la presencia de múltiples etnias e idiomas indígenas convierte a la academia universitaria en un escenario clave para cultivar el respeto y la valoración de esas identidades. Aun así, pese a los intentos por construir aulas realmente inclusivas, siguen vigentes barreras que frenan el pleno desarrollo de todos los estudiantes.

La problemática de la interculturalidad y el bilingüismo en la educación superior va más allá de aplicar normas pedagógicas; implica crear un entorno donde cada estudiante y su cultura sean apreciados y respetados. Muchos jóvenes que ingresan a la universidad proceden de comunidades indígenas, donde su lengua materna y sus prácticas son cimientos de su identidad. Sin embargo, el predominio de un sistema educativo que privilegia el español suele menospreciar esas lenguas, ocasionando tensiones entre su cultura originaria y las exigencias de la vida académica. Con este telón de fondo, el estudio que presentamos se propone examinar, dentro de la Escuela Profesional, cómo conviven la interculturalidad y el bilingüismo, así como las dificultades y las posibilidades que emergen en el camino de los estudiantes. Asimismo, se observa que la oferta de programas bilingües es escasa y que los docentes frecuentemente carecen de la preparación necesaria para abordar de modo sensible estos temas. Tales desigualdades, que se agravan por condiciones económicas adversas, demandan un enfoque coordinado y decididamente orientado a promover la inclusión y el respeto por cada forma de saber, a fin de acortar las brechas abiertas y avanzar hacia un futuro más justo.

La Escuela Profesional de Educación Inicial Intercultural Bilingüe de la Universidad Nacional Micaela Bastidas de Apurímac tiene el reto de preparar futuros docentes que no solo conozcan ambas lenguas, sino que también sepan gestionar la diversidad cultural en el aula y hacer que el idioma nativo y el español sean verdaderos instrumentos de aprendizaje y comunicación para todos sus alumnos.



Este informe de tesis se organiza de la siguiente manera:

El capítulo I planteó el problema, explicó las razones que dieron origen a la indagación y describió el panorama actual de la interculturalidad y del bilingüismo en la educación. Esta discusión ayudó a reconocer la importancia del estudio, así como los escollos que los alumnos enfrentan en su aprendizaje. En el capítulo II se presentan los objetivos y las hipótesis, junto con la operacionalización de las variables. En esta parte se especifican los fines de la investigación y se formulan las hipótesis que orientan el análisis; también se aclara de qué modo se observará cada variable, estableciendo un guion que guiará las evaluaciones posteriores. El capítulo III ofrece el marco teórico referencial que sostiene todo el trabajo. Aquí se revisan antecedentes pertinentes, se expone el modelo teórico que apoya el estudio y se construye un marco conceptual que define de forma precisa los términos vinculados con la interculturalidad y el bilingüismo. Finalmente, el capítulo IV expone la metodología que rigió la investigación se explica el tipo y el nivel de investigación que guían el estudio, el diseño elegido, y las características de la población y la muestra realmente alcanzadas. También se indica qué prueba estadística se utilizó para analizar los datos, de modo que la validez de los resultados tenga un sustento claro y documentado.

En el capítulo V aparecen, en forma ordenada, los resultados y el análisis de la información recopilada. En esta sección se confrontan las hipótesis planteadas y se interpretan los hallazgos a la luz de los objetivos iniciales, brindando al lector una lectura crítica y contextualizada. Finalmente, el Capítulo VI concentra las conclusiones y las recomendaciones que surgen del trabajo, resumiendo los hallazgos clave y sugiriendo líneas de acción que pueden fortalecer el enfoque intercultural y bilingüe de la Escuela Profesional de Educación Inicial, y en última instancia, orientar la elaboración de políticas educativas más inclusivas.



RESUMEN

El objetivo de la presente investigación fue determinar la relación entre interculturalidad y bilingüismo en estudiantes de Educación Inicial Intercultural Bilingüe de la Universidad Nacional Micaela Bastidas de Apurímac-2023. La metodología de la investigación es de tipo básica dentro de un enfoque cuantitativo, diseño no experimental, transversal y nivel correlacional. La población estuvo conformada por 406 estudiantes, el tamaño de la muestra fue de 198 estudiantes a quienes se les encuestó utilizando un cuestionario para cada variable lográndose el registro de los datos en este instrumento, el cual fue validado por juicio de especialistas y estadísticamente fiable. La prueba estadística para la contratación de la hipótesis fue la Correlación de Rho Spearman, cuyo resultado de $p < 0.05$, le permitió llegar a la conclusión que la interculturalidad se relaciona de forma directa y significativa con el bilingüismo. Además, considerando que el coeficiente de Correlación de Rho Spearman es igual a 0.802 reflejando que la relación entre las variables tiene una perfecta asociación de rango.

Palabras clave: *interculturalidad, bilingüismo, cultura, costumbres y lenguas.*



ABSTRACT

The objective of this research was to determine the relationship between interculturality and bilingualism in students of Intercultural Bilingual Initial Education at the Micaela Bastidas National University of Apurímac-2023. The research methodology is basic within a quantitative approach, non-experimental, cross-sectional design and correlational level. The population was made up of 406 students, the sample size was 198 students who were surveyed using a questionnaire for each variable, recording the data in this instrument, which was validated by specialist judgment and statistically reliable. The statistical test to test the hypothesis was the Rho Spearman Correlation, whose result of $p < 0.05$ allowed us to reach the conclusion that interculturality is directly and significantly related to bilingualism. Furthermore, considering that the Rho Spearman Correlation coefficient is equal to 0.802, reflecting that the relationship between the variables has a perfect rank association.

Keywords: *interculturality, bilingualism, culture, customs and languages.*



CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Descripción del problema

En el contexto global contemporáneo, uno de los desafíos más significativos para los sistemas educativos es garantizar una educación que respete y valore la diversidad cultural y lingüística de los pueblos. La globalización, aunque ha traído consigo avances en conectividad y acceso a la información; también ha contribuido a la homogeneización cultural y a la pérdida de miles de lenguas originarias que son portadoras de conocimientos ancestrales. Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y la Cultura (UNESCO ,2019) aproximadamente el 40% de las 7,000 lenguas habladas en el mundo están en peligro de desaparecer, y la mayoría de estas son utilizadas por pueblos indígenas; este proceso de extinción lingüística implica no solo la pérdida de un medio de comunicación, sino también el debilitamiento de cosmovisiones, sistemas de conocimiento y formas de organización social que se transmiten a través de estas lenguas.

A pesar de los avances normativos, muchos países no logran articular políticas públicas eficaces que aseguren la implementación real de una educación bilingüe e intercultural. Un informe de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL ,2020) revela que, en América Latina, 17 países han adoptado legislaciones favorables a la EIB, sin embargo, existen brechas entre la normativa y la práctica, como la falta de implementación de materiales educativos en lengua originaria e insuficiente preparación de docentes en EIB así mismo los currículos siguen siendo normalizado desde una visión monocultural.

En el caso del Perú, país caracterizado por su amplia diversidad lingüística y cultural, esta problemática cobra particular relevancia. Según el Ministerio de Cultura (2022) en el país se hablan 48 lenguas indígenas, 44 amazónicas y 4 andinas, las cuales son habladas por aproximadamente 4.4 millones de personas. No obstante, muchas de estas



lenguas están en situación de riesgo. 21 de ellas cuentan con menos de mil hablantes, lo que las sitúa en peligro crítico de extinción; esta situación se ve agravada por la falta de espacios institucionalizados para la transmisión intergeneracional del idioma y la discriminación lingüística sistemática que experimentan los hablantes en ámbitos educativos, laborales y sociales.

Además, se ha implementado la Educación Intercultural Bilingüe como una política nacional dirigida a los pueblos originarios. No obstante, los avances han sido desiguales y los desafíos persisten. Según el Ministerio de Educación más del 60% de docentes ubicados en plazas EIB no dominan adecuadamente la lengua originaria que deberían enseñar, y alrededor del 50% de las instituciones educativas con estudiantes indígenas no cuentan con materiales pedagógicos en la lengua materna de sus alumnos. Esta situación limita severamente la calidad del servicio educativo y la construcción de una identidad cultural fortalecida entre los estudiantes indígenas. Además, existe una desconexión entre la política educativa central y las realidades socioculturales de las comunidades, lo que genera un enfoque muchas veces homogéneo y ajeno a las verdaderas necesidades locales. (MINEDU, 2020)

Particularmente en la región de Apurímac, donde el quechua es ampliamente hablado, la implementación de una educación verdaderamente intercultural y bilingüe enfrenta retos estructurales. Según el Censo Nacional de 2017 el Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI, 2018), el 70.9% de la población de Apurímac declaró haber aprendido a hablar en quechua en su niñez. Sin embargo, este dato contrasta con el progresivo abandono del quechua en los ámbitos educativos formales, donde el castellano continúa siendo la lengua predominante en la enseñanza.

En la Universidad Nacional Micaela Bastidas de Apurímac (UNAMBA), en la escuela de Educación Inicial Intercultural Bilingüe, estos aspectos se presentan de manera preocupante. Teniendo en cuenta que muchos estudiantes crecieron en contextos quechua-hablantes, los estudiantes tienen limitaciones significativas en el uso oral y escrito del idioma. Esto se debe, al desplazamiento lingüístico que ocurre en los hogares y comunidades, donde se privilegia el castellano para garantizar un mejor desempeño en el sistema educativo tradicional y en el mercado laboral.



También, se contempla una débil conexión en el tema académico universitario en los saberes locales. Muchos estudiantes expresan que la formación recibida es insuficiente. Para enfrentar los desafíos que involucra enseñar en contextos bilingües reales, no solo implica dominar la lengua originaria, es también conocer las prácticas culturales, valores y formas de vida de las comunidades. Esta diferencia entre la teoría y la práctica genera una formación separada, que no logra fortalecer al futuro docente como agente de transformación y revitalización cultural.

Esta circunstancia se agrava cuando se considera el conmoción emocional y social que conlleva esta desconexión cultural. La opresión por acoplarse a una cultura predominante lleva a muchos estudiantes a examinar conflictos de identidad, sentirse excluidos de ambas culturas y vivir una desunión interna que afecta su autoestima y sentido de integración. Según estudios recientes, este tipo de tensiones puede derivar en sentimientos de desarraigo, inseguridad y bajo rendimiento académico (Aikman & Unterhalter, 2020).

Por consiguiente, es urgente repensar la formación de los estudiantes de EIB en contextos interculturales como Apurímac. Se requiere una política educativa que promueva la revitalización activa de las lenguas originarias, que fortalezca el vínculo entre la universidad y las comunidades indígenas, y que forme docentes capaces de articular los saberes académicos con los conocimientos ancestrales. Solo de esta manera será posible avanzar hacia una educación verdaderamente intercultural y bilingüe, que no solo respete la diversidad, sino que la convierta en un eje fundamental para el desarrollo sostenible y equitativo del país.

1.2 Enunciado del Problema

1.2.1 Problema general

¿Cuál es la relación entre la competencia interculturalidad y el nivel de bilingüismo en estudiantes de Educación Inicial Intercultural Bilingüe de la Universidad Nacional Micaela Bastidas de Apurímac-2023?

1.2.2 Problemas específicos

- ¿Cómo se relaciona el desarrollo cognitivo de la competencia interculturalidad y el nivel de bilingüismo en estudiantes de Educación



Inicial Intercultural Bilingüe de la Universidad Nacional Micaela Bastidas de Apurímac-2023?

- ¿Cómo se relaciona el desarrollo emocional de la competencia interculturalidad y el nivel de bilingüismo en estudiantes de Educación Inicial Intercultural Bilingüe de la Universidad Nacional Micaela Bastidas de Apurímac-2023?
- ¿Cómo se relaciona el desarrollo conductual de la competencia interculturalidad y el nivel de bilingüismo en estudiantes de Educación Inicial Intercultural Bilingüe de la Universidad Nacional Micaela Bastidas de Apurímac-2023?

1.2.3 Justificación de la investigación

El estudio de la interculturalidad y el bilingüismo constituye una necesidad imperante en el contexto educativo contemporáneo, particularmente en países caracterizados por su diversidad étnica, lingüística y cultural, como es el caso de Perú y muchas otras naciones de América Latina. Estas dos dimensiones no solo son componentes fundamentales de una educación inclusiva y equitativa, sino también herramientas esenciales para fortalecer el respeto mutuo, el diálogo intercultural y la convivencia democrática en sociedades cada vez más plurales. Por lo tanto, percibir y promover la interculturalidad y el bilingüismo no solamente responde a una demanda pedagógica, sino también a un compromiso ético, político y social con los derechos de los pueblos originarios y la justicia educativa.

La significancia de estudiar la interculturalidad y el bilingüismo consiste en que también las definiciones consisten en reconocer, valorar y fortalecer los saberes, lenguas y cosmovisiones de los pueblos indígenas, afrodescendientes y otras comunidades culturalmente diferenciadas. En la práctica universitaria, esto se traduce en planificar propuestas pedagógicas que no establezca una contemplación monocultural, sino que se pueda añadir eficientemente la pluralidad cultural y lingüística del país.



La justificación teórica este estudio se sustenta en la interculturalidad crítica, entendida no solo como reconocimiento de la diversidad, sino como una práctica transformadora que cuestiona y reconfigura las relaciones de poder que históricamente han subordinado ciertos saberes y lenguas. Asumir esta perspectiva implica concebir el aula como un espacio de diálogo genuino entre conocimientos, donde los sistemas de pensamiento indígenas poseen la misma legitimidad y capacidad explicativa que los académicos occidentales. Desde esta perspectiva, ser bilingüe va más allá de cambiar entre idiomas: implica pensar, sentir y actuar conectando dos visiones del mundo. Al considerar el quechua y el español al mismo tiempo, se fortalece la identidad personal y la unidad del grupo, se ensanchan las capacidades mentales y se crea un espacio para participar de forma crítica en la sociedad.

La justificación metodológica. Para observar con objetividad y fiabilidad la vida escolar de los alumnos en un entorno intercultural bilingüe, se eligió un enfoque cuantitativo y un diseño correlacional. Dicho planteamiento permite averiguar si hay una relación significativa entre el grado de apertura intercultural y el nivel de bilingüismo que manejan dentro del aula. La información se obtuvo mediante un cuestionario estructurado, validado por tres expertos en la materia. Su fiabilidad quedó asegurada mediante el cálculo del coeficiente alfa de Cronbach, lo que aporta solidez a los hallazgos. Los datos servirán de base para sugerir mejoras concretas en contenidos y métodos, siempre considerando la voz y la experiencia directa de los estudiantes.

La justificación social del trabajo resalta la necesidad de formar a futuros maestros de manera integral, preparándolos para los desafíos reales que la interculturalidad y el uso pedagógico de lenguas originarias, como el quechua, les presentarán en el aula.

Bajo ese marco, la investigación cobra sentido porque ayudará a la Escuela Profesional de Educación Inicial Intercultural Bilingüe a conocer con mayor claridad en qué medida sus alumnos están adquiriendo destrezas culturales y lingüísticas. A la vez, permitirá detectar los aspectos que aún necesitan fortalecerse y guiar modificaciones prácticas en la formación. Los hallazgos alimentarán un rediseño curricular que revalore el quechua como herramienta



pedagógica y afiance la identidad cultural de los docentes en potencia, sobre todo de quienes trabajarán en comunidades donde esa lengua y esa cultura son el núcleo de la vida social y escolar.



CAPÍTULO II

OBJETIVOS E HIPÓTESIS

2.1 Objetivos de la investigación

2.2.1 Objetivo general

Determinar la relación entre la competencia interculturalidad con el nivel de bilingüismo en estudiantes de Educación Inicial Intercultural Bilingüe de la Universidad Nacional Micaela Bastidas de Apurímac-2023.

2.2.2 Objetivos específicos

- Identificar la relación entre el desarrollo cognitiva de la competencia interculturalidad con el nivel de bilingüismo en estudiantes de Educación Inicial Intercultural Bilingüe de la Universidad Nacional Micaela Bastidas de Apurímac-2023
- Identificar la relación entre el desarrollo emocional de la competencia interculturalidad con el nivel de bilingüismo en estudiantes de Educación Inicial Intercultural Bilingüe de la Universidad Nacional Micaela Bastidas de Apurímac-2023.
- Identificar la relación entre el desarrollo conductual de la competencia interculturalidad con el nivel de bilingüismo en estudiantes de Educación Inicial Intercultural Bilingüe de la Universidad Nacional Micaela Bastidas de Apurímac-2023.



2.2 Hipótesis de la investigación

2.2.3 Hipótesis general

La competencia interculturalidad se relaciona de forma directa y significativa con el nivel de bilingüismo en estudiantes de Educación Inicial Intercultural Bilingüe de la Universidad Nacional Micaela Bastidas de Apurímac-2023.

2.2.4 Hipótesis específicas

- El desarrollo cognitivo de la competencia interculturalidad se relaciona de forma directa y significativa con el nivel de bilingüismo en estudiantes de Educación Inicial Intercultural Bilingüe de la Universidad Nacional Micaela Bastidas de Apurímac-2023.
- El desarrollo emocional de la competencia interculturalidad se relaciona de forma directa y significativa con el nivel de bilingüismo en estudiantes de Educación Inicial Intercultural Bilingüe de la Universidad Nacional Micaela Bastidas de Apurímac-2023.
- El desarrollo conductual de la competencia interculturalidad se relaciona de forma directa y significativa con el nivel de bilingüismo en estudiantes de Educación Inicial Intercultural Bilingüe de la Universidad Nacional Micaela Bastidas de Apurímac-2023.



2.3 Operacionalización de variables

Tabla 1

Operacionalización de variables

Variable de estudio	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala de medición
Interculturalidad	La interculturalidad es una competencia que implica la capacidad para interactuar de manera respetuosa, empática y efectiva con personas de diferentes culturas. Esta competencia intercultural requiere la integración equilibrada de tres dimensiones fundamentales: la cognitiva, la emotiva y la conductual (Chen & Starosta, 1996, como se cita Gómez et., 2011)	La variable interculturalidad para el presente estudio, se estudiará mediante tres dimensiones: Cognitiva, emocional y conductual, cada dimensión posee 3 indicadores correspondientemente.	Cognitiva	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimientos sobre otras culturas. • Capacidad de análisis intercultural. • Apreciación de la diversidad. 	1-5	1. Siempre 2. A veces 3. Nunca
			Emocional	<ul style="list-style-type: none"> • Apertura y empatía cultural. • Habilidades comunicativas interculturales. • Motivación para la competencia intercultural. 	6-10	
			Conductual	<ul style="list-style-type: none"> • Participación en actividades interculturales. • Actitudes y prejuicios. • Resolución de conflictos interculturales 	11-15	

Variable de estudio	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala de medición
Bilingüismo	El bilingüismo es la capacidad que implica el dominio de dos lenguas y su utilización efectiva en contextos comunicativos, destacando la función de la lengua como medio estructurado de expresión y de la comunicación como canal para la interacción y el intercambio de significados (Baker, 2011)	La variable bilingüismo para el presente estudio, se estudiará mediante dos dimensiones: bilingüismo a razón de su lengua y bilingüismo a razón de su comunicación: La dimensión uno contiene 4 indicadores: Dominio lexical, competencia gramatical, fluidez, pronunciación y prosodia. La dimensión dos contiene 4 indicadores: Contexto, sociolingüístico, pragmatismo, interacción con los demás y canales de comunicación	Bilingüismo a razón de su lengua	<ul style="list-style-type: none"> • Dominio lexical. • Competencia gramatical. • Fluidez. • Pronunciación y prosodia. 	1-9	1 Siempre 2 A veces 3 Nunca
			Bilingüismo a razón de su comunicación	<ul style="list-style-type: none"> • Contexto sociolingüístico. • Pragmatismo. • Interacción con los demás. • Canales de comunicación 	10-16	

CAPÍTULO III

MARCO TEÓRICO REFERENCIAL

3.1 Antecedentes

Internacionales

- a) Davis et al. (2023) concluyeron una investigación que tuvo el objetivo de evaluar la eficacia, las actitudes y las experiencias relacionadas con la interculturalidad en el personal administrativo de la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense. Publicado en la Revista Electrónica de Conocimientos, Saberes y Prácticas. Investigación bajo el enfoque cuantitativo, con nivel descriptivo correlacional, diseño no experimental. La población del estudio está constituida por los trabajadores administrativos de la Universidad, con un total de 106 participantes incluidos en la muestra. La técnica de recolección de datos utilizada en el estudio fue la encuesta, implementada mediante un cuestionario específicamente diseñado para medir la eficacia, las actitudes y las experiencias relacionadas con la interculturalidad. Los resultados indicaron que la mayoría de los participantes, el 57,5%, se posicionaron en la opción "De acuerdo" en relación con la eficacia intercultural. En contraste, solo el 0.9% de los encuestados seleccionó la opción "Totalmente de acuerdo". Además, se observará un alto porcentaje de respuestas negativas en la categoría "Indiferente", alcanzando el 45,6%. No obstante, el 40,4% de los participantes se manifestó "De acuerdo" con las actitudes hacia la interculturalidad. Arribaron a la principal conclusión donde, la mayoría del personal administrativo presenta una percepción positiva respecto a su eficacia intercultural, con evaluación que refleja un nivel de acuerdo en la gestión de la diversidad cultural. Sin embargo, la experiencia intercultural se encuentra en un rango medio, lo que indica la necesidad de mejoras en este ámbito. Además, a pesar de la predisposición positiva hacia la interculturalidad observada en los encuestados, un porcentaje significativo manifestó indiferencia. Este hallazgo sugiere que, a pesar de la formación y las políticas institucionales, persisten actitudes que podrían ser más proactivas y comprometidas con la diversidad cultural.



- b) Saritama (2020) realizó la tesis cuyo propósito fue caracterizar el modelo de educación intercultural bilingüe de las nacionalidades indígenas ecuatorianas, con un enfoque específico en el modelo educativo del pueblo Kichwa-Saraguro. Realizado en la Universidad Autónoma de Barcelona, para obtener el grado académico de Doctor en Educación. Estudio de nivel descriptivo, bajo el enfoque mixto. La población de docentes de los seis Centros y Unidades Educativas Comunitarias Interculturales Bilingües está compuesta por un total de 100 docentes. La técnica empleada fue la encuesta y el cuestionario como instrumento. Arribó a la conclusión donde subraya la necesidad de fortalecer la educación intercultural bilingüe en las comunidades indígenas, resaltando su papel fundamental en la preservación de la lengua y la cultura kichwa, así como en la formación de las identidades culturales de los estudiantes. Además, las percepciones de estudiantes, padres y docentes sobre la educación bilingüe son variadas, evidenciando tanto el reconocimiento de su importancia como las dificultades encontradas en su implementación.
- c) Segovia y Rendón (2020) realizaron un estudio con el propósito de analizar las representaciones sociales de los docentes en relación con la inclusión de alumnos inmigrantes en el contexto educativo de una escuela en Santiago. Publicado en Polis Revista Latinoamericana. Este estudio, es de enfoque cuantitativo, con un diseño descriptivo-correlacional. La técnica empleada en el estudio es la encuesta, la cual permite la recolección de datos de manera estructurada mediante un instrumento diseñado específicamente para este fin. La población del estudio está constituida por docentes que trabajan en una escuela pública de Santiago de Chile. El grupo de participantes seleccionados para este trabajo está formado por 16 maestros. Los resultados obtenidos, indican que, aproximadamente el 43% de los docentes concibe la educación intercultural como la "unión de varias culturas a favor de los aprendizajes", mientras que un 21% la define como la "interacción de distintas culturas". Esto indica que alrededor del 64% de la muestra tiene una concepción de la educación intercultural centrada en la diversidad cultural. La conclusión principal a la que arribaron los investigadores fue que los docentes señalan que los problemas en el aula relacionados con estudiantes migrantes se asocian principalmente con cuestiones de disciplina y convivencia. Ese hallazgo sugiere que las ideas que los docentes tienen sobre sus alumnos migrantes a menudo son moldeadas por estereotipos y prejuicios. Cuando esos juicios no se cuestionan, es probable que afecten de manera negativa la inclusión real



de estos jóvenes en la escuela. Por otra parte, los estudiantes llegados de otros países suelen topar con obstáculos serios a la hora de hacer amigos entre sus compañeros nativos, lo que a su vez frena su integración social y su progreso académico. Estas condiciones hacen evidente que urge diseñar y poner en marcha estrategias que incentivan el diálogo y la convivencia entre las diversas culturas presentes en el aula.

- d) Kvietok y Ramírez (2024) en su artículo científico da prioridad al refuerzo de la identidad cultural de los jóvenes de comunidades indígenas y fomentar ardor apasionada por la carrera docente. Publicado en la Revista Brasileira de Lingüística Aplicada. Estudio bajo el enfoque de investigación acción. En la investigación, la muestra incluye a estudiantes de un programa de educación intercultural bilingüe (EIB) en una universidad de Perú, quienes son bilingües en diferentes lenguas indígenas y en español. Las técnicas empleadas fueron diversas, entre ellas: entrevistas, grupos focales, encuestas, etc. Arribando a la conclusión que, las pedagogías multilingües crean oportunidades para cuestionar y transformar las representaciones dominantes sobre el lenguaje y el bilingüismo, desafiando las jerarquías lingüísticas que frecuentemente marginan a los hablantes de lenguas originarias. Esto facilita que los estudiantes reafirmen sus identidades y aprecien el valor de sus lenguas.
- e) Peñalva y Leiva (2019) culminaron el artículo científico cuyo propósito fue examinar las actitudes de una muestra de estudiantes respecto a la inmigración en el ámbito educativo, así como sus percepciones sobre la interculturalidad como enfoque pedagógico. Publicado en la Revista Educar; esta investigación es de tipo básico, nivel descriptivo con un diseño no experimental. La población estuvo conformada por estudiantes de diferentes niveles educativos; la muestra estuvo compuesta por 189 estudiantes de la Universidad de Málaga y Universidad Pública de Navarra. La técnica empelada fue la encuesta, siendo el cuestionario el instrumento de recojo de datos. Se concluye que, los estudiantes muestran actitudes positivas hacia la interculturalidad, lo que indica una apertura y una actitud favorable hacia la diversidad cultural en el ámbito educativo. Sin embargo, es fundamental abordar las dimensiones formativas cognitiva, procedimental y metodológica, así como la mediación, para optimizar la formación inicial en interculturalidad.



Nacionales

- a) Diaz (2023) realizó la tesis con la finalidad determinar la relación entre la educación intercultural y la práctica de valores entre los estudiantes de una Institución Educativa en Villa María del Triunfo. La metodología empleada en esta tesis es de naturaleza básica, descriptiva y correlacional. La técnica empleada en la investigación fue la encuesta, utilizando cuestionarios como instrumentos para la recolección de datos. La población de la investigación estuvo constituida por 135 estudiantes, mientras que la muestra representativa de dicha población incluyó a 101 estudiantes. Los resultados obtenidos indica que, el 41.6% de los participantes consideraron que la educación intercultural recibida fue de nivel bajo, mientras que el 58.4% la percibió como de nivel medio. Se encontró una relación significativa, positiva y alta entre la educación intercultural y la práctica de valores en los estudiantes, con un coeficiente de clasificación de Spearman (Rho) de 0.803. Además, la educación intercultural mostró una relación significativa y positiva con la dimensión de responsabilidad en la práctica de valores, evidenciada por un coeficiente de calificación de Spearman (Rho) de 0.764. Esto indica que un mayor nivel de educación intercultural se asocia con una mayor probabilidad de práctica de valores en dicha dimensión.
- b) Quincho et al. (2020) realizaron un artículo científico cuyo objetivo fue identificar la relación entre formación docente y competencias interculturales en estudiantes de la Universidad para el Desarrollo Andino. Publicado en la Revista de investigación científica y tecnológica Llamkasun. Estudio de nivel correlacional, de tipo básica, con un enfoque cuantitativo. La población estuvo conformada por estudiantes universitarios de la región Huancavelica. El método empleado en la investigación consistió en la aplicación de encuestas, utilizando un cuestionario como herramienta para la recolección de datos. Se obtuvo un coeficiente de calificación de Spearman de 0.263, lo cual sugiere una calificación positiva pero débil entre la formación docente y el reconocimiento de las prácticas culturales por parte de los estudiantes. Los investigadores concluyeron que la formación de futuros docentes debe incluir deliberadamente un currículo sobre competencias interculturales, porque tal preparación les permitirá gestionar la diversidad cultural que encontrarán en el aula y en la sociedad más amplia. Asimismo, hallaron una relación positiva, aunque moderada, entre la calidad de esa formación y el nivel de habilidades interculturales que los



estudiantes muestran; de este modo, fortalecer este componente curricular podría aumentar el respeto y el reconocimiento de prácticas culturales distintas. Por último, advirtieron que algunos aspirantes todavía evidencian actitudes interculturales negativas, lo que refuerza la necesidad de un enfoque sistemático y sostenido en los programas de formación. Al incorporar estos contenidos, las instituciones no solo cumplen un mandato ético, sino que también favorecen un ambiente educativo más inclusivo y respetuoso.

- c) Rivera et al. (2019) realizaron el artículo científico con el propósito de determinar la relación entre los grados de bilingüismo en castellano y quechua y la capacidad de comprensión lectora en los alumnos de la Escuela Profesional de Educación Secundaria de la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga. Publicado en la Revista Conrado. El enfoque de esta investigación es cuantitativo y se clasifica como un estudio descriptivo correlacional de tipo transversal. La población del estudio está constituida por estudiantes de la Escuela Profesional de Educación Secundaria de la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga. Se empleó la técnica de la observación y una evaluación escrita y como instrumentos fueron la lista de cotejo y la prueba de comprensión lectora. Los resultados más resaltantes son: el 28% de los estudiantes presentan un bilingüismo subordinado, con un nivel crítico de calificación "regular". El 34% de los estudiantes muestran un bilingüismo coordinado, con un nivel crítico de calificación "bueno". En otros casos, se observan porcentajes bajos de bilingüismo. Un porcentaje considerable de estudiantes obtuvieron notas aprobatorias en la prueba de comprensión lectora, lo que indica que los promedios se ubicaron en el nivel cualitativo de "bueno". Esto sugiere que, en general, los estudiantes tienen una buena capacidad de comprensión lectora. Arribando a la principal conclusión: existe una evaluación positiva entre los niveles de bilingüismo y los niveles de comprensión lectora en los estudiantes. Esto sugiere que el bilingüismo, tanto subordinado como coordinado, no solo no tiene consecuencias negativas en el desarrollo cognitivo de los estudiantes, sino que, por el contrario, puede contribuir a mejorar sus habilidades de comprensión lectora en los niveles literal, inferencial y crítico. Además, se destaca que el bilingüismo subordinado y coordinado se asocia con calificaciones más altas en comprensión lectora, mientras que el bilingüismo incipiente no muestra una relación significativa con estos niveles de comprensión.



- d) Yábar et al. (2019) realizaron una investigación con el propósito de evaluar las relaciones entre la interculturalidad, mediante la sensibilidad intercultural, y el emprendimiento en el sector de gimnasios en la ciudad de Tacna, Perú. Publicado en *Iberoamericana Business Journal*. Estudio de nivel descriptivo y correlacional, tipo aplicada y enfoque cuantitativo. La muestra del estudio está conformada por 20 emprendedores que gestionan gimnasios en el distrito capital de la ciudad de Tacna. La técnica empleada fue la encuesta; y el instrumento de recolección de información fue el cuestionario. Los resultados más resaltantes en cuanto a las habilidades emprendedoras, se observó que el 54.6% de los emprendedores presentaba altos niveles de habilidades emprendedoras, mientras que solo un 15.1% mostraba niveles bajos. La conclusión a la que arribaron fue que la mayoría de los emprendedores incluidos en el estudio (54.6%) demostraron elevados niveles de habilidades emprendedoras, lo que sugiere que cuentan con características apropiadas para el emprendimiento. No obstante, estos altos niveles de habilidades no se corresponden con un nivel equivalente de sensibilidad intercultural. Mientras, que los niveles de sensibilidad intercultural entre los emprendedores son relativamente bajos, mostrando una tendencia hacia un nivel desfavorable. Esto puede restringir su capacidad para interactuar y adaptarse en un entorno multicultural, lo cual es esencial en el contexto actual de globalización.
- e) Vargas y Valera (2023) realizaron el artículo científico con el propósito de descubrir nuevos hallazgos que aporten a la comprensión y al mejoramiento de la educación intercultural en el ámbito universitario. Publicado en la *Revista de Climatología*. Esta investigación es de tipo básica, nivel exploratorio con carácter descriptiva, así mismo bajo el diseño no experimental; la población se compone de artículos científicos que examinan la temática de la interculturalidad en las universidades públicas de América Latina y el Caribe y la muestra fue de 50 artículos académicos, aplicando un muestreo por conveniencia. La técnica empleada fue la revisión bibliográfica y una tabla de síntesis fue el instrumento empleado. La principal conclusión, resalta la interculturalidad en la educación superior es un proceso crucial para la mejora de las universidades públicas en Latinoamérica y el Caribe. Se subraya que la interacción entre distintas culturas es vital para transformar y enriquecer el entorno educativo. A pesar de los avances alcanzados en la implementación de prácticas interculturales, persisten desafíos significativos que necesitan ser atendidos, tales como la necesidad de inversión e investigación para responder a las demandas sociales actuales.

Locales

- a) Ubalde (2022) realizó una investigación con el objetivo de describir el enfoque de la interculturalidad crítica en la Escuela Profesional de Educación Inicial Intercultural Bilingüe. Realizado en la Universidad Nacional Micaela Bastidas de Apurímac, realizado para optar el título profesional de Licenciado en Educación Inicial Intercultural Bilingüe: Primera y Segunda Infancia. Estudio de tipo básico, nivel descriptivo y enfoque cuantitativo. La muestra del estudio incluyó un total de 326 estudiantes y 36 docentes. La técnica fue la encuesta y el análisis de datos; el instrumento para recolectar datos fue el cuestionario. Arribó a la principal conclusión, que el enfoque de la interculturalidad crítica en la Escuela Profesional de Educación Inicial Intercultural Bilingüe de la UNAMBA es apropiado. Tanto los estudiantes como los docentes muestran un nivel de conocimientos moderado, una actitud favorable y una práctica habitual del enfoque de interculturalidad crítica.

- b) Huamani (2021) desarrolló la tesis para establecer la relación entre el bilingüismo (quechua-castellano) y las interferencias lingüísticas en alumnos de 5 años de edad de las Instituciones Educativas de Nivel Inicial del distrito de Haqira, Apurímac. Realizado en la Universidad Nacional Micaela Bastidas de Apurímac para alcanzar el título de Licenciado en Educación Inicial Intercultural Bilingüe: Primera y Segunda Infancia. Estudio de tipo básico, nivel correlacional y enfoque cuantitativo. La muestra seleccionada fue de 58 niños. Empleó las técnicas de la encuesta y la observación; así como el cuestionario y la ficha de observación como instrumentos de recolección de datos. La conclusión principal a la que arribó que se halló una relación significativa y moderada entre el bilingüismo (quechua-castellano) y las interferencias lingüísticas, con un coeficiente de correlación de $r = 0.589$. Esto sugiere que, a medida que aumenta el nivel de bilingüismo, también se incrementan las interferencias lingüísticas en los estudiantes.

3.2 Marco teórico

3.2.1 Interculturalidad

Una de las nociones fundamentales que organizan el campo de estudio de la interculturalidad es la definición de cultura, definida como el conjunto de valores, costumbres, creencias y prácticas que configuran el estilo de vida de un grupo



particular, estableciendo la base de su identidad (Eagleton, 2001) es decir que la cultura es inherente a los seres humanos desde el nacimiento; se enriquece con valiosas contribuciones morales e intelectuales heredadas de generaciones anteriores, las cuales; al integrarse con el contexto contemporáneo, configuran la identidad de una comunidad.

Thisted et al. (2007) definen a la cultura, como un conjunto de conocimientos y marcos de percepción, pensamiento y acción que no son elementos estáticos, sino que forman parte de procesos dinámicos y en constante evolución. Estos elementos no están libres de contradicciones y de la producción simbólica que caracterizan las representaciones y las prácticas de los distintos grupos sociales.

Los autores mencionados; concuerdan en sus definiciones respecto al término cultura, en los aspectos relacionados con el estilo de vida que caracteriza el comportamiento de un individuo, comunidad o nación. La cultura, representa el conjunto de todas las formas y manifestaciones de una sociedad, incluyendo costumbres, prácticas, códigos, normas y reglas, así como modos de ser, vestimenta, religión, rituales, normas de conducta y sistemas de creencias.

Partiendo de la definición de cultura, se recogen los aportes de diversos estudiosos que aportan el entendimiento de la interculturalidad. Se tiene a Walsh (2005) que menciona que la interculturalidad, “es un intercambio que se construye entre personas, conocimientos, saberes y prácticas culturalmente distintas, buscando desarrollar un nuevo sentido de convivencia de éstas en su diferencia” (p.11). La interculturalidad es considerada un asunto vital en el campo de la educación, pues es imprescindible para la construcción de una sociedad democrática. Por esta razón, esta educación tiene como objetivo formar ciudadanos con valores y habilidades que promuevan el avance de una sólida identidad personal y colectiva, y que sean capaces de relacionarse de forma respetuosa con la diversidad de acciones.(González, 2020).

La educación intercultural se fundamenta en la instrucción de valores, posturas y conductas mediante la diversidad. Igualmente, este método educativo reconoce y aprecia las identidades personales que surgen de la diversidad cultural de los alumnos durante el proceso de aprendizaje, resaltando a educación intercultural se fundamenta en la instrucción de valores, posturas y conductas mediante la



diversidad. Igualmente, este método educativo reconoce y aprecia las identidades personales que surgen de la diversidad cultural de los alumnos durante el proceso de aprendizaje, resaltando (Mateo et al., 2006). Muñoz & Espiñeira (2010) sostienen que, en este nuevo contexto educativo orientado hacia la inclusión de la diversidad, es fundamental fomentar actitudes y comportamientos cooperativos, plurales y respetuosos. Esto se debe implementar sin importar el origen del estudiante o cualquier condición de las diferencias, ya sea en términos físicos, psicológicos o sociales. La diversidad debe ser considerado tanto en el punto de partida como el objetivo final en este proceso.

La educación intercultural tiene como meta invitar a personas de diferentes culturas a participar de forma activa y sostenida en el mismo entorno, partiendo de la idea de que una comunicación verdaderamente efectiva solo se consigue cuando hay equidad, se rechaza cualquier forma de discriminación y se respeta lo que nos hace únicos. Al mismo tiempo, se espera que los alumnos reconozcan su propia identidad cultural como algo que cada uno va construyendo día a día y, a partir de ahí, se acostumbren a convivir con otros modos de vida, adopten una mirada crítica hacia sus propias creencias y actúen con una postura ética dondequiera que estén. (Schmelkes, 2004).

Leiva (2008) argumenta que implementar esta propuesta en las aulas resulta todavía un reto pedagógico porque exige descubrir caminos claros y coherentes que la hagan posible en la práctica diaria. Por lo tanto, cualquier iniciativa escolar que reclame un enfoque intercultural debe, en primer lugar, establecer metas precisas que guíen su accionar. En términos más concretos, las escuelas dedicadas a esta tarea deben reafirmarse como espacios que ven la diversidad cultural no como un problema, sino como una oportunidad que enriquece los procesos de enseñanza y aprendizaje de todos sus miembros.

Walsh (2005) sostiene que:

Para que la interculturalidad tenga verdadero impacto en los alumnos y en la sociedad, debe fundamentarse en las experiencias concretas de los estudiantes y en el contexto sociocultural que habitan, reconociendo a la vez los conflictos que surgen tanto dentro de sus propios grupos como entre ellos



y los desequilibrios sociales y culturales que enfrentan. Asimismo, es crucial promover saberes y destrezas que les ayuden a conceptualizar el fenómeno, a hacer de su práctica algo cotidiano y a asumir un compromiso real de entendimiento y aceptación (p. 12).

La interculturalidad, que surge del viejo ideal de la tolerancia, aspira a propiciar un intercambio enriquecedor entre distintas culturas. Para ello, es necesario establecer mediaciones sociales, políticas y comunicativas que materialicen espacios institucionales donde la diversidad pueda encontrarse, organizarse y colaborar. De este modo, se construye un ambiente en el que la diferencia no solo es admitida sino también apreciada y potenciada, estimulando un diálogo activo y significativo entre las culturas que conviven en la sociedad (López, 2012).

En el contexto educativo, esa misma lógica intercultural ha de traducirse en prácticas que desarrollan en los estudiantes habilidades metacognitivas, de manera que cada actividad en el aula se convierte en una experiencia valiosa de aprendizaje compartido. Además, resulta esencial crear oportunidades formales, sistemáticamente organizadas, para adquirir competencias nuevas y para renovar, de paso, el compromiso con la equidad y la verdadera tolerancia (Coronado, 2019).

Suárez (2019, citado en Gonzáles, 2020) propone que la educación intercultural funcione como un modelo sociopolítico que prepara a las personas para vivir juntas y actuar como ciudadanos, con el fin último de promover un cambio social en el que cada ser humano pueda desarrollarse de manera integral. Este enfoque intenta igualar las oportunidades y desafiar las barreras que mantienen la desigualdad y la injusticia, y busca abrir espacios donde la ciudadana pueda involucrarse realmente en la esfera pública. A través de un proceso educativo y formativo, se persigue dotar a las personas de los conocimientos, actitudes y habilidades personales necesarias para participar con respaldo y satisfacción en dicho espacio público.

Fernández (2005) al referirse a la educación intercultural bilingüe, reconoce una propuesta fundamentada en una educación que valora y promueve la diversidad, contemplando los aspectos lingüísticos, étnicos y culturales; una educación equitativa, de calidad y culturalmente relevante, como un componente esencial para la construcción de una sociedad pluricultural.



Santiváñez (2009) sostiene que:

La educación bilingüe y la interculturalidad constituyen herramientas revolucionarias y, por ende, esenciales para cualquier sociedad diversa y plural; dado que la primera facilita la adquisición de actitudes, conocimientos y habilidades a través de dos lenguas, mientras que la segunda fomenta el respeto por la identidad étnica de los grupos participantes. (p.102)

Lorcerie (2002) afirma que, la interculturalidad tiene el objetivo es fomentar la percepción de que la diversidad cultural es un componente esencial y beneficioso para todas las personas. Esto se logra al dar a conocer a los distintos grupos culturales, al incentivar a los estudiantes de una lengua extranjera a interesarse en los modos de vida de otras personas o grupos, y al educarlos en actitudes y habilidades diversas que les facilitan la comunicación intercultural. De este modo, se promueve la adquisición de una competencia intercultural sin que ello implique la pérdida de identidad.

Medina (2009) sostiene que, la formación de los docentes busca preparar a profesionales capaces de enfrentar la variedad de situaciones complejas propias de la enseñanza. Para lograr esto, no es suficiente una formación basada únicamente en conocimientos teóricos; es necesaria también una educación en valores. Esta perspectiva debe tener en cuenta las creencias y pensamientos de los futuros docentes, así como el contexto histórico y social en el que se lleva a cabo, con el fin de prepararlo para una práctica pedagógica integral.

Alred y Byram (2022) menciona que, la competencia intercultural como la habilidad de transformación para intercambiar, actitudes y comportamientos, con la finalidad de ser receptivos hacia las diferencias culturales. Gómez et al. (2011) caracterizan la competencia intercultural como el conjunto integrado de habilidades, conocimientos y actitudes que, al funcionar en conjunto, permiten mantener interacciones culturales efectivas. Este respaldo mutuo asegura que las diferencias y similitudes entre culturas se reconozcan y respeten, fomenta una actitud empática y ayuda a resolver los problemas que puedan surgir. Por tanto, la definición abarca, además, la capacidad de mediar en las interacciones culturales de quienes nos rodean. Estos aspectos son fundamentales en las competencias que deben desarrollar los docentes en la educación inicial.



3.2.1.1 Interculturalidad y Universidad

La interculturalidad va más allá de la simple tolerancia y el respeto hacia los demás; implica una disposición activa hacia la convivencia, actúa como motor de dinamismo tanto individual como social, y promueve un diálogo enriquecedor, placentero y recíprocamente beneficioso entre diversas culturas y comunidades, en particular entre aquellos que comparten territorios y experiencias históricas similares (López, 2012).

La educación intercultural posee características distintivas tanto en su teoría como en su práctica, y se centra en la atención y comprensión de la diversidad cultural. Actualmente, es claro que este modelo también se integra dentro del enfoque inclusivo (Peñalva & Soriano, 2010) en otras palabras, la interculturalidad pretende transformar la educación en las aulas universitarias, con los siguientes objetivos: evitar la exclusión educativa y social; promover la participación de todos los miembros dentro de la comunidad universitaria, concebida como una comunidad de aprendizaje, y eliminar las barreras que dificultan el aprendizaje y la participación.

Para insertar el enfoque intercultural en la educación universitaria, es esencial comenzar desde la práctica para luego desarrollar la teoría y regresar a la práctica con el objetivo de mejorarla continuamente. Por lo tanto, es crucial recibir una formación pertinente que incluya: conocimientos interculturales que permitan comprender y valorar otras culturas; habilidades para ser críticos con la información que se difunde sobre grupos culturales distintos; la capacidad de entender y respetar diferentes formas de percibir la realidad, y la valoración y promoción del contacto entre diversas culturas e identidades culturales. Todos estos elementos deben ser considerados al diseñar un plan de formación que establezca las bases pedagógicas, didácticas y curriculares fundamentales en relación con la interculturalidad (Peñalva & Aguilar, 2011).

Respecto a la formación profesional de docentes, Leiva (2011) afirma que, la formación básica o inicial en los maestros, debe incorporar un componente intercultural fuerte, que garantice la excelencia en su



desempeño profesional. Además, brindar al profesorado los conocimientos, habilidades, estrategias e instrumentos tanto personales como profesionales necesarios para que puedan educar y formarse en el contexto de una ciudadanía intercultural (Aguado et al., 2008).

La formación inicial del profesorado debería desarrollar la competencia intercultural, la cual es una combinación de capacidades específicas, tales como: el desarrollo de actitudes favorables hacia la diversidad cultural; la habilidad comunicativa efectiva; la competencia para gestionar conflictos en contextos interculturales; y la capacidad de reconocer y comprender la propia cultura y su influencia en la percepción e interpretación de la realidad (Jandt, 1995).

Por consiguiente, la interculturalidad en la educación superior universitaria representa un elemento adicional de calidad educativa, que conlleva la incorporación de aspectos como la convivencia, la apreciación y el reconocimiento del otro, y la interacción basada en el reconocimiento mutuo (Peñalva & Leiva, 2019).

3.2.1.2 Enfoque crítico de la interculturalidad

La interculturalidad se ha constituido en una categoría clave para abordar las relaciones entre culturas diversas en contextos marcados por la desigualdad estructural, el racismo y la exclusión histórica. En el campo educativo, la interculturalidad no solo se basa en reconocer la diversidad cultural, es cambiar en principios que sean orientados de políticas, prácticas pedagógicas y relaciones sociales más inclusivas.

Distinciones fundamentales: La interculturalidad, se basa en tres enfoques: funcional, relacional y crítica.

Interculturalidad funcional: Este enfoque entiende la diversidad cultural sobre todo como un recurso que los Estados pueden manejar, y lo hace dentro de un orden de crecimiento hegemónico. Acepta algunas diferencias culturales siempre que no desafíen la estructura dominante, y esa aceptación



termina reproduciendo dependencias simbólicas y materiales que la misma lógica busca ocultar (Walsh, 2009; Tubino, 2005).

Interculturalidad relacional: Pone el acento en el diálogo y el reconocimiento entre culturas, y procura trazar lazos de respeto horizontal. Aunque resulta un paso adelante respecto al modelo funcional, suele ignorar las jerarquías que atraviesan esos encuentros, lo que debilita su capacidad de cambio real en el terreno social (Tubino, 2005).

Interculturalidad crítica: En cambio, la interculturalidad crítica asume una postura político-pedagógica que desafía los cimientos coloniales del saber y el poder, y lo hace buscando desarticular las relaciones sociales que sostienen la exclusión. Para Walsh (2009) no bastan el reconocimiento y la coexistencia; es necesario reconfigurar las estructuras epistémicas y sociales que han organizado la jerarquía. Esa estrategia se traduce en una práctica descolonizadora que articula saber, poder y ser para imaginar y construir transformaciones profundas.

3.2.1.3 Aportes contemporáneos al enfoque crítico

Autores recientes han retomado y ampliado la propuesta de interculturalidad crítica, insistiendo en la necesidad de vincularla con las luchas sociales, el feminismo decolonial, el pensamiento indígena y afrodescendiente, y los movimientos por la justicia epistémica.

Gómez y Grosfoguel (2007) introducen la noción de zona del ser y zona del no-ser para dar a conocer las jerarquías coloniales que siguen operando en las instituciones, incluyendo la escuela. De esta forma, la interculturalidad crítica debe señalar a una descolonización de los saberes y del currículo, promoviendo epistemologías situadas y plurales.

Walsh (2021) profundiza en el concepto de praxis intercultural descolonial, comprendida como una forma de resistencia y preexistencia frente a la colinealidad del saber y del poder. Esta praxis no es solo discursiva, sino encarnada en las luchas cotidianas de los pueblos originarios, afrodescendientes y otras colectividades históricamente subalternadas.

Restrepo y Rojas (2010) abogan por una pedagogía de la alteridad que, permita una educación intercultural crítica centrada en la agencia de los sujetos y en la construcción de proyectos colectivos desde la diferencia.

Implicancias educativas del enfoque crítico de la interculturalidad

la interculturalidad crítica exige revisar profundamente los fines, contenidos, métodos y estructuras de los sistemas educativos esto implica:

- Cuestionar el currículo monocultural y promover la inclusión de saberes indígenas, afrodescendientes y populares.
- Formar docentes con una conciencia crítica de las relaciones de poder, el racismo estructural y la colinealidad del saber.
- Generar espacios de diálogo epistémico que reconozcan la legitimidad de otros modos de conocer, enseñar y aprender.
- Promover una pedagogía comprometida con la justicia social, la equidad y la transformación comunitaria.

Avanzar hacia una educación verdaderamente intercultural implica no solo integrar contenidos culturales diversos, sino también transformar las formas de relación y de organización institucional en función de la equidad y el reconocimiento de la diversidad epistémica. (Mateo,2026, Dietz,2017)

3.2.1.4 Vinculación de la educación con el enfoque decolonial

La emergencia del enfoque decolonial ha representado un giro epistémico y político frente a las formas dominantes de producir conocimiento, organizar la sociedad y concebir la educación. Este enfoque no se limita a una crítica del colonialismo histórico, sino que pone en cuestión las continuidades coloniales que perviven en las estructuras del saber, el poder y el ser. En este contexto, la educación aparece como un campo estratégico para dismantelar la colonialidad y construir alternativas desde el Sur global.

Quijano (2000) es uno de los principales referentes del pensamiento decolonial. Su noción de colonialidad del poder describe cómo, tras el fin del colonialismo formal, persisten estructuras jerárquicas de dominación racial, epistémica, económica y cultural. Para el autor, la distribución racial



del planeta sigue siendo la regla que ordena la vida social en la modernidad capitalista.

Walsh (2021) ha formulado una propuesta decolonial surgida de y dirigida a América Latina, entrelazando la crítica de las ideas con acciones sociales y educativas de resistencia. Desde esa mirada, dicha propuesta debe convertirse en un trabajo concreto que desafíe las maneras coloniales de pensar, enseñar y entender al Estado.

En ese marco, sugiere una interculturalidad crítica como andamiaje de la praxis decolonial; es decir, un reconocimiento que va más lejos que la mera tolerancia y busca reconfigurar las jerarquías de poder, saber y existencia. En educación, esto implica dismantelar el currículo eurocéntrico, dar nuevo sentido a las pedagogías y abrir espacios para el diálogo de saberes y para una verdadera justicia epistémica.

Sousa (2010) desarrolla el concepto de epistemologías del sur como, un marco para recuperar valorar y legitimar los saberes producidos por los pueblos históricamente excluidos. El autor propone una ecología de saberes que reconozca la pluralidad epistémica y se oponga a la lógica de conocimiento único que sustenta la modernidad occidental.

Desde una mirada pedagógica, Paulo Freire ha sido apreciado como un pionero del razonamiento descolonial, ya que su propuesta de educación que se basa en el planteamiento de la realidad, la concienciación y la acción transformadora.

De esta forma, la educación decolonial no es solo un ámbito de la teoría crítica; si no es una práctica sublimada que desafía las estructuras coloniales del sistema educativo, entre otros aspectos:

- El reconocimiento de saberes ancestrales, comunitarios y populares.
- La inclusión de lenguas originarias y de relatos no occidentales en las aulas.
- La transformación del rol del docente, que pasa de ser mero transmisor a mediador activo del aprendizaje.

- La convivencia de relaciones pedagógicas fundamentadas en la horizontalidad y en el respeto a los saberes diversos.

3.2.1.5 Interculturalidad: sustento teórico

Para entender realmente el funcionamiento de la interculturalidad, es necesario partir de unas bases teóricas que describan cómo se relacionan, y cómo pueden relacionarse bien o mal, las culturas entre sí. Este conjunto de ideas ofrece un prisma amplio a partir del cual se puede leer la diversidad cultural sin fragmentaciones. Entre quienes han alimentado ese discurso, Morín (1999) insiste en que la diferencia no es una amenaza, sino una riqueza que debe ser cuidada. Desde esta perspectiva se favorece la empatía, el respeto recíproco y el diálogo, ingredientes esenciales si se quiere avanzar hacia sociedades más justas, inclusivas y cohesionadas. Dicha evaluación teórica permite, además, detectar y combatir mitos y prejuicios que, en un mundo cada vez más interconectado, siguen dificultando la convivencia cotidiana.

a) Teoría de la complejidad

El pensador francés Edgar Morin presentó en 1999 su teoría del pensamiento complejo, que invita a mirar la realidad de forma integrada en vez de dividida en partes desconectadas. Para él, los sistemas naturales, sociales y culturales sólo son comprensibles si se estudian como totalidades en movimiento, porque abordarlos por separado empobrece nuestra lectura del mundo (Urteaga, 2010).

Esta resulta mirada clave cuando examinamos la interculturalidad, ya que suponemos que las culturas no son estancos sino organismos vivos que se tocan, cambian ya veces disputan entre sí. Morin propone que la educación forme ciudadanos capaces de lidiar con esa trama enredada, lo que implica, por supuesto, un examen profundo de la diversidad. Al hacerlo, las culturas dejan de aparecer como listas cerradas de rasgos fijos y se muestran como redes activas; de este modo, el diálogo intercultural se transforma en el aire que sostiene el entendimiento (Estrada, 2020).



El planteamiento del pensamiento complejo invita a trascender las miradas que reducen la diversidad cultural a meros clichés o estereotipos. Para comprender de verdad la interculturalidad, es considerar dimensiones precisas como la historia, la economía, las estructuras sociales, la cosmovisión y la espiritualidad que conforman cada cultura. Este enfoque integral facilita una lectura más profunda de las relaciones entre culturas y aleja el riesgo de caer en explicaciones superficiales.

b) Corriente teórica del buen vivir

Simón Yampara, investigador aimara, ha sido uno de los principales teóricos que ha desarrollado el concepto de Suma Qamaña, que en su lengua significa vivir bien. Esta idea, anclada en la cosmovisión andina, propone una existencia equilibrada en armonía con la naturaleza, en respeto mutuo y orientada al bienestar colectivo, y cuestiona la lógica individualista y consumista que a menudo guía los modelos de desarrollo occidentales (Saavedra, 2010).

La filosofía del Buen Vivir se presenta como una crítica frontal al modelo de crecimiento que suele privilegiarse a toda costa, aun cuando esa marcha rápida arrase bosques o fracture comunidades. Su propuesta sustituye la acumulación ciega por el cuidado sistemático de la naturaleza y por una distribución justa de los recursos. En América Latina su eco ha sido tan profundo que ha alimentado cambios constitucionales y políticas, como se ve en Bolivia, adonde se asienta en la piedra angular del Estado Plurinacional (Nudelman, 2018).

En el campo de la educación, la agenda yampara se ha vuelto central para cultivar programas interculturales que reconozcan y celebren el patrimonio de los pueblos originarios. Su enfoque destaca la necesidad de incluir la diversidad cultural en los procesos formativos, no como un añadido decorativo, sino como un componente esencial para construir sociedades más inclusivas y culturalmente integradas.



3.2.1.6 Dimensiones de la interculturalidad

Chen y Starosta (1996) propone para adquirir una competencia intercultural, es esencial que se integren los aspectos cognitivos, emocionales y conductuales esto permitirá el progresar un comportamiento intercultural pertinente.

a) Dimensión cognitiva

Chen y Starosta (1996) afirman que un individuo presenta una mayor competencia cognitiva intercultural cuando posee un alto nivel de autoconciencia y conciencia cultural. Esto significa conocimiento, comprensión y conciencia de los elementos culturales y comunicativos propios, así como de otras culturas, lo cual facilita una comunicación efectiva. Por lo tanto, si el futuro docente en educación inicial, desarrolla habilidades que le permitan reconocer la diversidad dentro de su contexto cultural, estará mejor capacitado para desarrollar una mayor sensibilidad y comprensión hacia personas de otras culturas.

La dimensión cognitiva está referida con la necesidad de comprender las culturas de los estudiantes inmigrantes presentes en nuestros centros educativos (Leiva, 2011).

La dimensión cognitiva, representa el conocimiento sobre qué hacer, cuándo, dónde y cómo interactuar dentro de una cultura o grupo específico. Por ello en el entorno, el docente puede dirigir a los estudiantes a reflexionar sobre el hecho de que cada sociedad o cultura tienen sus costumbres particulares. Estos pueden incluir celebraciones, matrimonios, maternidad, crianza, vida laboral, ritos funerarios, entre otros. Los estudiantes pueden así comprender que algunas prácticas pueden ser similares a las propias, mientras que otras pueden ser significativamente diferentes, lo que a veces puede llevar a la percepción de que los valores propios son los únicos correctos o aceptables (Porcher, 2004).

La interculturalidad como competencia pedagógica transversal



Barrett et al. (2013) conciben la interculturalidad como una competencia pedagógica transversal, fundamental en contextos educativos caracterizados por la diversidad cultural, lingüística y social. Las habilidades no se delimitan al conocimiento hacia otras culturas, sino que implica un conjunto de habilidades, actitudes, conocimientos y acuerdos éticas que permiten interactuar de manera respetuosa, crítica y positiva con quienes tienen precedente cultural distinta.

Los autores sugieren que esta competencia debe estar diseñado en la mayoría de las áreas del currículo y establecer como parte de las prácticas pedagógicas del contexto. En vez de considerarse como un asunto independiente o suplementario, la interculturalidad debe ser incorporada de forma transversal en el proceso de enseñanza, con el objetivo de fomentar una educación inclusiva, justa así mismo cambiante.

Epistemologías del Sur

(Santos, 2009) describe que, no hay justicia social sin justicia cognitivo es por ello que en su declaración da a conocer una de las hipótesis fundamentales de la epistemología del sur da a conocer la importancia de reconocer las diferentes epistemologías del mundo y de aceptar que el saber válido no solo se origina en la ciencia occidental moderna, en esta situación, el autor propone una ecología de saberes que sea concebida como un proceso de comunicación abierta abierta entre los diferentes saberes, sin distinciones ni jerarquías, en el que el saber científico puede convivir con los saberes del pasado, relevantes y tradicionales.

A nivel de la educación, este se recomienda la reconfiguración de las prácticas pedagógicas y de los currículos escolares. Se trata de abrirse al conocimiento localizado, a los relatos y memorias de las comunidades, a la historia oral, a los saberes agrícolas, medicinales y espirituales de pueblos indígenas y afrodescendientes que se han marginado históricamente. En este sentido, se cuestiona el monopolio



de la ciencia hegemónica y se apuesta por una pedagogía intercultural, emancipadora y en contexto.

La acción de los saberes jerárquicas que aporta Santos (2009) no se queda en incorporar cursos relevantes en un currículo educativo; sino propone en un sentido amplio, reconfigurar la dimensión cognitiva desde la valorización, el reconocimiento y la legitimidad. Es decir, que la educación, vista desde esta óptica, deje de existir como mecanismo mediante el cual se reproduce la colonialidad del saber, para darse como un rehén, liberado, desde el jolgorio de la resistencia, la ligazón y la amistad.

Dimensión emocional

Es la capacidad de las personas para desarrollar una actitud positiva hacia la comprensión y apreciación de las distintas cultural, promoviendo un comportamiento adecuado y eficaz en la comunicación intercultural, la cual está compuesta por la autoestima, el autocontrol, la mente abierta, la empatía, la participación en interacciones interculturales y la suspensión de juicios (Chen & Starosta, 1996).

Teniendo en cuenta las habilidades emocionales se implementa el reconocimiento así mismo el respeto hacia los individuos y sus diferencias culturales. Así mismo, facilitarán el control de aquellas emociones que podrían obstaculizar el proceso de comunicación intercultural (Byran & Fleming, 1998). El desarrollo emocional, es la competencia de los estudiantes para poder reconocer, garantizar y de igual forma expresar sus propias emociones y comprender las emociones de los demás en un entorno diverso. El desarrollo implica potenciar habilidades como la empatía, la tolerancia y la sensibilidad hacia las diferencias culturales, lo que facilita la creación de relaciones interpersonales positivas y el fortalecimiento de un ambiente inclusivo y respetuoso dentro de la comunidad universitaria.



Desarrollo de la conciencia ética y relacional

Bennett (1993) mediante su Modelo de Sensibilidad Intercultural, crea una progresión en la forma interactuar con las diferentes culturas, que va desde la negación hasta la integración. Este modelo resalta una evolución emocional en la que el sujeto pasa de rechazar o sublimizar las diferencias culturales, donde se adaptara de igual forma se integra como parte de su identidad. Este proceso implica un desarrollo ético profundo, pues no se limita a la tolerancia, sino que busca la comprensión integral la convivencia respetuosa.

La competencia intercultural no solo involucra conocimientos y habilidades para interactuar con culturas diferentes, sino también una dimensión afectiva que implica sensibilizarse ante las emociones, prejuicios y estereotipos propios. Desarrollar una conciencia relacional exige un trabajo consciente y emocional en el que cada persona se debe examinar sus propias limitaciones y respuestas ante la diferencia cultural. Ese autoconocimiento es, a la larga, lo que permite cultivar respeto genuino, apertura y empatía; actitudes que sostienen redes sociales éticas y duraderas. Por esa razón, formar para la competencia intercultural acaba siendo, al mismo tiempo, una forma de preparar a los estudiantes para la ética del encuentro, donde valorar la diversidad del otro orienta la acción y la convivencia.

Neuroeducación y empatía intercultural

El campo que una neurociencia, psicología y educación, se llama a veces "cognición social", y ha aportado pruebas sólidas sobre el peso que las emociones tienen en el aprendizaje y, en consecuencia, en la capacidad de empatizar. Immordino y Damasio (2007) recuerdan que las emociones no son meros destellos subjetivos, sino mecanismos vitales que juntan experiencias, guían decisiones y hacen posible un aprendizaje realmente profundo.

Los investigadores destacan que las emociones se entrelazan con la actividad neuronal de las regiones cerebrales responsables de la



cognición social y moral, lo que sugiere que aprender actitudes como la empatía cuenta, de hecho, con una base neurobiológica firmemente establecida. Esto es especialmente relevante en el contexto de la educación intercultural, donde a entender y valorar la diversidad cultural requiere no solo conocimientos, sino también la capacidad afectiva para ponerse en el lugar del otro.

b) Dimensión conductual

Es la capacidad que se incorpora en el proceso de sensibilidad intercultural, incipiente a partir de la adaptación en las interrelaciones interculturales (Chen & Starosta, 1996) menciona el desarrollo conductual, como un fenómeno de interacción entre las personas de distintas culturas, caracterizado por la capacidad de promover sentimientos de ayuda y comprensión hacia el otro, a incluir dos situaciones para la comprensión de igual forma la emoción.

La integración de este conjunto de habilidades que fomenta la interacción intercultural como da a conocer el desarrollo comportamental de la competencia intercultural (Chen & Starosta, 1996). La formación que fomenta el interés y la motivación hacia el conocimiento y la aproximación a las relaciones interculturales entre los futuros maestros desempeña un papel crucial en el desarrollo de la dimensión conductual.

El desarrollo conductual da a conocer la manera de cómo comportarse en el contexto, por lo que significa considerar tanto los propios comportamientos como los de los demás, así como las formas de interacción con otros (Carrillo, 2021).

Pedagogías interculturales situadas

pedagogía intercultural se vincula de modo estrecho con la dimensión conductual de la interculturalidad, es decir, con las habilidades, actitudes y modos de actuar que las personas cultivan para interactuar de forma respetuosa y eficaz con quienes provienen de otras culturas.



Como estrategia didáctica, se apoya en el aprendizaje basado en proyectos sociales, propuesta crítica por Paulo Freire en 1970 y luego ampliada desde una participativa. Al trabajar sobre problemas reales de su entorno, los alumnos no solo ponen en práctica lo aprendido, sino que también configuran gestos interculturales positivos como la cooperación, la escucha activa, la empatía y el respeto por los saberes y usos diversos.

Este enfoque educativo cultiva actitudes que van más allá de saber que hay culturas diferentes; motiva, de verdad, un compromiso con la vida diaria en un mundo mixto. Al colaborar con personas de varias comunidades, los estudiantes ponen a prueba y refinan habilidades sociales y comunicativas, lo que les ayuda a negociar y adaptarse en situaciones interculturales, piedras angulares de la conducta abierta.

3.2.1.7 Bilingüismo

Araujo (2013) sostiene que el bilingüismo y el multilingüismo ya son la norma en la universidad, recorriendo disciplinas y funciones, y actúan como llaves para favorecer el intercambio de sentidos en cada conversación. En ese marco, los idiomas se entrelazan y hacen más ágil el paso del saber científico y técnico, que se ha vuelto indispensable para la formación profesional del siglo XXI. La sociedad exige que las universidades formen individuos con una responsabilidad social, una sensibilidad cultural y un respeto profundo por la diversidad, en respuesta a los nuevos desafíos educativos.

El bilingüismo representa uno de los fenómenos lingüísticos más comunes en la actualidad, dado que se calcula que más de la mitad de la población mundial domina dos o más idiomas. No obstante, este fenómeno sigue siendo poco entendido por la mayoría de las personas, y existen muchas confusiones sobre sus efectos tanto a nivel cognitivo como social (Fonfría, 2023).

La adquisición del lenguaje representa uno de los mayores enigmas en el campo de la Lingüística. No es sorprendente, ya que esta habilidad humana ha sido fundamental para alcanzar el nivel actual de progreso social, cultural y tecnológico.



Además, esta capacidad parece contradecir, en primera instancia, lo que podría considerarse el orden lógico del desarrollo humano (Fonfría, 2023).

El bilingüismo, facilita un conocimiento más equilibrado de dos idiomas, mientras que una persona que aprende una segunda lengua tiende a tener un dominio mayor de su lengua materna (L1) en comparación con la segunda lengua (L2). El uso del lenguaje siempre está enmarcado en un contexto sociocultural específico, lo cual implica que una persona que conoce dos idiomas es, por lo general, más bicultural o multicultural (Rivera et al., 2019).

El concepto de bilingüismo, desde una perspectiva lingüística, es sumamente complejo y está influenciado por diversos factores, tales como la edad, el proceso de adquisición, el nivel de uso, el grado de conocimiento y el modo de hablar. La comunidad quechua hispanohablante se encuentra en una situación complicada, ya que recibe menor consideración social en comparación con el español (Romero, 2016).

A continuación, se presenta una cronología de la evolución del concepto de bilingüismo:

1. Bloomfield (1933, como se cita en Bermúdez y Fandiño, 2012) define al bilingüismo como “el dominio de dos lenguas al nivel de un hablante nativo”. En otras palabras, se refiere a la habilidad de comunicarse en dos idiomas de manera similar a como lo hace un hablante nativo, generando enunciados correctamente estructurados y significativos.
2. Weinreich (1953, como se cita en Bermúdez & Fandiño, 2012) sostiene que el uso alternativo de dos lenguas se conoce como bilingüismo, y las personas que participan en esta práctica son consideradas bilingües.
3. Macnamara (1967, como se cita en Bermúdez & Fandiño, 2012) define el bilingüismo como la habilidad de alcanzar un cierto grado de competencia en una segunda lengua, que puede incluir habilidades como hablar, leer, entender y escribir.
4. Harding y Riley (1998, como se cita en Bermúdez & Fandiño, 2012) argumentan que las personas que pueden comunicarse en dos o más códigos lingüísticos lo hacen en contextos diferentes que exigen el uso de uno u otro sistema. Como



resultado, su vocabulario y sus habilidades para hablar, escribir, escuchar o leer varían en función de los contextos en los que utilizan cada lengua.

Como se puede observar, hay una evolución en las definiciones sobre bilingüismo. Las primeras conceptualizaciones tienden a ser posturas más radicales que enfatizan la idea de un bilingüe equilibrado, capaz de dominar perfectamente ambas lenguas. En contraste, las definiciones más recientes se alejan de categorizar o etiquetar a los individuos bilingües, y en su lugar se centran en describir y precisar aspectos como su desarrollo psicológico, su organización cognitiva, sus particularidades comunicativas y su interrelación con el entorno cultural (Bermúdez & Fandiño, 2012).

El bilingüismo da lugar a diversas posturas, enfoques, políticas y actitudes. Generalmente, las actitudes hacia las lenguas nativas se manifiestan en contextos sociales y lingüísticos contradictorios, donde las ventajas de la herencia indígena no son reconocidas y los hablantes de dichas lenguas no se benefician. Estas actitudes pueden ser cognitivas, afectivas y conductuales, y es en este contexto que surgen calificativos para una lengua, cuentos como fea, hermosa, etc. (Sima & Ramírez, 2017).

El bilingüismo implica un desplazamiento social de las comunidades hacia diferentes medios geográficos, donde la comunicación se realiza mediante dos lenguas. Los hablantes de estas lenguas proceden de dos tradiciones culturales distintas, una mesoamericana y la otra de raíz occidental. Las civilizaciones mesoamericanas, caracterizadas por su diversidad cultural y étnica, han experimentado crisis en el ámbito rural y altos niveles de pobreza (Schnuchel, 2018).

Desde una perspectiva intercultural y sociolingüística, el bilingüismo se entiende como la capacidad de una persona o comunidad para comunicarse de manera efectiva en dos idiomas que, además, pueden poseer rangos, funciones y significados culturales diversos dentro de la misma sociedad. Esa habilidad va más allá del simple dominio gramatical; incluye un entendimiento profundo de las normas, valores y prácticas que cada lengua arrastra (Araujo, 2013).

Al funcionar así, el bilingüismo ilustra lo que se suele llamar competencia intercultural: el hablante alterna o mezcla los idiomas según el contexto, pero lo hace



con clara conciencia de lo que cada lengua exige en términos de cortesía, formalidad y referencias culturales. Esa alternancia puede presentarse como cambio de código (donde se insertan palabras de un idioma en la oración del otro) o como elección deliberada de un idioma, y suele depender del espacio, del interlocutor y del fin que se persigue en la charla (Araujo, 2013).

3.2.1.8 Tipos de bilingüismo

El bilingüismo temprano y simultáneo contrasta con el bilingüismo tardío y sucesivo. El bilingüismo temprano y simultáneo se da cuando dos sistemas de lenguaje se desarrollan paralelamente durante los primeros años de la infancia; en contraste con el bilingüismo tardío, que se manifiesta después de la adolescencia, cuando la segunda lengua (L2) se adquiere en una etapa posterior (Grosjean, 1982, como se cita en Fonfría, 2023).

Por otro lado, se distingue entre el bilingüismo activo y el bilingüismo dormido. En el bilingüismo activo; la persona utiliza ambas lenguas en su vida cotidiana, mientras que, en el bilingüismo dormido, debido a razones personales y socioculturales, como puede ocurrir en situaciones de inmigración, el individuo deja de utilizar una de las lenguas (Grosjean, 1982, como se cita en Fonfría, 2023).

El bilingüismo productivo abarca aquellos casos en los que los hablantes desarrollan una competencia comunicativa tanto en la comprensión como en la producción en ambas lenguas, y se contraponen al bilingüismo receptivo, que se refiere a individuos que pueden comprender dos lenguas, pero no hablar ambas. Por otro lado, el bilingüismo funcional externo describe situaciones en las que el bilingüe, debido a la presión de su entorno sociocultural, maneja las funciones externas, es decir, puede comunicarse en ambas lenguas, pero no utiliza las funciones internas como pensar o soñar en una de ellas (Grosjean, 1982, como se cita en Fonfría, 2023).

El lingüista Weinreich (1953, como se cita en Fonfría, 2023) propone que existen, al menos, dos tipos de bilingüismo: el coordinado y el compuesto. En el bilingüismo coordinado, el niño desarrolla dos sistemas lingüísticos paralelos. Esto significa que dispone de dos significantes y dos significados



para cada palabra, lo que implica una estructura psico y neurolingüística que permite al sujeto hablar las dos lenguas como si fuera una persona monolingüe en cada una de ellas, sin interferencias ni mezclas. El escenario lingüístico de los estudiantes universitarios en el Perú está marcado por la diversidad y el multilingüismo, con el español jugando un papel central, pero coexistiendo con una rica variedad de lenguas indígenas y extranjeras. Esta diversidad presenta tanto desafíos como oportunidades en el ámbito educativo y cultural.

En el bilingüismo compuesto, el niño tiene un solo significado para dos significativos, lo que significa que necesita de ambos idiomas para pensar y comunicarse, ya que no es capaz de detectar las diferencias conceptuales entre los dos idiomas (Dorcasberro, 2003, como se cita en Fonfría, 2023). En este caso, las dos lenguas están más interrelacionadas en el cerebro del hablante, y es más probable que se produzcan interferencias o mezclas entre ellas. El Ministerio de Educación, ha implementado programas de Educación Bilingüe Intercultural (EBI) en algunas regiones, que buscan promover la enseñanza en lenguas indígenas junto con el español. Los estudiantes que han pasado por programas EBI pueden tener una competencia más equilibrada en ambas lenguas y una mayor conciencia intercultural.

De esta manera, mientras que en el bilingüismo coordinado los términos "casa" y "house" (en el caso de bilingüismo de español e inglés) serían independientes, en el bilingüismo compuesto ambas palabras establecerían una relación de correspondencia casa; en el bilingüismo coordinado cada lengua funciona de manera autónoma con su propio sistema de significados, mientras que, en el bilingüismo compuesto, las dos lenguas están más interrelacionadas, compartiendo un mismo significado para distintos significativos (Fonfría, 2023) el escenario lingüístico en el Perú es complejo y diverso debido a la convivencia de múltiples lenguas y dialectos. El idioma español, es la lengua predominante y oficial del país, utilizada en la educación, administración y medios de comunicación. La mayoría de los estudiantes universitarios tienen el español como su lengua materna o como segunda lengua. Sin embargo, existen estudiantes provenientes de



provincias con una rica diversidad lingüística que incluye lenguas indígenas como el quechua, y el aimara.

3.2.1.9 Adquisición del lenguaje y bilingüismo

La adquisición del lenguaje constituye una de las grandes incógnitas en el campo de la Lingüística. Esto no es sorprendente, ya que esta habilidad humana ha sido crucial para alcanzar los avances sociales, culturales y tecnológicos que disfrutamos hoy en día. Además, es una capacidad que parece desafiar lo que inicialmente podría considerarse el orden lógico del desarrollo humano (Fonfría, 2023).

“Un niño de cinco años que dificulta atarse los cordones del zapato tiene más capacidad para desarrollar el lenguaje que un joven de veinte y construye frases cuya estructura responde a los más complejos mecanismos gramaticales de su lengua” (Escandell et al., 2009, p. 349).

Lo que resulta particularmente notable del proceso de adquisición de la primera lengua es la sorprendente rapidez con la que se desarrolla. Antes de ingresar a la escuela primaria, un niño ya utiliza un sistema que le permite "hablar sobre sí mismo y comunicarse con otros individuos de una manera que ningún otro animal ni ningún ordenador pueden emular" (Yule, 2006, p. 175). Asimismo; el hecho de que este proceso ocurre sin importar el nivel cultural y económico del entorno del niño, la lengua que lo rodea, su género o raza, y sin necesidad de una enseñanza específica, sugiere, para algunos lingüistas, la existencia de una predisposición innata en nuestra especie para adquirir el lenguaje.

Más allá de si efectivamente se trata de una capacidad innata de la especie humana o no, es evidente que todos los niños desarrollan el siguiendo procesos de lenguaje y tiempos similares. Esto se cumple siempre que se satisface un requisito crucial; el niño debe tener la oportunidad de interactuar con otros usuarios de la lengua. Un niño que no escuche (o vea, en el caso de las lenguas de señas) una determinada lengua nunca llegará a aprenderla (Fonfría, 2023).



“Los estudios sobre adquisición del lenguaje muestran que la percepción precede a la producción; lo cual podría deberse a la utilización de diferentes sistemas neuronales en uno y otro caso” (Escandell et al., 2009, p. 356).

Romero (2016) distingue entre bilingüismo nativo y bilingüismo adquirido, dependiendo de si la segunda lengua se adquiere en el entorno familiar o educativo. Por ejemplo, si un niño francés nace en España, su bilingüismo es nativo. En contraste; el bilingüismo adquirido se refiere a la situación en la que la segunda lengua se aprende en la escuela, como es el caso de un peruano que aprende inglés. Así mismo, identifica cinco tipos de bilingüismo:

- Bilingüismo equilibrado, que implica una buena competencia en ambas lenguas.
- Bilingüismo productivo, donde se habla, escribe, escucha y lee en dos lenguas.
- Bilingüismo receptivo, en el que la persona escucha y lee en la segunda lengua.
- Bilingüismo fluido, poco fluido e incipiente, que describe una progresiva dependencia de la lengua dominante.
- Bilingüismo funcional, que se refiere a la capacidad de comunicación en ambas lenguas.

La importancia lingüística del bilingüismo radica en que este favorece la influencia recíproca de dos lenguas en dos niveles: léxico y semántico. Esto se manifiesta en el ámbito del procesamiento léxico bilingüe y en la ambigüedad léxica asociada (Leite & Fraga, 2017).

3.2.1.10 Bilingüismo aditivo y sustractivo

Desde mediado el siglo XX, investigadores de la educación y la psicología han examinado el bilingüismo con asiduidad, y ese interés no ha cesado. Uno de los trabajos más citados procede de Lambert (1975) presentó las ideas de bilingüismo aditivo y sustractivo y así trazó un mapa conceptual útil para analizar cómo coexisten dos lenguas en una misma biografía social.



El bilingüismo aditivo, según Lambert (1975), surge cuando se aprende una segunda lengua (L2) sin sacrificar ni sustituir la lengua materna (L1). Este escenario aparece con frecuencia en situaciones donde la lengua original disfruta de prestigio social, lo que favorece al hablante, nutre su competencia plena en ambas lenguas y refuerza una imagen positiva de sí mismo. Por el contrario, el bilingüismo sustractivo acontece cuando el avance de la L2 amenaza o prácticamente reemplaza la L1, y esa erosión suele ocurrir porque la lengua de partida carece de reconocimiento, con el resultado de pérdidas lingüísticas y culturales y un golpe a la autoestima del individuo.

Los diferentes tipos de bilingüismo en las políticas lingüísticas, las prácticas pedagógicas y las ideologías lingüísticas en contextos educativos. Cummins (2000) sostiene que, el desarrollo de un bilingüismo aditivo en contextos escolares depende de políticas educativas que reconozcan y fortalezcan las lenguas maternas, así como de prácticas pedagógicas que fomenten el aprendizaje dual. También señala que cuando las escuelas no validan la L1 del estudiante, se produce una desventaja cognitiva, académica y afectiva.

García (2009) introduce el concepto de multilingüismo, que desafía las perspectivas tradicionales del bilingüismo como compartimentos estancos entre dos lenguas. Desde esta óptica, se propone una visión más dinámica del bilingüismo, donde el uso de múltiples recursos lingüísticos por parte del hablante es visto como una ventaja cognitiva y pedagógica. En este marco, el bilingüismo aditivo se expande hacia una comprensión más inclusiva de la diversidad lingüística y cultural, especialmente en contextos educativos multiculturales.

En el ámbito latinoamericano, estudios sobre educación intercultural bilingüe (EIB) han evidenciado cómo los enfoques sustractivos han sido predominantes en muchas políticas públicas que, si bien promueven la enseñanza de una segunda lengua (generalmente el español), lo hacen en detrimento de las lenguas indígenas. Investigaciones como las de Hornberger (2002) han mostrado que los programas de EIB deben orientarse hacia modelos aditivos, en los que las lenguas originarias no solo



se conserven, sino que también se fortalezcan como medios de instrucción y vehículos de identidad cultural.

Así, el tipo de bilingüismo que se promueve en el ámbito educativo tiene implicaciones significativas para la equidad lingüística y la justicia social. Tal como lo afirma Kangas (2000) los sistemas educativos que no promueven un bilingüismo aditivo contribuyen a lo que ella denomina “lingüicidio”, es decir, la desaparición progresiva de las lenguas minoritarias y sus culturas asociadas.

3.2.1.11 Bilingüismo natural y escolar

El bilingüismo es un fenómeno complejo que puede manifestarse de distintas maneras dependiendo del contexto en que se adquieren las lenguas. Una distinción clásica en la investigación sobre bilingüismo, presentada por Hamers y Blanc (1989) separa el bilingüismo natural del bilingüismo escolar, y al hacerlo arroja luz no sólo sobre cómo se aprenden las lenguas sino también sobre las repercusiones cognitivas, emocionales y pedagógicas de cada vía de adquisición.

Según esos autores, el bilingüismo natural abarca la adquisición simultánea o temprana de dos lenguas en la vida cotidiana de la familia y la comunidad, por lo general antes de cumplir seis años. En este caso, el aprendizaje ocurre sin clases formales y surge de la interacción directa y sin mediación con hablantes nativos de ambas lenguas, por lo que es frecuente en hogares mezcla dos idiomas o en aldeas multilingües. La exposición continua y rica a ambas lenguas en situaciones comunicativas reales tiende a producir una competencia bilingüe bastante equilibrada y utilitaria, capaz de funcionar con soltura en los contextos en que cada lengua es demandada (Hamers y Blanc, 1989).

Por el contrario, el bilingüismo escolar se cultiva dentro de instituciones organizadas, principalmente en la clase, donde la segunda lengua aparece bien como contenido a estudiar o como la lengua que media la enseñanza de otras materias.



Este tipo de bilingüismo suele iniciarse en edades más tardías y depende en gran medida de las metodologías pedagógicas, el tiempo de exposición y el valor social atribuido a la lengua en cuestión. A menudo el bilingüismo escolar implica una relación jerárquica entre las lenguas; lo cual puede producir fenómenos como el bilingüismo sustractivo si no se reconoce ni valora adecuadamente la lengua materna del estudiante.

Mientras el bilingüismo natural tiende a fomentar una mayor fluidez oral y pragmática, el bilingüismo escolar puede desarrollar competencias metalingüísticas y académicas más profundas, especialmente si se logra un bilingüismo aditivo. Sin embargo, cuando el bilingüismo escolar se da en contextos de exclusión o subordinación lingüística (por ejemplo, en programas donde se impone una lengua dominante), los resultados pueden ser negativos tanto para el rendimiento académico como para la identidad cultural del alumno.

En el marco de la educación intercultural bilingüe (EIB), esta distinción cobra particular relevancia. Muchos niños indígenas o migrantes llegan a la escuela con un bilingüismo natural (por ejemplo, lengua originaria y lengua local), pero se enfrentan a un modelo escolar que no reconoce ni fortalece ese conocimiento previo, lo que genera un desfase entre la competencia lingüística del niño y las exigencias académicas. Los enfoques educativos reconocen los repertorios lingüísticos de los estudiantes y los integra en el proceso pedagógico mediante prácticas de, favoreciendo así un bilingüismo aditivo, dinámico y equitativo. (Hornberger,2005; García ,2009)

Desde esta perspectiva, se insiste en que la escuela debe transitar de un modelo homogeneizante a uno que reconozca la diversidad lingüística como un recurso pedagógico. Cummins (2001) por su parte, plantea la importancia del principio de interdependencia lingüística, según el cual el desarrollo de la L1 contribuye al aprendizaje eficaz de la L2. Así, un bilingüismo escolar exitoso no puede lograrse si no se apoya y desarrolla la lengua materna del estudiante.



3.2.1.12 Modelo sistemático de la competencia comunicativa bilingüe

El concepto de competencia comunicativa ha sido una piedra angular en los estudios del lenguaje y la enseñanza de lenguas desde fines del siglo XX. Frente a la propuesta estructuralista de competencia lingüística que Chomsky (1965) el concepto de competencia comunicativa desplaza el énfasis a los actos reales de habla, sumando al dominio de la gramática las destrezas socioculturales, discursivas y estratégicas que hacen posible una interacción efectiva en situaciones cotidianas.

Uno de los esquemas más citados es el elaborado por Canale y Swain (1980) para esos autores, la competencia comunicativa bilingüe engloba saberes y habilidades entrelazadas que permiten manejar dos lenguas de forma adecuada en una variedad de contextos.

Su modelo original incluye tres componentes principales:

- Competencia gramatical o lingüística: conocimiento de vocabulario, reglas gramaticales, ortografía y pronunciación.
- Competencia sociolingüística: conocimiento de las normas socioculturales del uso del lenguaje, que permite adaptar el discurso a diferentes interlocutores y contextos.
- Competencia estratégica: habilidad para compensar fallas comunicativas, clarificar significados, y mantener la interacción lingüística mediante el uso de estrategias verbales y no verbales.

3.2.1.13 Dimensiones del bilingüismo

El bilingüismo es la capacidad de un individuo para comunicarse de manera efectiva y fluida en dos lenguas. Desde el punto de vista comunicativo, el bilingüismo permite a las personas alternar entre dos sistemas lingüísticos según las demandas del entorno y la situación comunicativa, por ello el bilingüismo se desarrolla a razón de su lengua y de su comunicación.

a) Bilingüismo a razón de su lengua.



Esta dimensión se refiere a la competencia y uso de dos lenguas distintas por parte de los estudiantes universitarios. Se refiere a la capacidad del estudiante para entender la lengua, tanto en su forma oral como escrita. Además, se refiere a la capacidad del estudiante para producir la lengua, tanto en su forma oral como escrita. Destacando la habilidad de hablar y escribir en la segunda lengua (Araujo, 2013).

Escobar (2000) plantea que el contacto de lenguas se refiere a la situación en la que dos lenguas, en este caso el quechua y el español, se encuentran y se relacionan en un contexto determinado, con el propósito de facilitar la comunicación entre los individuos.

El desarrollo continuo de ambas lenguas favorece el aprendizaje. Sin embargo, en la práctica, las escuelas del subsistema de educación indígena en nuestro país suelen impartir la segunda lengua (L2) solo como una materia. Es crucial reconocer las condiciones sociolingüísticas de los niños y niñas; un análisis del contexto específico en nuestras escuelas, considerando los usos de la lengua indígena y del español en distintos espacios sociales y en el entorno escolar, puede servir como un apoyo significativo para el desarrollo del bilingüismo oral (Cummins, 2002).

El bilingüismo a razón de su lengua reconoce que las lenguas no existen en un vacío, sino que están inmersas en contextos históricos, políticos y sociales que influyen en su uso y percepción. lenguas ocupan, en cada sociedad, distintas posiciones de prestigio, poder y función, y quienes dominan más de una lengua tienen que navegar esas jerarquías de modo consciente y estratégico (Araujo, 2013) por ello, el bilingüismo va mucho más allá de los hechos lingüísticos: es un fenómeno cultural y social que exige habilidades cognitivas, emocionales y relacionales. Una persona verdaderamente bilingüe no sólo entiende las reglas gramaticales de ambas lenguas, sino que también capta y respeta las sutilezas culturales y es capaz de tender puentes y facilitar el diálogo entre comunidades. En este sentido, el bilingüismo se presenta como una herramienta valiosa para la integración intercultural y el



enriquecimiento colectivo, sembrando respeto por la diversidad y espacios de conversación entre culturas.

b) Bilingüismo a razón de su comunicación.

Esta dimensión se ocupa de la manera en que los estudiantes mueven las dos lenguas en distintos ambientes y ante distintas personas.

El bilingüismo, visto a través de la comunicación, se entiende como la facultad de una persona o un grupo para alternar entre dos idiomas de forma ágil y eficaz, de modo que cada lengua sirva con comodidad en su espacio y con el interlocutor que la solicita. En esta perspectiva se pone un peso especial sobre la competencia comunicativa, que no se limita a saber vocabulario y gramática, sino que exige saber mover ese conocimiento con sutileza, ajustando tono, registro y referencias culturales a cada contexto (Araujo, 2013).

La dimensión que ahora examinamos trae consigo un conjunto de rasgos, actitudes y hábitos que se espera ver en estudiantes universitarios mientras navegan en el aula, en grupos de estudio o en actividades fuera de la institución:

Esta incluye el dominio de las reglas gramaticales, léxicas y fonológicas de ambas lenguas (lingüística). Los estudiantes que dominan más de un idioma necesitan entender y producir mensajes en cada lengua con buena precisión y fluidez. Así mismo, los estudiantes deben poseer la capacidad de usar el lenguaje de manera apropiada según el contexto. Esto incluye la comprensión de las normas de cortesía, los actos de habla, las implicaturas conversacionales y el uso adecuado del registro según la situación y el interlocutor (Pragmática). Implica el conocimiento y la comprensión de las normas culturales, los valores y las prácticas asociadas a cada lengua. Además, debe reconocer y respetar las diferencias culturales, ajustando su manera de hablar a cada situación (habilidad sociocultural); y gestionar la charla en vivo, moviéndose entre turnos, ofreciendo retroalimentación, usando gestos y siguiendo el ritmo de la conversación (habilidad interaccional).



El bilingüismo a razón de su comunicación también reconoce la importancia de los contextos en los que se desarrollan las interacciones bilingües. Esas interacciones pueden darse en espacios formales, como el aula o el trabajo, o en escenarios más cercanos y relajados, como en casa o con amigos. La facultad de alternar lenguas y cumplir con las expectativas de cada contexto define, en gran medida, lo que se conoce como bilingüismo comunicativo (Araujo, 2013).

3.2.1.14 Bilingüismo: sustento teórico

El bilingüismo ha asumido un lugar protagónico en la educación del siglo veintiuno, sobre todo en un mundo tan entrelazado como el actual. Su estudio se ha favorecido de varias lentes teóricas que subrayan no sólo su impacto en el crecimiento personal de la persona, sino también en la forma en que esa persona se relaciona con la colectividad. Cada marco ofrece su propia visión sobre el modo en que se aprenden y ponen en marcha dos o más lenguas, poniendo al descubierto la complejidad del trayecto y los numerosos frutos que ofrece.

a) El lenguaje como construcción mental

Desde la óptica constructivista de Piaget (1970) el aprendizaje y con el lenguaje, aparece como un quehacer activo en el que el sujeto levanta conocimiento mediante el roce con el medio. Según Piaget, el niño progresa cognitivamente al acomodarse al entorno, actividad que reclama asociar nuevas vivencias a esquemas existentes y, a la vez, modificar esos esquemas para integrar lo nuevo (Ruiz, 2000).

En su análisis del desarrollo infantil, Piaget no consideró el lenguaje el origen del pensamiento, sino, más bien, el testigo que habla una vez se forma la estructura mental suficiente. Desde esta óptica, las primeras palabras aparecen sólo después de que el niño ha aprendido a representar simbólicamente el mundo que le rodee, y no al revés. El enfoque neoconstructivista moderno ha ampliado esa idea, apuntando, por ejemplo, a que el habla infantil comienza a funcionar como un pequeño sistema con normas propias que el pequeño descubre por ensayo y error (Salas, 2014).



Piaget describió el aprendizaje del lenguaje como parte de una serie de desequilibrios continuos provocados por estímulos nuevos, cada uno demandando una reorganización del pensamiento. Cuando un signo o una estructura lingüística resulta útil, el niño logra integrar la novedad y cerrar un nuevo ciclo de estabilidad cognitiva; cuando no encaja, en cambio, la idea es simplemente descartada y el equilibrio viejo se mantiene un tiempo más.. Así, el lenguaje se entiende como el resultado de una construcción intelectual progresiva (Ruiz, 2000).

Además, Piaget reconocía la existencia de capacidades innatas que sirven como base para nuevos aprendizajes. En este contexto, los errores que comete el niño durante el aprendizaje lingüístico no se ven como fallas, sino como parte del proceso exploratorio y de ensayo-error. A partir de esta concepción, el aprendizaje de una segunda lengua (L2) puede entenderse también como un proceso continuo, en el que influyen tanto las capacidades internas como los estímulos del entorno. Aquí adquiere especial importancia el papel del adulto; ya que el modelo de lenguaje que ofrece sirve de guía fundamental para el niño. Esta idea conecta con los aportes de la teoría interaccionista, que resalta el valor del lenguaje del adulto en el desarrollo lingüístico infantil (Salas, 2014).

b) Teoría interaccionista

Esta teoría adopta un enfoque integrador al combinar elementos del innatismo, como la Gramática Universal de Chomsky, con aspectos del constructivismo Piaget; como el conflicto cognitivo. Sin embargo, pone un énfasis especial en el papel que cumple el entorno social, especialmente el lenguaje que el adulto dirige al niño, conocido como input modificado (Salas, 2014).

Ruiz (2000) señala que, esta teoría se estructura en torno a tres ejes principales:

- La relación entre pensamiento y lenguaje: Se considera que aprender a hablar es una forma más de adquirir conocimiento sobre el mundo.



- La presencia de capacidades innatas: Tal como lo plantea Chomsky, ciertas estructuras lingüísticas están presentes desde el nacimiento y facilitan el aprendizaje del lenguaje.
- La interacción social: La relación entre el niño y los adultos de su entorno es crucial, ya que proporciona los modelos lingüísticos necesarios para que el niño desarrolle sus habilidades comunicativas.

Desde esta perspectiva, la enseñanza de la lengua materna (L1) no puede desligarse del contexto social. El adulto no solo acompaña el desarrollo lingüístico del niño, sino que tiene un rol activo y determinante, al generar las condiciones y estímulos adecuados para potenciar sus capacidades. Por ello, el entorno familiar y educativo se convierte en un espacio decisivo para el desarrollo del lenguaje (Salas, 2014).

3.3 Marco conceptual

a) Bilingüismo

Habilidad para usar dos lenguas de manera competente, ya sea simultáneamente o alternadamente, lo que en el ámbito educativo implica la valorización de la lengua materna y la lengua adicional para favorecer el aprendizaje y la inclusión cultural Baker (2011).

b) Comunicación

Proceso mediante el cual se transmite información entre un emisor y un receptor, a través de un canal, con el fin de compartir significados y facilitar la comprensión mutua en la interacción educativa Shannon y Weaver (1949).

c) Cultura

Símbolos y prácticas que conforman la manera en que los individuos interpretan y viven en su entorno, siendo un factor central para comprender la diversidad y el aprendizaje en la educación Geertz (1973).

d) Diálogo

Proceso comunicativo basado en la indagación del conocimiento mutuo mediante de la argumentación racional y el respeto por las opiniones diferentes, siendo un pilar



fundamental para la construcción colectiva de conocimientos en la educación Habermas (1999).

e) Diversidad

convivencia de diversas identidades culturales, sociales y personales dentro del campo educativo, lo que beneficia el aprendizaje y favorece una educación inclusiva y pluralista Banks (2016).

f) Equidad

Justicia social que busca asegurar el acceso igualitario a oportunidades educativas, reconociendo y atendiendo las diferencias individuales y sociales para promover la inclusión efectiva Freire (2000).

g) Identidad

Sentido del yo, que se construye a través de la experiencia personal y social, influyendo en el desarrollo de la autoestima y la autoimagen de los estudiantes dentro del contexto escolar Erikson (1968).

h) Integración

Es un activo, dinámico y recíproco entre personas que permite el aprendizaje y el desarrollo cognitivo a través de la mediación social. En el contexto educativo, la interacción facilita el intercambio de ideas y la construcción conjunta del conocimiento Vygotsky (1978).

i) Interculturalidad

Interacción y comunicación entre distintas culturas de diferentes comunidades Canclini (2001).

j) Respeto

Capacidad para usar dos lenguas de manera competente, ya sea simultáneamente o alternadamente, lo que en el ámbito educativo implica la valorización de la lengua materna y la lengua adicional para mejorar el aprendizaje y la inclusión cultural Baker (2011).



CAPÍTULO IV

METODOLOGÍA

4.1 Tipo y nivel de investigación

Según el análisis de los objetivos planteados; esta investigación es de tipo básica, dirigida a crear y profundizar el conocimiento sobre un hecho específico. Según Sánchez (2020) este tipo de estudio permite comprender mejor un tema al identificar nuevos hechos o teorías. La investigación básica busca ampliar y fortalecer el conocimiento existente, incluso cuestionando teorías previas. En este sentido, el estudio tiene como propósito analizar la relación entre interculturalidad y bilingüismo de los estudiantes Hernández et al. (2014).

El nivel de investigación es correlacional, donde busca determinar la existencia de una relación entre variables, este nivel requiere por lo menos dos variables y se enfoca en establecer asociaciones significativas entre ellas; como en este caso, entre interculturalidad y bilingüismo Sánchez (2020).

4.2 Diseño de la investigación

Sánchez (2020) el estudio adopta un, diseño no experimental, de tipo transversal, con alcance correlacional y enfoque cuantitativo, e diseño transversal facilita analizar las variables en un momento específico, sin que estos sean manipulados, como una fotografía en el tiempo. El enfoque cuantitativo, por su parte, se basa en el uso de métodos estadísticos para obtener resultados objetivos. En este marco; la investigación recolectó datos en el momento de identificar el problema, sin intervenir en las condiciones existentes, y los analizó estadísticamente para una interpretación rigurosa de los hallazgos.

4.3 Descripción ética de la investigación

Actualmente, la investigación avanza bajo un marco ético riguroso que se sostiene en los principios de veracidad, imparcialidad y respeto a la norma legal que rige las actividades científicas en el país. Con ese respaldo, se ha cuidado que todos los resultados sean



auténticos y verificables, y que la información se use únicamente para responder las preguntas planteadas, sin desviarse a usos ajenos al proyecto.

En campo, la recolección de datos se realizó de manera voluntaria y con el consentimiento pleno de cada participante, cuidando siempre la objetividad y la integridad del proceso. Como requisito previo, se obtuvo la autorización formal de la institución propietaria del contexto académico, en cumplimiento estricto de los protocolos internos establecidos.

Igualmente, el investigador actuó bajo el principio de consentimiento informado, ofreciendo a los alumnos una explicación clara y accesible sobre los propósitos, etapas y eventuales incomodidades del estudio; de este modo, se aseguró que cada persona pudiera decidir de forma libre, consciente y reflexiva si deseaba involucrarse o no.

4.4 Población y muestra

Para los fines del trabajo, se definió como población a los 406 estudiantes que figuraban como matriculados en el semestre 2023-II de la Escuela Académico Profesional de Educación Inicial Intercultural Bilingüe: Primera y Segunda Infancia.

La población corresponde al conjunto total de unidades que poseen las características requeridas para el estudio, incluyendo personas, grupos, fenómenos u objetos susceptibles de ser analizados y medidos Ñaupas et al. (2018).

Tabla 2

Estudiantes matriculados en el semestre 2023-II

SEMESTRE	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	Total
Nº de matriculados	44	43	37	39	43	37	20	41	62	40	406

Nota. Tomado de la Unidad de Servicios Académicos UNAMBA (véase Anexo 02)

La muestra del presente estudio estuvo conformada por 198 estudiantes de la carrera profesional de Educación Inicial Bilingüe Intercultural (EIIB) de la Universidad Nacional Micaela Bastidas de Apurímac (UNAMBA). El tamaño muestral fue determinado inicialmente mediante un muestreo probabilístico; el cual permite que todos los elementos de la población tengan la misma probabilidad de ser seleccionados; asegurando así la posibilidad de realizar inferencias válidas respecto a la población total.



Una vez determinado el tamaño de muestra, se aplicó el muestreo estratificado con la finalidad de distribuir proporcionalmente a los estudiantes según los diferentes niveles académicos o ciclos de formación. Este tipo de muestreo consiste en dividir la población en subgrupos homogéneos (estratos) y seleccionar de cada uno de ellos una muestra representativa, garantizando una mayor precisión en los resultados y una adecuada representatividad de cada grupo Hernández et al. (2014).

Tabla 3

Muestra estratificada por semestre

Semestre	N° de estudiantes	Porcentaje	Encuesta por semestre
I	44	11 %	22
II	43	11 %	21
III	37	9 %	18
IV	39	10 %	20
V	43	11 %	21
VI	37	9 %	18
VII	20	5 %	10
VIII	41	10 %	20
IX	62	15 %	28
X	40	10 %	20
Total	406	100 %	198

De este modo, los 198 estudiantes fueron distribuidos proporcionalmente en los diferentes años académicos de la carrera profesional, permitiendo aplicar los instrumentos de recolección de datos de manera equitativa y representativa.

4.5 Procedimiento

El estudio comenzó con una revisión detallada de las dos dimensiones principales, interculturalidad y bilingüismo, siguiendo un esquema correlacional que orientó todo el procedimiento. Para captar cada aspecto, se elaboraron cuestionarios específicos, cada uno articulado alrededor de los indicadores predefinidos en la literatura correspondiente.

Los instrumentos redactados fueron luego evaluados por un grupo de expertos en educación multiculturales y lenguas, que realizaron ajustes para asegurar la pertinencia de cada ítem y la claridad del lenguaje utilizado. Este control de contenido, formalizado a



través de una plantilla de verificación, tuvo como meta principal eliminar sesgos conceptuales y articular los enunciados con las teorías subyacentes.

Con el respaldo de los especialistas, los cuestionarios se probaron en una muestra piloto de treinta participantes, escenario ideal para detectar fallos funcionales y obtener datos preliminares. A partir de esa aplicación exploratoria, se calculó el coeficiente alfa de Cronbach, obteniendo valores superiores a 0.80 para ambas escalas, que orientaron al investigador a seguir adelante.

Confirmada la estabilidad interna, los instrumentos se distribuyeron entre los sujetos seleccionados definitivos, asegurando una representación proporcional por región y edad. Los datos llegaron a la base en condiciones óptimas, y la organización previa incorporó codificación, limpieza y análisis estadístico. Se emplearon estadísticas descriptivas para ofrecer perfiles globales y pruebas inferenciales, pruebas t y regresiones, para cotejar situaciones específicas del marco teórico.

La discusión se fundó en los hallazgos cuantitativos, cruzándolos con estudios recientes sobre inclusión educativa y políticas lingüísticas. Así se lograron componentes de contrastación, aportes teóricos que enriquecieron el debate y recomendaciones concretas dirigidas a formadores y responsables de Fiscalía en contextos multiculturales.

Las reflexiones finales y las recomendaciones que se presentan a continuación surgen directamente del análisis realizado y están pensadas para enriquecer intervenciones futuras en los ámbitos académicos y prácticos que abordan la interculturalidad y el bilingüismo.

4.6 Técnica e instrumentos

En la presente investigación, se recurrió a la encuesta como técnica principal, dado que este procedimiento aporta claridad, pertinencia y validez al momento de recoger datos reales sobre la situación estudiada. En términos sencillos, una encuesta explica el modo en que se obtiene la información necesaria (Medina et al., 2023). De manera complementaria, Sánchez y Reyes (2015) definen la encuesta como un conjunto estructurado de preguntas que se presenta a una muestra representativa, con el objetivo de captar hechos, opiniones o actitudes de las personas frente al tema en cuestión.

El instrumento empleado fue un cuestionario estructurado, definido por Hurtado de Barrera (2015) como una herramienta diseñada por el investigador para recopilar y organizar



información, y que puede adoptar distintos formatos según el tipo de estudio, mediante una serie de preguntas estructuradas orientadas a medir las variables de estudio; su diseño debe garantizar validez, confiabilidad y objetividad en la recolección de datos.

La escala de medición de Likert se estructuró para esta investigación donde se utilizó una escala de tres puntos: “nunca” (1), “a veces” (2) y “siempre” (3), lo que facilitó una evaluación cuantitativa del nivel de las respuestas (Silvestre & Huamán, 2019).

4.7 Análisis estadístico descriptivo

La fiabilidad indica el grado de consistencia de un instrumento de medición, es decir, su capacidad para ofrecer resultados estables y coherentes. Cuando el coeficiente de confiabilidad está por debajo de 0,6, los ítems varían de forma tan disímil que los resultados pueden llevar a conclusiones erróneas. A medida que el valor de alfa tiende a 1, la consistencia interna entre las preguntas se fortalece. Es importante calcular esa medida con los datos concretos de la muestra, porque sólo así se obtiene una lectura confiable del rasgo que se intenta captar.

Para verificar la calidad del instrumento, se recurrió al famoso alfa de Cronbach, que se acepta como una de las pruebas más útiles para examinar si una escala mantiene coherencia entre sus elementos. Celina y Campo (2005) señalan que esta medida representa un primer paso en la ruta de validar un constructo. Tuapanta et al. (2017) aportan que el índice, introducido por Lee J. Cronbach en 1951, revela cuánto se relacionan entre sí los ítems de un cuestionario y, por ende, si miden lo mismo.

El análisis descriptivo es un paso inicial en estadística que ayuda a organizar, resumir y presentar datos de manera clara. Cuando se utilizan gráficos de barras, por ejemplo, el investigador puede ver de un vistazo la distribución, las comparaciones y las tendencias de variables que son discretas. Al dibujar barras verticales u horizontales, el gráfico revela cuántos casos hay en cada categoría, lo que acelera la interpretación y apoya decisiones basadas en evidencia.

Para interpretar el coeficiente alfa, George y Mallery (2003, p. 231) proponen los siguientes rangos.

- Coeficiente Alpha > 0.9 es excelente.
- Coeficiente Alpha > 0.8 es bueno.



- Coeficiente Alpha > 0.7 es aceptable.
- Coeficiente Alpha > 0.6 es cuestionable.
- Coeficiente Alpha > 0.5 es pobre.
- Coeficiente Alpha < 0.5 es inaceptable.

(George & Mallery, 2003, p. 231)

Para determinar la confiabilidad del instrumento mediante el coeficiente Alfa de Cronbach, los datos obtenidos fueron ingresados y procesados en el programa estadístico SPSS según cada variable de estudio y se tuvo como resultados los siguientes:

Tabla 4

Estadística de fiabilidad

Interculturalidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
,804	11

De acuerdo con la tabla 4, se presenta el análisis estadístico de confiabilidad de la variable Interculturalidad, basada en 11 ítems. El coeficiente Alfa de Cronbach obtenido fue de 0.804, lo que indica que el instrumento posee un nivel de confiabilidad considerado como bueno.

Tabla 5

Estadística de fiabilidad

Bilingüismo	
Alfa de Cronbach	N de elementos
,817	16

En la tabla 5, se presenta el análisis estadístico de confiabilidad de la variable Bilingüismo, basada en 16 ítems. El coeficiente Alfa de Cronbach obtenido es 0.817, lo que indica que el instrumento cuenta con un nivel de confiabilidad considerado bueno.



CAPÍTULO V

RESULTADOS Y DISCUSIONES

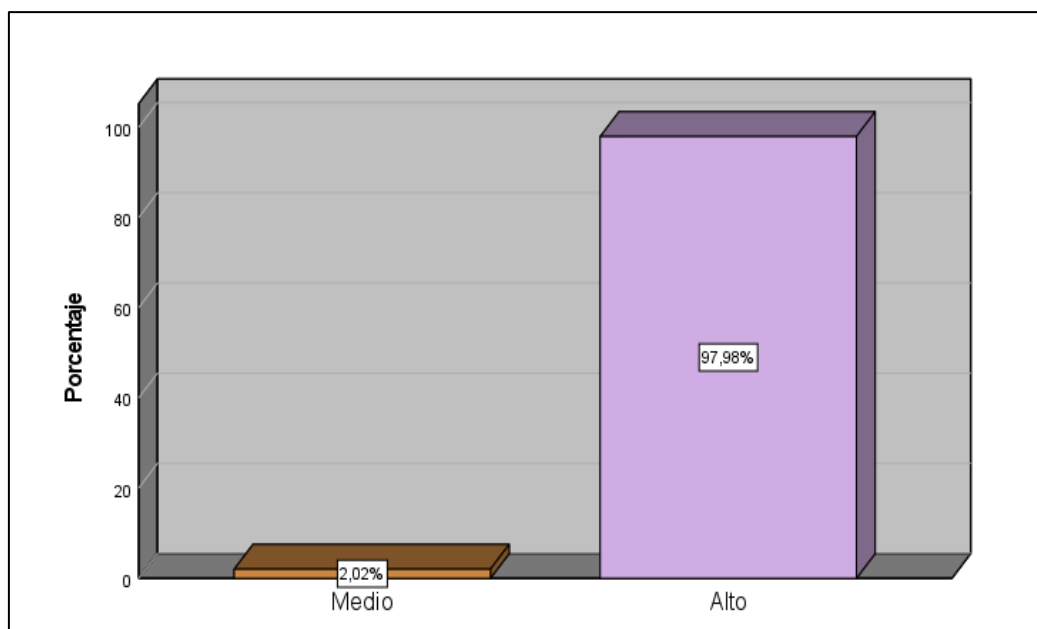
5.1 Análisis de resultados

Análisis Univariado

Variable: Interculturalidad

Figura 1

Distribución según de la variable interculturalidad



- **Nivel alto: 97,98 %**

La gran mayoría de los estudiantes el 97,98 %, alcanzaron un nivel alto de interculturalidad. Este resultado es muy significativo y evidencia un fuerte posicionamiento de esta competencia interculturalidad así mismo en la muestra analizada, presentan una alta sensibilidad y capacidad para interactuar adecuadamente con personas de diferentes culturas, valoran la diversidad cultural y probablemente

han tenido experiencias formativas o vivenciales que han potenciado esta competencia.

- **Nivel medio: 2,02 %**

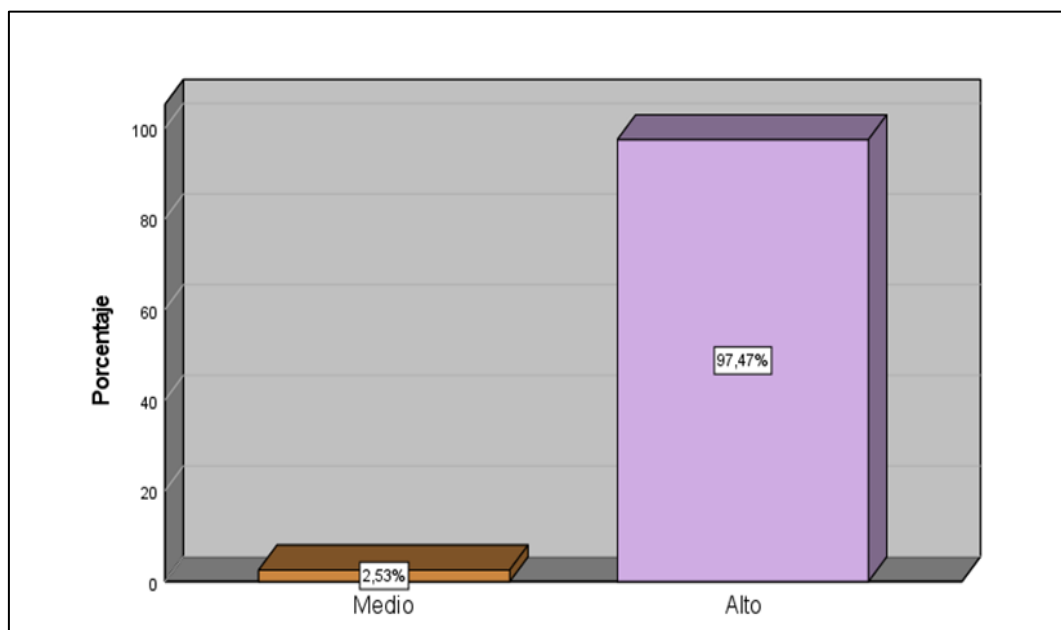
Este valor indica que solo el 2,02 % de los estudiantes, se encuentran en un nivel medio de desarrollo de la interculturalidad. Este grupo es minoritario, lo que podría sugerir que, en términos generales, la mayoría de los estudiantes evaluados han superado este nivel, por lo tanto, cuenta con un acceso considerable a procesos o formaciones que promueven una competencia intercultural más desarrollada.

Por lo tanto, permiten concluir que los estudiantes poseen un alto nivel de interculturalidad, lo cual es un indicador positivo en contextos educativos, especialmente si se trata de docentes o futuros docentes. Este dominio puede reflejarse en prácticas pedagógicas más inclusivas, respetuosas y culturalmente pertinentes, lo cual es fundamental en contextos donde la diversidad cultural es una característica central. La casi nula presencia del nivel medio sugiere que las intervenciones o procesos formativos han sido eficaces, o bien que existe una fuerte conciencia intercultural en la escuela profesional de EIIB.

Dimensión: Cognitiva

Figura 2

Distribución según la dimensión cognitiva



- **Nivel Alto 97,47 %**

La distribución porcentual de capacidad cognitiva revela conocimiento de nivel alto, con un 97,47 %. Este resultado indica que la mayoría de los estudiantes demuestra un desarrollo pertinente en los aspectos relacionados con el conocimiento sobre otras culturas, capacidad de análisis intercultural y apreciación de la diversidad. Es decir, que la mayoría de los estudiantes evaluados evidencian competencias cognitivas avanzadas, tales como la capacidad sobre otras culturas, interpretar y aplicar saberes de manera pertinente dentro de su contexto educativo.

- **Nivel medio 2,53 %**

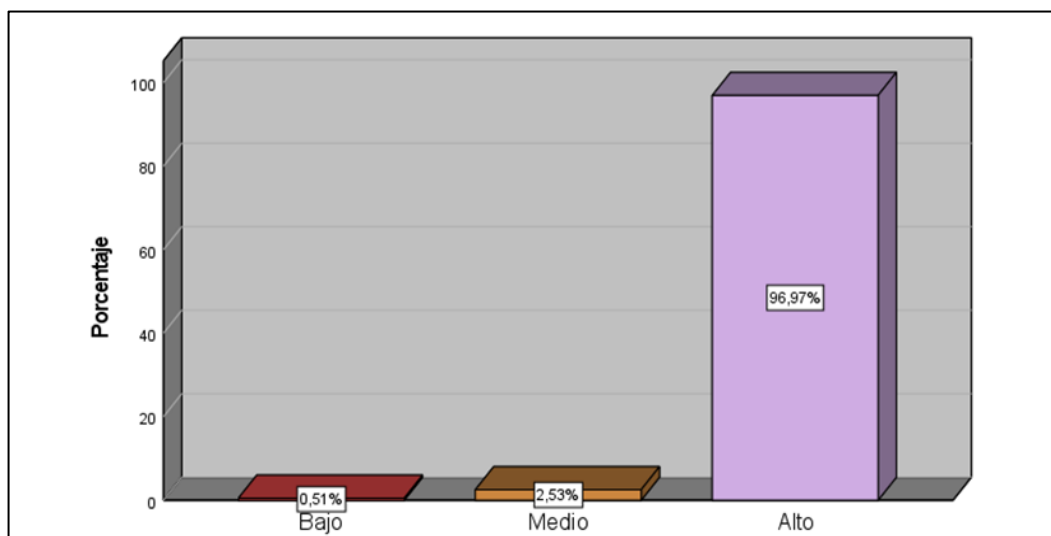
En contraste, solo un 2,53 % de los estudiantes se sitúa en el nivel medio. Este reducido porcentaje sugiere que son muy pocos los estudiantes que presentan un desarrollo cognitivo moderado, posiblemente con algunas limitaciones en la integración profunda de conocimientos o en la aplicación crítica de los mismos.

Cabe destacar que no se reportan datos en el nivel bajo, lo cual refuerza la idea de que, en términos generales, el grupo posee una preparación cognitiva adecuada y, en su mayoría, óptima. Estos hallazgos podrían interpretarse como un indicio de que los procesos formativos, ya sean iniciales o continuos, están generando un impacto positivo en el desarrollo de las competencias cognitivas requeridas para un desempeño educativo eficaz.

Dimensión: Emocional

Figura 3

Distribución según de la dimensión emocional



- **Nivel Alto 96,97 %**

La distribución porcentual muestra que un 96,97 % de los estudiantes se encuentran en el nivel alto de la dimensión emocional. Este dato evidencia que la gran mayoría posee habilidades comunicativas interculturales así misma motivación para la competencia intercultural, caracterizado por la capacidad de poseer apertura y empatía cultural en el entorno universitario. Este resultado sugiere que los estudiantes cuentan con herramientas emocionales que les permiten afrontar con equilibrio las exigencias del contexto educativo.

- **Nivel Medio 2,53 %**

En cuanto al nivel medio, se reporta un 2,53 %, lo que indica que un pequeño de los estudiantes, presenta un desarrollo emocional moderado. Es decir, si bien evidencian ciertas competencias en el manejo emocional, aún podrían requerir apoyo para fortalecer aspectos como habilidad comunicativa, motivación o expresión adecuada de sentimientos en contextos educativos.

- **Nivel Bajo 0,51 %**

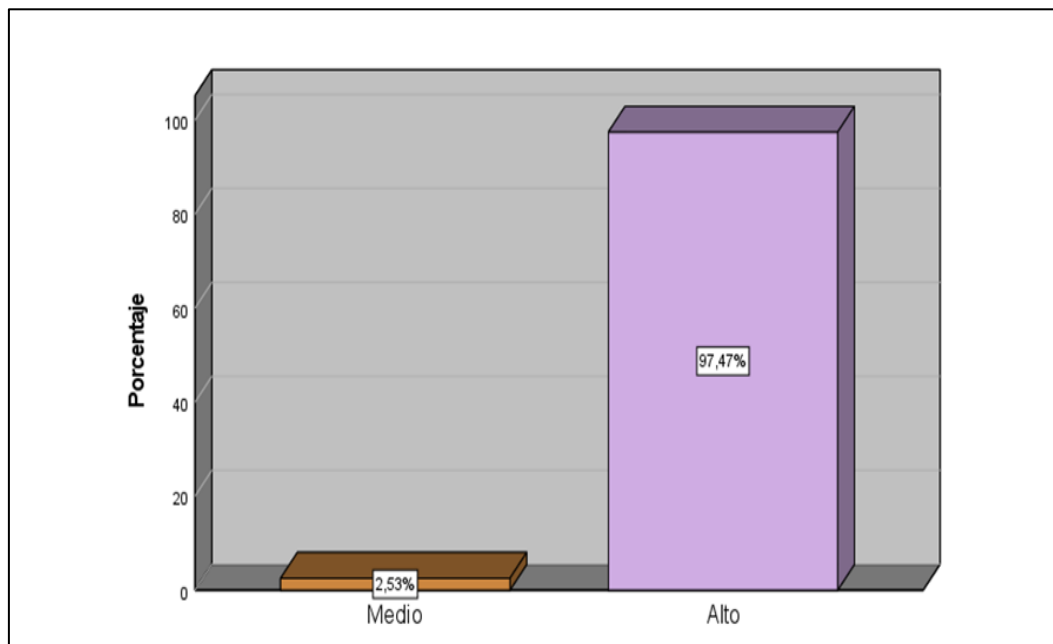
Se registra un 0,51 % en el nivel bajo, lo que representa un porcentaje muy reducido. No obstante, este dato es significativo, ya que señala la existencia de al menos un caso en el que las competencias emocionales son limitadas para afrontar de forma adecuada las demandas emocionales del entorno educativo.

En conjunto, los datos reflejan una tendencia claramente positiva en el desarrollo emocional de los participantes, aunque también ponen de manifiesto la importancia de atender los casos individuales que se encuentran por debajo del nivel esperado, a fin de garantizar una formación docente integral que incluya el equilibrio emocional como eje fundamental del quehacer educativo.

Dimensión: Conductual

Figura 4

Distribución según la dimensión conductual



- **Nivel Alto 97,47 %**

La distribución porcentual revela que un 97,47 % de los estudiantes se encuentran en el nivel alto de la dimensión conductual. Este resultado es altamente significativo, ya que la gran mayoría de los estudiantes evaluados manifiestan participación en actividades interculturales alineados con prácticas pedagógicas coherentes. En términos prácticos, refleja una actitud positiva así mismo resolución de conflictos interculturales.

- **Nivel medio 2,53 %**

Por su parte, un 2,53 % se ubica en el nivel medio, lo que indica la presencia de los estudiantes es muy reducido, si bien presenta comportamientos aceptables, Este nivel sugiere que existen áreas de mejora en cuanto a la coherencia entre la participación en actividades interculturales y resolución de conflictos.

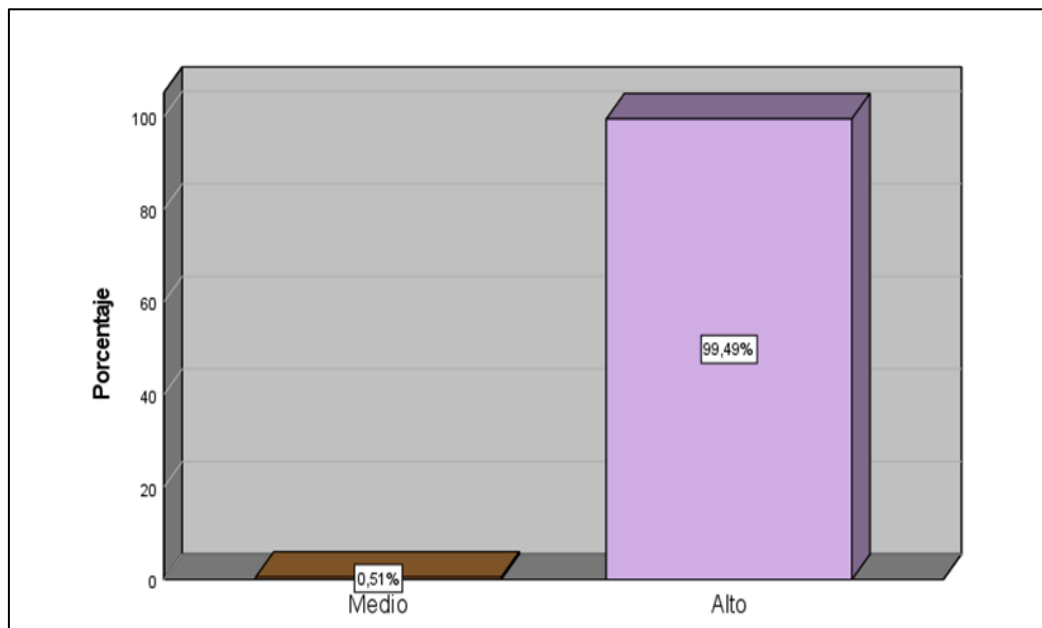
Cabe destacar que no se reportan participantes en el nivel bajo, lo cual constituye un indicador positivo del perfil conductual general del grupo.



Variable: Bilingüismo

Figura 5

Distribución según la variable bilingüismo



- **Nivel alto 99,49 %**

Cerca del 99,49 % de los estudiantes alcanza un nivel alto en bilingüismo, lo que indica que prácticamente toda la muestra maneja con soltura la lengua originaria y el castellano. Este dominio no se limita a la competencia cotidiana: refleja una comprensión pedagógica y cultural que les permite usar ambas lenguas de manera intencionada dentro del aula intercultural. Por fin, su capacidad para planear, desarrollar y evaluar actividades en ese contexto es sólida, al tiempo que cuidan y promueven la identidad lingüística de sus compañeros.

- **Nivel medio 0,51 %**

Un pequeño 0,51 % del grupo, aunque numéricamente irrelevante, se sitúa en un nivel medio y merece atención. Estos estudiantes tal vez lidien con restricciones puntuales en fluidez, vocabulario técnico o en la aplicación didáctica del bilingüismo, factores que, en ocasiones, pueden frenar el pleno aprovechamiento de una educación intercultural de calidad. Por eso, sería prudente diseñar acciones formativas precisas que once su competencia y garanticen que todas las voces del aula sean escuchadas con claridad.

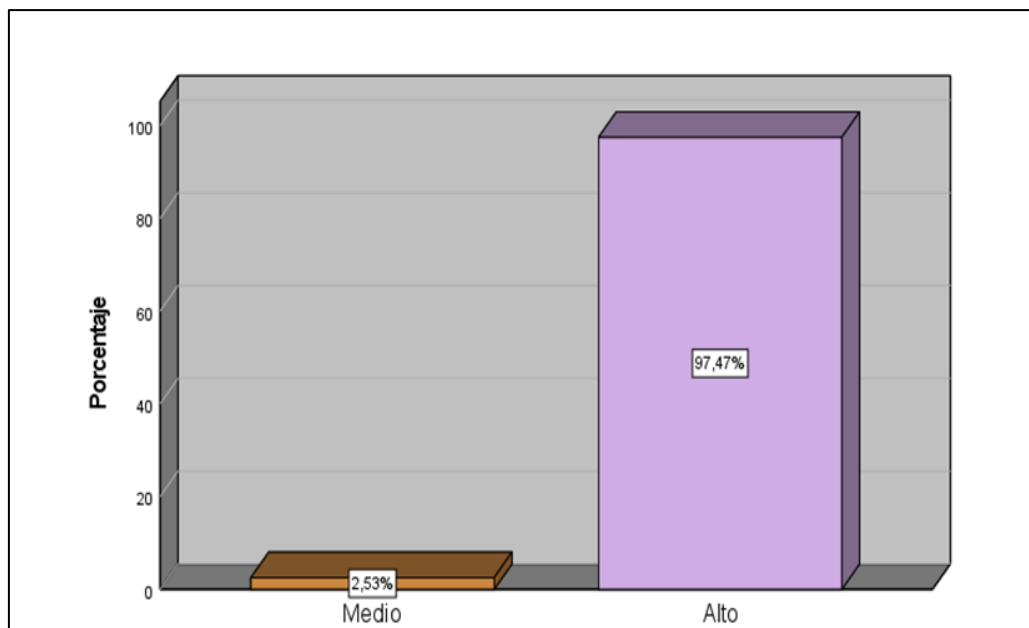


El análisis de los datos indica una notable competencia bilingüe entre los participantes, lo que ofrece un fundamento sólido para incorporar enfoques interculturales y lingüísticos en la enseñanza. Este hallazgo sugiere, a su vez, que las políticas de formación docente y las experiencias previas en entornos bilingües han influido de forma positiva y significativa..

Dimensión: Bilingüismo a razón de su lengua

Figura 6

Distribución según la dimensión bilingüismo a razón de su lengua



- **Nivel Alto 9,49 %**

Casi el 97,5 % de los alumnos alcanza un nivel alto de competencia lingüística, un dato que hay que considerar como muy positivo. Este resultado engloba no solo un vocabulario sólido en su lengua materna, sino sobre todo un control gramatical que facilita una expresión clara y precisa. Un logro así indica que los chicos y chicas no sólo hablan en clase; usan su idioma para aprender, contar historias y reforzar la cultura y la visión del mundo que comparten con su comunidad.

Un porcentaje tan alto también respalda los principios de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), que pone la lengua originaria en el centro y procura que cada estudiante reciba una enseñanza que respete y amplíe su identidad cultural.



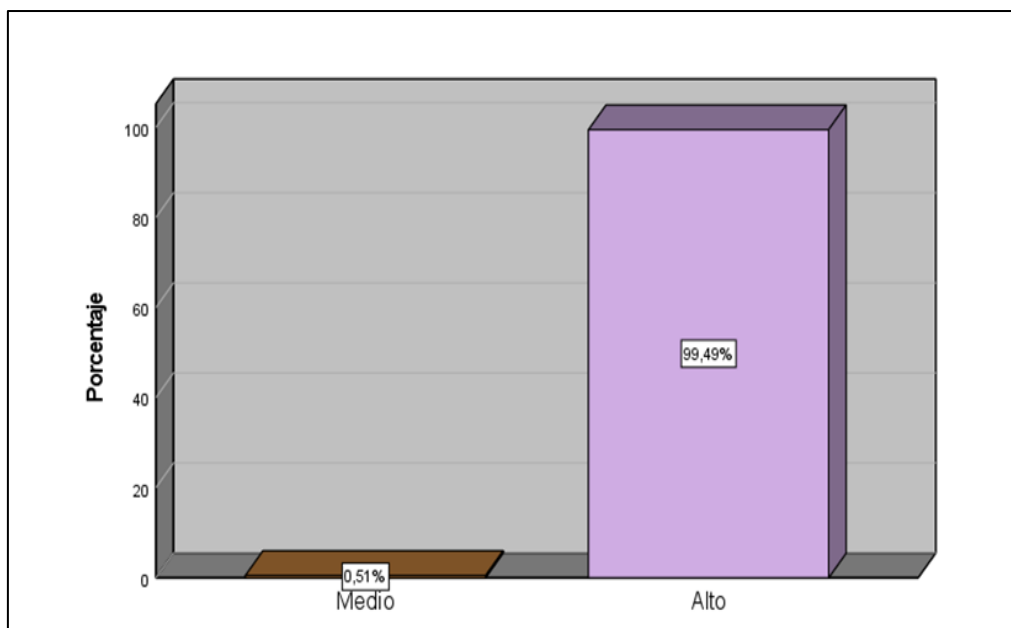
- **Nivel Bajo 2,53 %**

En el presente grafico se puede ver que un 2,53 % de los estudiantes, se sitúa en el nivel medio, lo cual es en su minoría. Este grupo de estudiantes puede tener una comprensión parcial o uso limitado de su lengua originaria en contextos educativos. Aunque muestran cierta capacidad y disposición, podrían requerir apoyo formativo adicional para fortalecer tanto sus competencias gramaticales como su pronunciación al momento de incorporar la lengua originaria en su labor como docente.

Esta distribución porcentual revela una tendencia sumamente favorable, con una presencia adecuada a razón de su lengua originaria en la práctica educativa de los estudiantes. No obstante, también señala la necesidad de acciones específicas de acompañamiento para el pequeño grupo que aún se encuentra en proceso de fortalecimiento, a fin de garantizar que todos los docentes estén en condiciones de ejercer una práctica educativa verdaderamente intercultural y bilingüe.

Figura 7

Distribución según la dimensión bilingüismo a razón de su comunicación



- **Nivel alto 99,49 %**

Los resultados revelan que un 99,49 % de los estudiantes se sitúan en el nivel alto dentro de esta dimensión. Este porcentaje sobresaliente evidencia que casi la totalidad de los evaluados posee competencias comunicativas altamente en contextos socioculturales, lo que incluye no solo la capacidad para expresarse con claridad y



eficacia, sino también para interactuar con los demás con pertinencia cultural, respetar los códigos comunicativos propios de su comunidad y transmitir conocimientos de manera significativa dentro del contexto educativo.

Este nivel alto sugiere, además, que los participantes demuestran una comunicación pragmática, coherente y respetuosa en diversos entornos educativos, lo cual es fundamental para fortalecer la identidad lingüística de los estudiantes y promover procesos de enseñanza-aprendizaje interculturales y contextualizados.

- **Nivel Medio 0,51 %**

En el gráfico se muestra que un 0,51 de los estudiantes se ubica en el nivel medio, lo que representa un grupo muy reducido. Este pequeño porcentaje puede reflejar que los estudiantes poseen ciertas habilidades de interacciones con los demás en su lengua originaria, pero que aún requieren fortalecer aspectos canales de comunicación, la adecuación del lenguaje a contextos pedagógicos, o el uso expresivo de la lengua para fomentar aprendizajes significativos.

Los resultados muestran una inclinación sumamente positiva en la el desarrollo comunicativo, evidenciado no solo comunicación del idioma, es más un uso consciente y pedagógicamente adecuado del mismo. Este panorama es alentador para la implementación de enfoques de Educación Intercultural Bilingüe, donde la comunicación efectiva en la lengua originaria constituye un eje esencial para el logro de una educación con pertinencia lingüística y cultural.

Análisis Bivariado

Interculturalidad y Bilingüismo

Tabla 6

Análisis bivariado: Interculturalidad y bilingüismo

		Bilingüismo			
		Medio	Alto	Total	
Interculturalidad	Medio	Recuento	0	4	4
		% del total	0,0%	2,0%	2,0%
	Alto	Recuento	1	193	194
		% del total	0,5%	97,5%	98,0%
Total	Recuento	1	197	198	
	% del total	0,5%	99,5%	100,0%	

Los resultados del cruce entre las variables interculturalidad y bilingüismo revelan una relación directa y significativa entre ambos aspectos. Es decir, a medida que aumenta el nivel de interculturalidad, también se incrementa el nivel de bilingüismo en los sujetos analizados.

Se observa que el 97,5 % de los individuos con un nivel alto de interculturalidad también poseen un nivel alto de bilingüismo. Esto demuestra una correspondencia clara entre una sólida formación en interculturalidad y el dominio de competencias bilingües. La articulación entre ambas dimensiones refuerza la idea de que el desarrollo de la conciencia intercultural está estrechamente vinculado al manejo de más de una lengua, lo que permite una interacción más efectiva con diversas culturas.

Por otro lado, el 0,5 % del total presenta un nivel alto de interculturalidad, pero solo un nivel medio de bilingüismo, lo que representa un caso atípico dentro del conjunto. Asimismo, es relevante señalar que no se encontraron sujetos con nivel medio de interculturalidad y nivel medio de bilingüismo, lo cual refuerza la tendencia general hacia los niveles altos en ambas variables.

La escasa presencia de niveles medios en ambas dimensiones (solo un 2,0 % en total) puede interpretarse como un reflejo del contexto institucional o social en el que se desarrolló el estudio, probablemente caracterizado por políticas educativas o prácticas pedagógicas sólidas en cuanto a la promoción de la interculturalidad y el bilingüismo.



DIMENSIÓN COGNITIVA Y BILINGÜISMO

Tabla 7

Análisis bivariado: Dimensión cognitiva y bilingüismo

		Bilingüismo		Total
		Medio	Alto	
Dimensión cognitiva	Medio	Recuento	0	5
		% del total	0,0%	2,5%
	Alto	Recuento	1	192
		% del total	0,5%	97,0%
Total		Recuento	1	197
		% del total	0,5%	99,5%

Los resultados del cruce entre la dimensión cognitiva y el bilingüismo revelan una correlación directa y positiva entre el desarrollo de competencias cognitivas interculturales y el nivel de bilingüismo.

se observa que el 97,0% del total pertenece al grupo con un nivel alto tanto en dimensión cognitiva como en bilingüismo, lo cual indica una fuerte convergencia entre el pensamiento crítico intercultural y la competencia en más de una lengua. Esto puede interpretarse como una consecuencia de procesos formativos integrales donde el conocimiento cultural y lingüístico avanzan conjuntamente.

Por otro lado, el 0,5 % del total presenta un alto desarrollo cognitivo, pero solo un nivel medio de bilingüismo, lo que representa un caso aislado. No hay participantes que presenten un nivel medio en ambos aspectos, lo que sugiere que una formación cognitiva media no necesariamente se asocia a niveles más bajos de bilingüismo en esta muestra.

Además, es significativo que todos los sujetos con un nivel medio en la dimensión cognitiva (2,5 % del total) se encuentran en el grupo de bilingüismo alto. Esto sugiere que, incluso cuando la competencia cognitiva intercultural no es del todo elevada, el dominio lingüístico puede seguir siendo alto, quizás influido por factores externos como la inmersión lingüística o experiencias personales.



DIMENSIÓN EMOCIONAL Y BILINGÜISMO

Tabla 8

Análisis bivariado: Dimensión emocional y bilingüismo

		Bilingüismo			
		Medio	Alto	Total	
Dimensión emocional	Bajo	Recuento	0	1	1
		% del total	0,0%	0,5%	0,5%
	Medio	Recuento	1	4	5
		% del total	0,5%	2,0%	2,5%
	Alto	Recuento	0	192	192
		% del total	0,0%	97,0%	97,0%
Total	Recuento	1	197	198	
	% del total	0,5%	99,5%	100,0%	

En la tabla se evidencia una fuerte relación positiva entre la dimensión emocional intercultural y el nivel de bilingüismo. Es decir, a mayor desarrollo emocional hacia la diversidad cultural, mayor es también el dominio del bilingüismo.

El dato más destacable es que el 97,0 % del total se ubica simultáneamente en un nivel alto tanto en la dimensión emocional como en bilingüismo, lo que refuerza la idea de que una actitud emocional favorable hacia la diferencia cultural (caracterizada por el respeto, la empatía y la apertura) se encuentra vinculada a un manejo avanzado de más de una lengua. Esto puede explicarse por la sensibilidad cultural que se desarrolla a través del aprendizaje de lenguas, y viceversa.

En contraste, los niveles medio y bajo de la dimensión emocional son muy poco frecuentes (2,5 % y 0,5 %, respectivamente) y, aún en estos casos, la mayoría de los sujetos presenta un nivel alto de bilingüismo. Por ejemplo, los cinco casos con nivel medio emocional se distribuyen en un 2,0 % con bilingüismo alto y un único caso (0,5 %) con bilingüismo medio. El caso aislado de nivel emocional bajo presenta bilingüismo alto, lo que sugiere que el desarrollo lingüístico puede estar influido también por otros factores más allá de las actitudes emocionales hacia lo intercultural.

los resultados permiten afirmar que existe una asociación positiva entre el desarrollo de la dimensión emocional de la interculturalidad y el nivel de bilingüismo. Los altos porcentajes en ambas variables indican que las personas que muestran mayor disposición

afectiva hacia la diversidad cultural también poseen un dominio más sólido del bilingüismo.

Este hallazgo reafirma la importancia de fortalecer la dimensión emocional dentro de los programas de educación intercultural bilingüe, promoviendo no solo la adquisición lingüística, sino también el desarrollo de actitudes positivas, empáticas y respetuosas frente a las diferencias culturales. Invertir en esta dimensión emocional resulta clave para consolidar una práctica pedagógica integral que articule competencias afectivas con habilidades comunicativas.

DIMENSIÓN CONDUCTUAL Y BILINGÜISMO

Tabla 9

Análisis bivariado: Dimensión conductual y bilingüismo

		Bilingüismo		Total
		Medio	Alto	
Dimensión conductual	Medio	Recuento	0	5
		% del total	0,0%	2,5%
	Alto	Recuento	1	192
		% del total	0,5%	97,0%
Total	Recuento	1	197	
	% del total	0,5%	99,5%	

En la tabla se muestra lo siguiente: que existe una relación significativa y positiva entre el nivel de bilingüismo y la dimensión conductual de la interculturalidad. El 2,5 % de los estudiantes de la Escuela profesional de educación Inicial Intercultural Bilingüe (5 estudiantes) se ubica en un nivel medio de la dimensión conductual, es decir, presentan comportamientos interculturales aún en desarrollo. Todos estos casos se asocian exclusivamente con un nivel alto de bilingüismo.

No hay ningún participante con nivel conductual medio y bilingüismo medio, esto sugiere que incluso quienes aún no han alcanzado un pleno desarrollo en sus comportamientos interculturales ya disponen de un dominio lingüístico consolidado, lo que puede facilitar un posterior avance conductual, la gran mayoría de los participantes (97,5 %) evidencian un nivel alto en la dimensión conductual, reflejando actitudes y prácticas de convivencia, respeto y valoración activa de la diversidad cultural, dentro de este grupo, el 97,0 %



también posee un nivel alto de bilingüismo, lo que muestra una asociación fuerte y directa: a medida que aumenta la competencia bilingüe, también lo hacen los comportamientos interculturales. Solo un 0,5 % presenta un nivel de bilingüismo medio, lo que constituye una excepción estadística y no altera la tendencia general.

5.2 Contrastación de hipótesis

Hipótesis general

H₁: Existe relación directa y significativa entre la capacidad de interculturalidad y el nivel bilingüismo en estudiantes de Educación Inicial Intercultural Bilingüe de la Universidad Nacional Micaela Bastidas de Apurímac-2023.

H₀: No existe relación directa y significativa entre la capacidad de interculturalidad y el nivel de bilingüismo en estudiantes de Educación Inicial Intercultural Bilingüe de la Universidad Nacional Micaela Bastidas de Apurímac-2023.

Tabla 10

Correlación entre la interculturalidad y el bilingüismo en estudiantes de EIIB - UNAMBA

			Interculturalidad	Bilingüismo
Rho de Spearman	Intercultural	Coefficiente de correlación	1,000	,802
		Sig. (bilateral)		,001
		N	198	198
	Bilingüismo	Coefficiente de correlación	,802	1,000
		Sig. (bilateral)	,001	
		N	198	198

Interpretación:

El coeficiente de Rho de Spearman encuentra un indicador de 0.802, con un sig. bilateral de 0.001, por lo tanto, Si $p < 0,05$, lo cual se interpreta que existe una relación directa y significativa entre la interculturalidad y el bilingüismo, por tanto, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna.



Hipótesis específica 1:

H₁: Existe relación directa y significativa entre el desarrollo cognitiva de la interculturalidad y nivel de bilingüismo en estudiantes de Educación Inicial Intercultural Bilingüe de la Universidad Nacional Micaela Bastidas de Apurímac-2023.

H₀: No existe relación directa y significativa entre el desarrollo cognitiva de la interculturalidad y el nivel de bilingüismo en estudiantes de Educación Inicial Intercultural Bilingüe de la Universidad Nacional Micaela Bastidas de Apurímac-2023.

Tabla 11

Correlación entre dimensión cognitiva de la interculturalidad y bilingüismo en estudiantes de EIIB - UNAMBA

		Dimensión cognitiva Bilingüismo		
Rho de Spearman	Dimensión cognitiva	Coefficiente de correlación	1,000	,795
		Sig. (bilateral)		,001
		N	198	198
	Bilingüismo	Coefficiente de correlación	,795	1,000
		Sig. (bilateral)	,001	
		N	198	198

Interpretación:

El coeficiente de Rho de Spearman encuentra un indicador de 0.795, con un sig. bilateral de 0.001, por lo tanto, Si $p < 0,05$, lo cual se interpreta que existe una relación directa y significativa entre la dimensión cognitiva y el bilingüismo, por tanto, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna.

Hipótesis específica 2:

H₁: Existe relación directa y significativa entre el desarrollo conductual de la interculturalidad y el nivel de bilingüismo en estudiantes de Educación Inicial Intercultural Bilingüe de la Universidad Nacional Micaela Bastidas de Apurímac-2023.

H₀: No existe relación directa y significativa entre el desarrollo conductual de la interculturalidad y el nivel de bilingüismo en estudiantes de Educación Inicial Intercultural Bilingüe de la Universidad Nacional Micaela Bastidas de Apurímac-2023.



Tabla 12

Correlación entre dimensión conductual de la interculturalidad y bilingüismo en estudiantes de EIIB - UNAMBA

		Dimensión conductual Bilingüismo	
Rho de Spearman	Dimensión conductual	Coefficiente de correlación	1,000
		Sig. (bilateral)	,815
		N	198
Bilingüismo	Bilingüismo	Coefficiente de correlación	,815
		Sig. (bilateral)	1,000
		N	198

Interpretación:

El coeficiente de Rho de Spearman encuentra un indicador de 0.815, con un sig. bilateral de 0.001, por lo tanto, Si $p < 0,05$, lo cual se interpreta que existe una relación directa y significativa entre la dimensión conductual y el bilingüismo, por tanto, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna.

Hipótesis específica 3:

H₁: Existe relación directa entre el desarrollo emocional de la interculturalidad y el nivel de bilingüismo en estudiantes de Educación Inicial Intercultural Bilingüe de la Universidad Nacional Micaela Bastidas de Apurímac-2023.

H₀: No existe relación directa entre el desarrollo emocional de la interculturalidad y el nivel de bilingüismo en estudiantes de Educación Inicial Intercultural Bilingüe de la Universidad Nacional Micaela Bastidas de Apurímac-2023.



Tabla 13

Correlación entre dimensión emocional de la interculturalidad y bilingüismo en estudiantes de EIIB - UNAMBA

		Dimensión emocional Bilingüismo		
Rho de Spearman	Dimensión emocional	Coefficiente de correlación	1,000	,827
		Sig. (bilateral)		,001
		N	198	198
Bilingüismo	Bilingüismo	Coefficiente de correlación	,827	1,000
		Sig. (bilateral)	,001	
		N	198	198

Interpretación:

El coeficiente de Rho de Spearman encuentra un indicador de 0.827, con un sig. bilateral de 0.001, por lo tanto, Si $p < 0,05$, lo cual se interpreta que existe una relación directa y significativa entre la dimensión emocional y el bilingüismo, por tanto, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna.

5.3 Discusión

El presente informe de tesis titulado: interculturalidad y bilingüismo en estudiantes de la Escuela Profesional de Educación Inicial Intercultural Bilingüe de la Universidad Nacional Micaela Bastidas de Apurímac, 2023. Al respecto, Walsh (2005) menciona que la interculturalidad, “es un intercambio que se construye entre personas, conocimientos, saberes y prácticas culturalmente distintas, buscando desarrollar un nuevo sentido de convivencia de éstas en su diferencia” (p. 11). Por su parte, (Romero, 2016). Define al bilingüismo, desde una perspectiva lingüística, como sumamente complejo y está influenciado por diversos factores, tales como la edad, el proceso de adquisición, el nivel de uso, el grado de conocimiento y el modo de hablar. La comunidad quechua hispanohablante se encuentra en una situación complicada, ya que recibe menor consideración social en comparación con el español.

Precisamente, son estos planteamientos los que nos condujeron a realizar esta investigación, la cual presentamos y para ello establecimos como objetivo general: establecer la relación entre interculturalidad y bilingüismo en estudiantes de Educación Inicial Intercultural Bilingüe de la Universidad Nacional Micaela Bastidas de Apurímac-2023.



Como resultado de este proceso investigativo pudimos comprobar la hipótesis general, de acuerdo a los resultados estadísticos procesados se tiene que $0.001 < 0,05$, esto nos indica que se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna, donde, existe relación directa y significativa entre interculturalidad y bilingüismo en estudiantes de Educación Inicial Intercultural Bilingüe de la Universidad Nacional Micaela Bastidas de Apurímac-2023.

Estos resultados se ven respaldados por la investigación realizada por Saritama (2020) quien subraya la necesidad de fortalecer la educación intercultural bilingüe en las comunidades indígenas, resaltando su papel fundamental en la preservación de la lengua y la cultura kichwa, así como en la formación de las identidades culturales de los estudiantes. Además, las percepciones de estudiantes, padres y docentes sobre la educación bilingüe son variadas, evidenciando tanto el reconocimiento de su importancia como las dificultades encontradas en su implementación. Así mismo, Santiváñez (2009) sostiene que la educación bilingüe y la interculturalidad constituyen herramientas revolucionarias y, por ende, esenciales para cualquier sociedad diversa y plural; dado que la primera facilita la adquisición de actitudes, conocimientos y habilidades a través de dos lenguas, mientras que la segunda fomenta el respeto por la identidad étnica de los grupos participantes (p. 102).

En relación a la hipótesis específica 1; se pudo demostrar que de acuerdo a los resultados estadísticos procesados se tiene que $0.001 < 0,05$, esto nos indica que se acepta la hipótesis alterna, donde indica que existe relación directa y significativa entre la dimensión cognitiva de la interculturalidad y bilingüismo en estudiantes de Educación Inicial Intercultural Bilingüe de la Universidad Nacional Micaela Bastidas de Apurímac-2023. Al respecto, Fernández (2005) al referirse a la educación intercultural bilingüe, reconoce una propuesta fundamentada en una educación que valora y promueve la diversidad, contemplando los aspectos lingüísticos, étnicos y culturales; una educación equitativa, de calidad y culturalmente relevante, como un componente esencial para la construcción de una sociedad pluricultural.

Estos resultados, guardan estrecha relación con lo hallado por Segovia y Rendón (2020) quienes obtuvieron que el 43% de los docentes conciben la educación intercultural como la "unión de varias culturas a favor de los aprendizajes", mientras que un 21% la define como la "interacción de distintas culturas". Esto indica que alrededor del 64% de la muestra



tiene una concepción de la educación intercultural centrada en la diversidad cultural. La conclusión principal a la que arribaron los investigadores fue que los docentes señalan que los problemas en el aula relacionados con estudiantes migrantes se asocian principalmente con cuestiones de disciplina y convivencia. Además, se ha evidenciado que los estudiantes migrantes enfrentan barreras significativas para establecer relaciones de cooperación con sus compañeros nativos, lo que puede limitar su integración social y académica. Esta situación subraya la importancia de desarrollar estrategias que promuevan la interacción y el entendimiento entre diferentes grupos culturales en el aula.

En relación a la hipótesis específica 2; se pudo evidenciar que de acuerdo a los resultados estadísticos se tiene que $0.001 < 0,05$, esto nos indica que se acepta la hipótesis alterna, afirmando que existe relación directa y significativa entre dimensión conductual de la interculturalidad y bilingüismo en estudiantes de Educación Inicial Intercultural Bilingüe de la Universidad Nacional Micaela Bastidas de Apurímac-2023. Al respecto, Lorcerie (2002) afirma, que la interculturalidad, tiene el objetivo es fomentar la percepción de que la diversidad cultural es un componente esencial y beneficioso para todas las personas. Esto se logra al dar a conocer a los distintos grupos culturales, al incentivar a los estudiantes de una lengua extranjera a interesarse en los modos de vida de otras personas o grupos, y al educarlos en actitudes y habilidades diversas que les facilitan la comunicación intercultural. De este modo, se promueve la adquisición de una competencia intercultural sin que ello implique la pérdida de identidad. Por otro lado, el bilingüismo da lugar a diversas posturas, enfoques, políticas y actitudes. Generalmente, las actitudes hacia las lenguas nativas se manifiestan en contextos sociales y lingüísticos contradictorios, donde las ventajas de la herencia indígena no son reconocidas y los hablantes de dichas lenguas no se benefician. Estas actitudes pueden ser cognitivas, afectivas y conductuales, y es en este contexto que surgen calificativos para una lengua, cuentos como "bonita", "fea", "agradable", "interesante", "internacional", entre otros (Sima & Be Ramírez, 2017).

Estos resultados guardan estrecha relación con los resultados obtenidos por Diaz (2023) en su investigación, el 41.6% de los participantes consideraron que la educación intercultural recibida fue de nivel bajo, mientras que el 58.4% la percibió como de nivel medio. Se encontró una relación significativa, positiva y alta entre la educación intercultural y la práctica de valores en los estudiantes, con un coeficiente de clasificación de Spearman (Rho) de 0.803. Además, la educación intercultural mostró una relación



significativa y positiva con la dimensión de responsabilidad en la práctica de valores, evidenciada por un coeficiente de calificación de Spearman (Rho) de 0.764. Esto indica que un mayor nivel de educación intercultural se asocia con una mayor probabilidad de práctica de valores en dicha dimensión. Por otro lado, Quincho et al. (2020) afirman que la formación docente debe incorporar un enfoque en competencias interculturales, dado que es esencial para preparar a los estudiantes a enfrentar la diversidad cultural tanto en el aula como en la sociedad; así mismo, se identificó una relación positiva y moderada entre la formación docente y las competencias interculturales, lo cual indica que mejorar la formación en este ámbito podría favorecer un mayor reconocimiento y respeto hacia las diversas prácticas culturales. Finalmente, recomendaron incorporar un enfoque intercultural en la formación docente, ya que se ha detectado una actitud intercultural negativa en ciertos estudiantes. Este enfoque es crucial para promover el respeto y la valoración de las distintas culturas.

En relación a la hipótesis específica 3; se pudo evidenciar que de acuerdo a los resultados estadísticos se tiene que $0.001 < 0,05$, esto nos indica que se acepta la hipótesis alterna, afirmando que existe relación directa y significativa entre dimensión emocional de la interculturalidad y bilingüismo en estudiantes de Educación Inicial Intercultural Bilingüe de la Universidad Nacional Micaela Bastidas de Apurímac-2023.

Este resultado, puede verse reflejado en Ubalde (2022) quien afirma, que el enfoque de la interculturalidad crítica en la Escuela Profesional de Educación Inicial Intercultural Bilingüe de la UNAMBA es apropiado. Tanto los estudiantes como los docentes muestran un nivel de conocimientos moderado, una actitud favorable y una práctica habitual del enfoque de interculturalidad crítica. Así mismo, Huamani (2021) halló una relación significativa y moderada entre el bilingüismo (quechua-castellano) y las interferencias lingüísticas, con un coeficiente de correlación de $r = 0.589$. Esto sugiere que, a medida que aumenta el nivel de bilingüismo, también se incrementan las interferencias lingüísticas en los estudiantes.



CAPÍTULO VI

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

6.1 Conclusiones

Se logró determinar la relación entre la capacidad de interculturalidad y el nivel bilingüismo en los estudiantes de Educación Inicial Intercultural Bilingüe de la Universidad Nacional Micaela Bastidas de Apurímac -2023. Las pruebas estadísticas muestran que el coeficiente de Rho de Spearman arrojó un valor de 0,802, con un nivel de significancia de 0,001, inferior al umbral de 0,05. Estos resultados permiten aceptar la hipótesis alterna y rechazar la hipótesis nula, concluyéndose que existe una relación directa y estadísticamente significativa entre interculturalidad y bilingüismo en la población estudiantil abordada durante el año 2023. Los resultados obtenidos revelaron un nivel alto en ambas variables, registrándose un 97,98 % y 99,49 % en interculturalidad y bilingüismo, respectivamente. Asimismo,

Se logró determinar la relación entre el desarrollo cognitiva y el nivel de bilingüismo en los estudiantes de Educación Inicial Intercultural Bilingüe de la Universidad Nacional Micaela Bastidas de Apurímac. El análisis de correlación mediante el coeficiente de Rho de Spearman arrojó un valor de 0,795, con un nivel de significancia de 0,001, inferior al umbral de 0,05. Estos resultados permiten aceptar la hipótesis alterna y rechazar la hipótesis nula, concluyéndose que existe una relación directa y estadísticamente significativa entre la dimensión conductual y bilingüismo en la población estudiantil abordada durante el año 2023. Mediante los resultados obtenidos revelaron un nivel alto, registrándose un 97,47 % y 99,49 % en la dimensión cognitiva y bilingüismo, respectivamente.

Se logró determinar la relación entre el desarrollo emocional y el nivel bilingüismo en los estudiantes de Educación Inicial Intercultural Bilingüe de la Universidad Nacional Micaela Bastidas de Apurímac. El análisis de correlación mediante el coeficiente de Rho de Spearman arrojó un valor de 0,815, con un nivel de significancia de 0,001, inferior al



umbral de 0,05. Estos resultados permiten aceptar la hipótesis alterna y rechazar la hipótesis nula, concluyéndose que existe una relación directa y estadísticamente significativa entre la dimensión emocional y bilingüismo en la población estudiantil abordada durante el año 2023. Además, mediante los resultados obtenidos revelaron un nivel alto, registrándose un 96,97 % y 99,49 % en la dimensión conductual y bilingüismo, respectivamente.

Se logró determinar la relación entre el desarrollo conductual y el nivel bilingüismo en los estudiantes de Educación Inicial Intercultural Bilingüe de la Universidad Nacional Micaela Bastidas de Apurímac. El análisis estadístico de correlación mediante el coeficiente de Rho de Spearman demostró un valor de 0,827, con un nivel de significancia de 0,001, inferior al umbral de 0,05, estos resultados permitieron aceptar la hipótesis alterna y rechazar la hipótesis nula, concluyéndose que existe una relación directa y estadísticamente significativa entre la dimensión conductual y bilingüismo en la población estudiantil abordada durante el año 2023. Además, mediante los resultados descriptivos obtenidos revelaron un nivel alto, registrándose un 97,47 % y 99,49 % en la dimensión conductual y bilingüismo, respectivamente.

6.2 Recomendaciones

Es esencial que la universidad implemente cursos de formación continua dirigidos a su profesorado y que tales programas incorporen enfoques y estrategias pedagógicas interculturales. Al dotar a los educadores con estas herramientas, se facilita el encuentro respetuoso con las múltiples realidades culturales y lingüísticas del alumnado y se sienta así la base de un entorno verdaderamente inclusivo.

Se propone, además diseñar y optimizar materiales didácticos que den cuenta de la diversidad cultural y lingüística presente en la región. Para lograrlo, la institución podría establecer alianzas con comunidades locales, de modo que los recursos incorporen lenguas originarias y contenidos pertinentes, fortaleciendo el aprendizaje y cultivando el orgullo cultural entre los estudiantes.

Finalmente, la universidad debería promover proyectos que integren a sus estudiantes con la comunidad vecina. Tales iniciativas no solo enriquecen la práctica del bilingüismo, sino que también robustecen los lazos institucionales y permiten un intercambio cultural provechoso para ambas partes.



Resulta esencial contar con un sistema de evaluación capaz de supervisar y cuantificar el impacto de las prácticas interculturales y bilingües introducidas en la formación de los estudiantes. La recolección sistemática de datos sobre la eficacia de estas estrategias permitirá hacer los ajustes pertinentes y garantizar que se alcancen los objetivos de inclusión y respeto por la diversidad cultural.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguado, M., Gil, I., & Mata, P. (2008). El enfoque intercultural en la formación del profesorado: Dilemas y propuestas. *Revista Complutense de Educación*, 19(2), 275-294. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2579819>
- Aikman, S., & Unterhalter, E. (2020). *Género, lengua y educación: políticas y prácticas en contextos multilingües*. Routledge. <https://doi.org/10.1002/9781118468005.ch6>
- Alred, G., & Byram, M. (2022). Convertirse en mediador intercultural: Un estudio longitudinal sobre la residencia en el extranjero. *Revista de desarrollo multilingüe y multicultural*, 23(5), 339-352. <https://doi.org/10.1080/01434630208666473>
- Araujo, C. (2013). Bilingüismo: Herramienta clave en el contexto universitario. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 15(20), 189-204. <https://doi.org/10.9757/Rhela.20.09>
- Baker, C. (2011) *Fundamentals of bilingual education and bilingualism*. Multilingual Matters. 5ta edición. Estados Unidos de América por McNaughton & Gunn Ltd
- Banks, J. (2016). *Diversidad cultural y educación: fundamentos, currículo y enseñanza* (6th ed.). Routledge.
- Bennett, M. (1993). Hacia el etnorelativismo: un modelo de desarrollo de la sensibilidad intercultural, *RNM PAGE* 8(2), 21-71. <https://doi: 10.4236/aasoci.2018.82008>
- Jiménez, J., & Fandiño, Y. (2012). El fenómeno bilingüe: Perspectivas y tendencias en bilingüismo. *Revista de la Universidad de La Salle*, (59), 99-124. <https://www.researchgate.net/publication/262687125>
- Bialystok, E. (2011). Reshaping the mind: The benefits of bilingualism. *Canadian Journal of Experimental Psychology/Revue canadienne de psychologie expérimentale*, 65(4), 229-235. <https://doi.org/10.1037/a0025406>
- Byran, M., & Fleming, M. (1998). El aprendizaje de lenguas desde una perspectiva intercultural. *Cambridge Language Teaching library*. 26(2), 51-56. <https://doi.org/10.14483/22487085.18919>.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Bases teóricas de los enfoques comunicativos para la enseñanza y evaluación de segundas lenguas. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47. <https://doi.org/10.1093/applin/I.1.1>
- Canclini, N. (2001). *Culturas híbridas: Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Grijalbo.



- López, C. (2021). Dimensiones de la competencia intercultural en el aprendizaje de lenguas extranjeras. *Cuestiones pedagógicas Revista de ciencias de la educación*, 30(2), 79-100. <https://www.researchgate.net/publication/26268712>
- Oviedo, C., & Arias, A. (2005). Aproximación al uso del coeficiente alfa de Cronbach. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(4), 572-580. <http://www.scielo.org.co/scielo.php>
- Chen, G., & Starosta, W. (1996). Competencia en comunicación intercultural: Una síntesis. *Comunicación Yearbook*, 19(1), 153-183. <https://doi.org/10.1080/23808985.1996.11678935>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). (2020). *Panorama social de América Latina 2019*. <https://www.cepal.org/es/publicaciones>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. Naciones Unidas. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/45904-la-educacion-tiempos-pandemia-covid-19>
- Coronado, E. (2019). *Educación Intercultural Bilingüe en el Colegio San Juan Bautista de Santiago de los Caballeros (República Dominicana): Percepciones y Valoraciones de sus Protagonistas* [Tesis doctoral, Universidad de Murcia]. <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/77481/1/TESIS%20MERCEDES%20CORONADO%204-9-19.pdf>
- Cummins, J. (2000). *Lenguaje, poder y pedagogía: Niños bilingües en el fuego cruzado*. Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2001). *Negociando identidades: Educación para el empoderamiento en una sociedad diversa* (2nd ed.). Asociación de California para la Educación Bilingüe.
- Gram, S., Webster, S., & Jirón, M. (2023). Eficacia, actitudes y experiencias de la interculturalidad del personal administrativo de la URACCAN: Un estudio correlacional y factorial. *Revista Electrónica de Conocimientos, Saberes y Prácticas*, 6(2), 47-63. <https://doi.org/10.5377/recsp.v6i2.18481>
- Martinez, M. (2023). *Educación intercultural y la práctica de valores en los estudiantes de una Institución Educativa de Villa María del Triunfo* [Tesis de Maestría, Universidad César Vallejo]. chromeextension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/113075/Diaz_MMS-SD.pdf?sequence=1
- Dietz, G., & Mateos, L. (2011). Interculturalidad y educación intercultural en América Latina: Perspectivas desde la diversidad epistémica. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 41(1), 105–128. <https://doi.org/10.5377/recsp.v6i2.18481>



- Escandell, M., Marrero, V., Casado, C., Gutiérrez, E., & Ruiz, P. (2009). *El lenguaje humano*. Editorial universitaria Ramón Areces.
- Escobar, A. (2020). *Política pluriverbal: lo real y lo posible*. Duke University Press. <https://doi.org/10.25058/20112742.n36.13>
- Escobar, A. (2000). *Contacto social y lingüístico*. Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Estrada, A. (2020). Los principios de la complejidad y su aporte al proceso de enseñanza. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro*, 28(109), 1012-1032. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362020002801893>
- Fernández, F. (2005). El currículum en la educación intercultural bilingüe: Algunas reflexiones acerca de la diversidad cultural en la educación. *Cuadernos Interculturales*, 3(4), 7-25.
- Fonfría, M. (2023). *La adquisición bilingüe del lenguaje*. Universidad de Oviedo.
- Freire, P. (2000). *Pedagogía del oprimido* (30. ° aniversario). Siglo XXI Editores.
- García, O. (2009). *La educación bilingüe en el siglo XXI: una perspectiva global*. Wiley-Blackwell. https://books.google.com.pe/books/about/Bilingual_Education_in_the_21st_Century.html?id=bW6V_K95ckC&redir_esc=y
- Geertz, C. (1973). *La interpretación de las culturas: ensayos seleccionados*. Basic Books. <https://archive.org/details/interpretationof00geer>
- Genesee, F. (2004). ¿Qué sabemos sobre la educación bilingüe para estudiantes de lengua mayoritaria? *The handbook of bilingualism* (pp. 547–576). Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9780470756997.ch21>
- Gómez, I., Medina, A., & Gil, P. (2011). La competencia intercultural en el plan de estudios de graduado en maestro de educación infantil en la universidad de castilla la mancha. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 26, 35-54. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4010559.pdf>
- Gómez, S., & Grosfoguel, R. (2007). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- González, J. (2020). *Educación intercultural* [Tesis de licenciatura en Psicología, Universidad Peruana Cayetano Heredia] <https://repositorio.upch.edu.pe/handle/20.500.12866/8453>
- George, D., & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference* (4th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Habermas, J. (1999). *La inclusión del otro: Estudios en teoría política*. MIT Press.



- Hamers, J., & Blanc, M. (1989). *Bilingüismo y bilingüismo*. Cambridge University Press. [Nota: Esta obra fue actualizada en una segunda edición en 2000, pero como menciona explícitamente el año 1989, se ha citado la primera edición.]
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación* (6ta ed.). Mc Graw Hill Education.
- Hornberger, N. (2003). *Continuación de la alfabetización bilingüe: Un marco ecológico para la política educativa*. Multilingual Matters. https://www.researchgate.net/publication/316100069_Bilingual_and_Multilingual_Education_Overview
- Huamani, B. (2021). *Bilingüismo e interferencias lingüísticas en alumnos de 5 años de las Instituciones Educativas de Inicial del Distrito de Haqira—Apurímac* [Tesis de Licenciatura, Universidad Nacional Micaela Bastidas de Apurímac]. <https://repositorio.unamba.edu.pe/handle/UNAMBA/1258>
- Hurtado, J. (2015). *El proyecto de investigación. Comprensión holística de la metodología y la investigación*. (8.a ed.). Ediciones Quirón.
- Immordino, M., & Damasio, A. (2007). *Sentimos, luego aprendemos: La relevancia de la neurociencia afectiva y social para la educación*, 1(1), 3–10. <https://doi.org/10.1111/j.1751-228X.2007.00004.x>
- INEI. (2018). *Resultados definitivos del I censo de comunidades campesinas*. Censos Nacionales.2017. https://www.inei.gov.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1599/
- Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI). (2018). *Censo nacional 2017: Resultados definitivos*. <https://www.inei.gov.pe>
- Jandt, F. (1995). *Comunicación intercultural. Una introducción*. ThousandOaks: Sage.
- Kvietok, F., & Ramirez, J. (2024). Bilingüismo, pedagogías multilingües y la colonialidad del lenguaje en la educación superior en EIB. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 24(2), 1-23. <https://doi.org/10.1590/1984-6398202421353>
- Lambert, W. (1975). *Cultura y lengua como factores del aprendizaje y la educación*. En A. Wolfgang (Ed.), *Educación de estudiantes inmigrantes* (pp. 55-83). Instituto de Estudios de la Educación de Ontario.
- Leiva, J. (2008). Interculturalidad, gestión de la convivencia y diversidad cultural en la escuela: Un estudio de las actitudes del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46(2), 1-14. <https://doi.org/10.35362/rie4622003>



- Leiva, J. (2011). La educación intercultural en una encrucijada de caminos: Reflexiones pedagógicas para la construcción de una escuela intercultural. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 4(7), 43-56. <https://doi.org/10.25115/ecp.v4i7.918>
- López, J. (2012). *Universidad e interculturalidad. En UNIVERSIDAD E INTERCULTURALIDAD Desafíos para América Latina* (1ra edición). Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Lorcerie, F. (2002). Educación intercultural y educación a la ciudadana: Un desvío por la sociología de la nación. *Revista Suiza de Ciencias de la Educación*, 24(3), 435-449. <https://doi.org/10.24452/sjer.24.3.4638>
- Mateo, L., Burgos, & y Almonte, M. (2006). *Manual de Capacitación en Educación Multicultural*. Santo Domingo: Servicio Jesuita a Refugiados y Migrantes (SJRM).
- Mato, D. (2012). *Epistemologías, interculturalidad y descolonización*. CLACSO. https://www.clacso.org.ar/pdf_libros/mato_epistemologias.pdf
- Mato, D. (2016). Epistemologías otras y educación intercultural: Hacia el reconocimiento de saberes y prácticas educativas indígenas. *Revista Colombiana de Educación*, 47(70), 269–292. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147231832>
- Medina, M., Rojas, R., Bustamante, W., Loaiza, R., Martel, C., & Castillo, R. (2023). *Metodología de la investigación: Técnicas e instrumentos de investigación*. En Instituto Universitario de Innovación Ciencia y Tecnología Inudi Perú. Instituto Universitario de Innovación Ciencia y Tecnología Inudi Perú. <https://doi.org/10.35622/inudi.b.080>
- Ministerio de Cultura del Perú. (2022). *Diversidad lingüística en el Perú: Informe anual*. <https://bdpi.cultura.gob.pe>
- Ministerio de Cultura del Perú. (2022). *Lenguas indígenas u originarias*. <https://bdpi.cultura.gob.pe/lenguas>
- Ministerio de Educación del Perú (MINEDU). (2020). *Balance de la Educación Intercultural Bilingüe 2018–2020*. <https://www.minedu.gob.pe>
- Ministerio de Educación del Perú (MINEDU). (2020). *Informe de diagnóstico de la Educación Intercultural Bilingüe en el Perú*. Lima: Dirección General de Educación Intercultural Bilingüe y Rural (DIGEIBIR).
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000117740_spa
- Muñoz, J., & Espiñeira, E. (2010). Plan de mejoras fruto de la evaluación de la calidad de la atención a la diversidad en un centro educativo. *Revista de Investigación Educativa*, 28(2), 245-264. <https://revistas.um.es/rie/article/download/111931/121571/506311>



- Nudelman C. (2018). Los buenos vivires. *Una aproximación a las corrientes teóricas del buen vivir. De Raíz Diversa*, 5(9), 93-118.
<https://revistas.unam.mx/index.php/deraizdiversa/article/view/64761>
- Nina, & Alata, J. (2021). El bilingüismo: análisis y reflexiones para docentes y estudiantes. *Paidagogo*, 3(2), 41–54. <https://doi.org/10.52936/p.v3i2.66>
- Ñaupas, H., Valdivia, M., Palacios, J., & Romero, R. (2018). *Metodología de la investigación Cuantitativa—Cualitativa y Redacción de la Tesis* (5ta. Edición). Ediciones de la U.
- Peñalva, A., & Leiva, J. (2019). La interculturalidad en el contexto universitario necesidades en la formación inicial de los futuros profesionales de la educación. *Educación*, 51(1), 141-158. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.989>
- Peñalva, A., & Aguilar, M. (2011). Reflexiones sobre la interculturalidad en las aulas. *Aportaciones desde la sociología visual. Educación y Diversidad*, 5(1), 73-85.
- Peñalva, A., & Soriano, E. (2010). Objetivos y contenidos sobre interculturalidad en la formación inicial de educadores y educadoras. *ESE: Estudios sobre Educación*, 18, 37- 57.
- Piaget, J. (1970). *La psicología del niño*. Fondo de Cultura Económica.
<https://www.pensamientopenal.com.ar/system/files/2014/12/doctrina38882.pdf>
- Piatti, G. (2024). (2004). Estrategias de atenuación en la enseñanza del español rioplatense para niveles A1 y A2. *Propuestas pedagógicas* 15(4) 15-95.
<https://doi.org/10.24215/18536212e095>
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 51(168), 93–107.
<https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140507042402/eje3-8.pdf>
- Quincho, R., Inga, V., & Álvarez, A. (2020). Formación docente y competencias interculturales en estudiantes de la Universidad para el Desarrollo Andino-Angaraes-Huancavelica. *Revista de investigación científica y tecnológica Llamkasun*, 1(1), 40-52.
<https://doi.org/10.47797/llamkasun.v1i1.6>
- Restrepo, E., & Rojas, A. (2010). *Inflexión decolonial*. (1.ª ed.) Popayán: Editorial Universidad del Cauca.
- Rivera, E., Rojas, L., & Cuneo, G. (2019). Bilingüismo y comprensión lectora en estudiantes en la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga. *Conrado*, 15(70), 219-225.
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442019000500219
- Sá, A., & Fraga, I. (2017). Aprendizaje, representación y procesamiento de palabras ambiguas en bilingües. *Escritos de Psicología*, 10(1), 69-87.
<https://doi.org/10.5231/psy.writ.2017.13112>



- Salas, I. (2014). *Bases psicológicas, pedagógicas y teóricas del bilingüismo en educación infantil* [Tesis de Maestría, Universidad Internacional de la Rioja]. <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/2487/salas.garrido.pdf?sequence=1>
- Sampieri, R., Collado, C., & Lucio, M. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill.
- Sánchez, H., & Reyes, C. (2015). *Metodología y Diseños en la Investigación Científica* (5ta. Edición). Soporte Empresarial Anneth SRL.
- Sánchez, F. (2020). *Guía de Tesis y Proyectos de Investigación*. Tarea Asociación Gráfica Educativa.
- Santos, B. de S. (2009). *Una epistemología del Sur*. La reinención del conocimiento y la emancipación social. Siglo XXI Editores. <https://secat.unicen.edu.ar/wp-content/uploads/2020/03/bonaventura-sousa-epistemologia-del-sur...pdf>
- Saritama, M (2020). *La educación intercultural bilingüe en Ecuador: El caso del pueblo indígena Saraguro* [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona]. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2021/hdl_10803_670832/masv1de1.pdf
- Schnuchel, S. (2018). *Bilingüismo de indígenas migrantes y desplazamiento de idiomas autóctonos en León, Guanajuato*. Relaciones Estudios de Historia y Sociedad, 39(155), 167-207. <https://doi.org/10.24901/rehs.v39i155.395>
- Segovia, P., & Rendón, B. (2020). Estudiantes extranjeros/as en la representación de los docentes en una escuela de Santiago: Elementos para una educación intercultural. *Polis Revista Latinoamericana*, 56,1-22. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-65682020000200240es
- Shannon, C., & Weaver, W. (1949). *La teoría matemática de la comunicación*. University of Illinois Press. https://www.eecis.udel.edu/~pinogal/publications/tech_rep/PinoArguelloTMC.pdf
- Sima, E., & Be, P. (2017). *Actitudes lingüísticas hacia la maya por yucatecos bilingües de la región 90 de Cancún*. Culturales, 1(1), 217-253. <https://doi.org/10.22234/recu.20170501.e285>
- Sousa, B. (2010). *Refundación del Estado en América Latina: Perspectivas desde una epistemología del Sur*. Lima: Instituto Internacional de Derecho y Sociedad.
- Thisted, S., Diez, M., Martínez, M., & Villa, A. (2007). *Interculturalidad como perspectiva política, social y educativa*. Dirección General de Cultura y Educación. Subsecretaría de Educación.



<http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/interculturalidad/documentos/Documento%201%20-%20Interculturalidad%20como.pdf>

Tuapanta, J., Duque, M., & Mena, A. (2017). Alfa de Cronbach para validar un cuestionario de uso de tic en docentes universitarios. *Revista mktDescubre*, 37-49. <https://dspace.esPOCH.edu.ec/handle/123456789/9807>

Tubino, F. (2005). *La interculturalidad crítica: una propuesta para superar la colonialidad*. En C. Walsh (Ed.), *Interculturalidad, Estado y sociedad. Luchas (de)coloniales de nuestra época* (pp. 69–88). Quito: FLACSO.

Ubalde, A. (2022). *Diagnóstico del enfoque de interculturalidad crítica en la E.A.P de Educación Inicial Intercultural Bilingüe de la Universidad Nacional Micaela Bastidas de Apurímac*. [Tesis de Licenciatura, Universidad Nacional Micaela Bastidas de Apurímac]. <https://repositorio.unamba.edu.pe/handle/UNAMBA/1303>

UNESCO. (2001). *Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural*. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127162>

UNESCO. (2019). *Atlas de las lenguas del mundo en peligro*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377072>

Urteaga, E. (2010). *La teoría de la complejidad de Edgar Morin: Contribuciones y límites*. *Diálogo Filosófico*, 78, 477-490.

Vargas, E., & Valera, C. (2023). La interculturalidad en las universidades públicas de Latinoamérica y El Caribe. *Revista de Climatología*, 23, 651-659. <https://doi.org/10.59427/rcli/2023/v23cs.651-659>

Vygotsky, L. (1978). *La mente en la sociedad: el desarrollo de procesos psicológicos superiores*. HarvardUniversityPress. https://books.google.com/books/about/Mind_in_Society.html?id=RxjjUefze_oC

Walsh, C. (2005). *La interculturalidad en la educación*. Ministerio de Educación, Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural.

Walsh, C. (2021). *Interculturalidad y colonialidad del poder: un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial*. Quito: Ediciones Abya Yala.

Vega, B., Molina, J., & Barboza, E. (2019). *Interculturalidad y su relación con el emprendedurismo en el rubro de gimnasios de la ciudad de Tacna, Perú*. *Iberoamericana Business Journal*, 3(1), 69-84. <http://dx.doi.org/10.22451/5817.ibj2019.vol3.1.11023>



ANEXOS



Matriz de consistencia

Interculturalidad y bilingüismo en estudiantes de la Escuela Profesional de Educación Inicial Intercultural Bilingüe de la Universidad Nacional Micaela Bastidas de Apurímac, 2023.

Problema	Objetivos	Hipótesis	Variables	Metodología	Población y Muestra
<p>GENERAL ¿Cuál es la relación entre interculturalidad y bilingüismo en estudiantes de Educación Inicial Intercultural Bilingüe de la Universidad Nacional Micaela Bastidas de Apurímac-2023?</p> <p>ESPECÍFICOS ¿Cuál es la relación entre dimensión cognitiva de la interculturalidad y bilingüismo en estudiantes de Educación Inicial Intercultural Bilingüe de la Universidad Nacional Micaela Bastidas de Apurímac-2023?</p> <p>¿Cuál es la relación entre dimensión emocional de la interculturalidad y bilingüismo en estudiantes de Educación Inicial Intercultural Bilingüe de la Universidad Nacional Micaela Bastidas de Apurímac-2023?</p> <p>¿Cuál es la relación entre dimensión conductual de la interculturalidad y bilingüismo en estudiantes de Educación Inicial Intercultural Bilingüe de la Universidad Nacional Micaela Bastidas de Apurímac-2023?</p>	<p>GENERAL Determinar la relación entre interculturalidad con el bilingüismo en estudiantes de Educación Inicial Intercultural Bilingüe de la Universidad Nacional Micaela Bastidas de Apurímac-2023.</p> <p>ESPECÍFICOS Identificar la relación entre dimensión cognitiva de la interculturalidad con el bilingüismo en estudiantes de Educación Inicial Intercultural Bilingüe de la Universidad Nacional Micaela Bastidas de Apurímac-2023.</p> <p>Identificar la relación entre dimensión emocional de la interculturalidad con el bilingüismo en estudiantes de Educación Inicial Intercultural Bilingüe de la Universidad Nacional Micaela Bastidas de Apurímac-2023.</p> <p>Identificar la relación entre dimensión conductual de la interculturalidad con el bilingüismo en estudiantes de Educación Inicial Intercultural Bilingüe de la Universidad Nacional Micaela Bastidas de Apurímac-2023.</p>	<p>GENERAL La interculturalidad se relaciona de forma directa y significativa con el bilingüismo en estudiantes de Educación Inicial Intercultural Bilingüe de la Universidad Nacional Micaela Bastidas de Apurímac-2023.</p> <p>ESPECÍFICOS La dimensión cognitiva de la interculturalidad se relaciona de forma directa y significativa con el bilingüismo en estudiantes de Educación Inicial Intercultural Bilingüe de la Universidad Nacional Micaela Bastidas de Apurímac-2023.</p> <p>La dimensión emocional de la interculturalidad se relaciona de forma directa y significativa con el bilingüismo en estudiantes de Educación Inicial Intercultural Bilingüe de la Universidad Nacional Micaela Bastidas de Apurímac-2023.</p> <p>La dimensión conductual de la interculturalidad se relaciona de forma directa y significativa con el bilingüismo en estudiantes de Educación Inicial Intercultural Bilingüe de la Universidad Nacional Micaela Bastidas de Apurímac-2023.</p>	<p>V. 1 Interculturalidad</p> <p>Dimensiones</p> <p>Dimensión cognitiva</p> <p>Dimensión emocional</p> <p>Dimensión conductual</p> <p>V. 2 Bilingüismo</p> <p>Dimensiones Lengua</p> <p>Comunicación</p>	<p>Tipo Básica</p> <p>Diseño No experimental</p> <p>nivel Correlacional</p> <p>Enfoque Cuantitativa</p>	<p>Población 406 estudiantes matriculados de Educación Inicial Intercultural Bilingüe de UNAMBA 2023-II</p> <p>Muestra 198 estudiantes matriculados de Educación Inicial Intercultural Bilingüe de UNAMBA 2023-II</p> <p>Técnica Encuesta</p> <p>instrumento Cuestionario</p>

Anexo 01: Autorización de ejecución y aplicación de tesis



UNIVERSIDAD NACIONAL MICAELA BASTIDAS DE APURÍMAC
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y CIENCIAS SOCIALES
ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN INICIAL INTERCULTURAL
BILINGÜE
"Universidad Licenciada"



"Año del Bicentenario, de la consolidación de nuestra Independencia, y de la conmemoración de las heroicas batallas de Junín y Ayacucho"

Tamburco, 27 de febrero 2023

OFICIO N°016-2024-D-EP-EIIB-FECS-UNAMBA

Señorita:

Silvia Margarita Lopez Chicllasto

Tesista de la UNAMBA

PRESENTE.-

ASUNTO : AUTORIZACIÓN PARA EL PROCESO DE EJECUCIÓN Y APLICACIÓN DE TESIS

REF. : SOLICITUD REG 163 27.03.24

Mediante la presente, me dirijo a Ud., con la finalidad que de acuerdo al documento de referencia, se autoriza Aplicación de sus instrumentos de investigación titulada: Interculturalidad y Bilingüismo en estudiantes de la Escuela Profesional de Educación Inicial Intercultural Bilingüe de la Universidad Nacional Micaela Bastidas de Apurímac, 2023.

Agradeciendo anticipadamente su gentil atención a la presente, aprovecho la ocasión para renovarle las muestras de mi especial consideración.

Atentamente,


UNIVERSIDAD NACIONAL MICAELA BASTIDAS
DE APURÍMAC
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y CIENCIAS SOCIALES
.....
Dr. Rafael Urrutia Huaman
DIRECTOR DE LA ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN INICIAL
INTERCULTURAL BILINGÜE: PRIMERA Y SEGUNDA UNIDAD

C.E.
Archivo
ESES/000

Anexo 02: Total de estudiantes de carrera profesional de EIIB – UNAMBA



UNIVERSIDAD NACIONAL
MICAELA BASTIDAS
DE APURÍMAC
"Construyamos Universidad entre todos y para todos"

UNIDAD DE SERVICIOS ACADÉMICOS

"AÑO DEL BICENTENARIO, DE LA CONSOLIDACIÓN DE NUESTRA INDEPENDENCIA, Y DE LA CONMEMORACIÓN DE LAS HEROICAS BATALLAS DE JUNIN Y AYACUCHO"

Tamburco, 03 de junio de 2024

CARTA N° 0291-2024-U-SSAA-UNAMBA

Señor:

Lic. Fredy Barrios Sánchez
DECANO DE FACULTAD DE EDUCACIÓN Y CIENCIAS SOCIALES - UNAMBA

Presente.-

ASUNTO: REMITO INFORMACIÓN SOLICITADA

REF. : FUT S/N REG. N°155

De mi mayor consideración :

Mediante la presente me dirijo a usted, para hacerle llegar mis cordiales saludos, asimismo manifestarle que estando la solicitud citada en la referencia, presentado por la estudiante SILVIA MARGARITA LOPEZ CHICLLASTO de la Escuela profesional EDUCACIÓN INICIAL INTERCULTURAL BILINGÜE: PRIMERA Y SEGUNDA INFANCIA, **REMITO** la cantidad de estudiantes que a continuación se detalla:

SEMESTRE	ESCUELA PROFESIONAL	CANT
2023-2	EDUCACIÓN INICIAL INTERCULTURAL BILINGÜE: PRIMERA Y SEGUNDA INFANCIA	406

Sin otro particular, me suscribo de usted.

Atentamente,


Ing. Marco A. Aguilar Espinoza
JEFE DE LA UNIDAD DE SERVICIOS
ACADÉMICOS

C.C.:
➤ Arch.
MAAE/nenc



Anexo 03: Confiabilidad de instrumento



UNIVERSIDAD NACIONAL MICAELA BASTIDAS DE APURÍMAC
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y CIENCIAS SOCIALES
ESCUELA ACADÉMICO PROFESIONAL DE EDUCACIÓN INICIAL INTERCULTURAL BILINGÜE
PRIMERA Y SEGUNDA INFANCIA



Alfa de Cronbach prueba piloto

Estadísticas de fiabilidad		Estadísticas de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos	Alfa de Cronbach	N de elementos
,808	15	,817	16

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,839	31

Estadísticas de total de elemento

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
Conozco leyendas, mitos, fábulas, historias o cuentos de las regiones donde proceden los familiares de mis compañeros	86,97	7,812	,559	,826
Conozco las actividades costumbristas (pasacalles, carnavales, fiestas patronales, festivales, etc.) que realizan los familiares de mis compañeros de clase.	86,91	9,078	-,015	,844
Reconozco instrumentos, canciones o ritmos musicales de otras regiones del país (huayno, festejo y marinera)	86,91	8,597	,330	,835



Señala las diferentes características físicas de mis compañeros que provienen de la Costa, Sierra y Selva (ejemplo: color de piel, rasgos de la cara, etc.)	86,93	8,387	,380	,834
Identifico las manifestaciones culturales de las regiones de donde proceden los padres de mis compañeros (ejemplos: vestimenta, platos típicos, danzas, leyendas, cuentos, costumbres) de otras regiones del país.	86,89	8,576	,411	,833
Escucho canciones o ritmos musicales de otras regiones del país (ejemplos: Huayno, danza de la selva, saya, marinera norteña, festejo, toada, etc.).	86,90	8,696	,289	,836
Vivencio las costumbres de otras regiones del Perú	86,92	8,400	,416	,832
Practico las danzas de diferentes regiones del país (Ejm: carnavales de Lambrama, Contradanza, Shacshas de Huaraz, etc.)	86,95	7,962	,551	,827
Participo en fiestas religiosas de las diferentes regiones del Perú (Ejemplo: Señor de Huanca, Nuestra Señora de Cocharcas, etc.)	87,61	7,956	,381	,837





UNIVERSIDAD NACIONAL MICAELA BASTIDAS DE APURÍMAC
 FACULTAD DE EDUCACIÓN Y CIENCIAS SOCIALES
 ESCUELA ACADÉMICO PROFESIONAL DE EDUCACIÓN INICIAL INTERCULTURAL BILINGÜE
 PRIMERA Y SEGUNDA INFANCIA



Degusto de la gastronomía de las diferentes regiones del Perú (Ejemplo: Huatia, Chiriucho, Pachamanca, Juane, etc.)	86,87	8,974	,283	,838
Me esfuerzo por relacionarme con todos mis colegas sin importar sus costumbres, creencias, opiniones, pensamientos, comportamientos, etc.	86,89	8,654	,374	,834
Realizo tareas y me integro a grupos con colegas que tienen diferentes modos de pensar, hablar, actuar, opinar, etc.)	86,92	8,400	,416	,832
Comparto todo lo que conozco sobre mi cultura (creencias, valores, cuentos, tradiciones) con mis colegas de grupo.	86,95	7,962	,551	,827
Me involucro en la solución de conflictos que surgen entre mis colegas de grupo, que tienen diferentes manifestaciones culturales (ejemplo: dialogando, teniendo una escucha activa, respetando sus opiniones, etc.).	86,91	9,078	-,015	,844





Intercambio mis experiencias, costumbres, creencias, valores, opiniones con amigos cuyos familiares proceden de otras culturas y regiones del Perú (ejemplos: Sepahua, Pucallpa, Tarapoto, Huancavelica, Loreto, Lambayeque)	86,94	7,864	,616	,824
Te comunicas verbalmente en dos lenguas	86,89	8,668	,496	,833
Tienes dominio en la escritura de dos lenguas	86,89	8,637	,533	,832
Te sientes a gusto hablando el quechua	86,88	8,783	,415	,835
Tus exposiciones lo haces en quechua	87,61	7,956	,381	,837
Cambias de una a otra lengua indistintamente	86,87	8,974	,283	,838
Cambias de lengua, aunque estás hablando con la misma persona	86,89	8,719	,433	,834
Consideras útil el quechua para estudiar en la Universidad	86,88	8,865	,301	,837
Te costó aprender una segunda lengua	86,89	8,593	,523	,832
Cuando alguien se dirige a ti en quechua, respondes en esa lengua	86,88	8,702	,529	,833
Estarías de acuerdo en que tus hijos hablen el quechua	86,88	8,712	,515	,833
Consideras útil comunicarte en el idioma quechua	86,87	8,903	,452	,836
Tuviste algún inconveniente alguna vez por ser quechua hablante	86,88	8,899	,318	,837



UNIVERSIDAD NACIONAL MICAELA BASTIDAS DE APURÍMAC
 FACULTAD DE EDUCACIÓN Y CIENCIAS SOCIALES
 ESCUELA ACADÉMICO PROFESIONAL DE EDUCACIÓN INICIAL INTERCULTURAL BILINGÜE
 PRIMERA Y SEGUNDA INFANCIA



Tus profesores permiten que te comuniques en quechua	87,61	7,956	,381	,837
Tu grupo de compañeros o amigos(as) aceptan que te comuniques en quechua	86,88	8,834	,344	,836
Te has sentido discriminado por comunicarte en quechua	86,87	9,099	,000	,840
Te has sentido halagado y feliz por comunicarte en quechua	86,88	8,899	,318	,837

Anexo 04: Instrumentos



UNIVERSIDAD NACIONAL MICAELA BASTIDAS DE APURÍMAC
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y CIENCIAS SOCIALES
ESCUELA ACADÉMICO PROFESIONAL DE EDUCACIÓN INICIAL INTERCULTURAL BILINGÜE
PRIMERA Y SEGUNDA INFANCIA



CUESTIONARIO PARA RECOGER LA PERCEPCIÓN ACERCA DE LA INTERCULTURALIDAD EN ESTUDIANTES DE LA ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN INICIAL INTERCULTURAL BILINGÜE

DATOS INFORMATIVOS

Tesista: Silvia Margarita Lopez Chiellasto

Título de Investigación: Interculturalidad y Bilingüismo en estudiantes de la Escuela Profesional de Educación Inicial Intercultural Bilingüe de la Universidad Nacional Micaela Bastidas de Apurímac, 2023

Instrucción: Estimado estudiante, este cuestionario tiene el propósito de recoger su percepción acerca de la interculturalidad. Es anónimo, por lo que se le pide honestidad en las respuestas. Escriba un aspa debajo de la opción que considere pertinente, según la siguiente leyenda:

1	2	3
Nunca	A veces	Siempre

INTERCULTURALIDAD				
Nº	INTERCULTURALIDAD COGNITIVA:	1	2	3
01	Participo con mis compañeros en conversaciones donde se comparten historias tradicionales de las regiones que proceden.			
02	Me involucro en las actividades costumbristas (pasacalles, carnavales, fiestas patronales, festivales, etc.) que realizan los familiares de mis compañeros de clase.			
03	Identifico instrumentos, canciones o ritmos musicales de otras regiones del país (huayno, festejo y marinera)			
04	Con qué frecuencia reconoces las características físicas de tus compañeros que provienen de la Costa, Sierra y Selva (ejemplo: color de piel, rasgos de la cara, etc.)			
05	Identifico las manifestaciones culturales de las regiones de donde proceden mis compañeros (ejemplos: vestimenta, platos típicos, danzas, leyendas, cuentos, costumbres) de otras regiones del país.			
INTERCULTURALIDAD EMOCIONAL:				
06	Practico canciones o ritmos musicales de otras regiones del país (ejemplos: Huayno, danza de la selva, festejo, saya)			



07	Vivencio las costumbres de otras regiones del Perú			
08	Me involucro en fiestas religiosas de las diferentes regiones del Perú (ejemplo señor huanca, nuestra señora de Cocharcas)			
09	Participo en celebraciones religiosas representativas de distintas regiones del Perú (como el Señor de Huanca, la Virgen de Cocharcas, etc.).			
10	Degusto y valoro la gastronomía tradicional de diversas regiones del Perú (por ejemplo: huatia, chiriuchu, pachamanca, juane, entre otros).			
	INTERCULTURALIDAD CONDUCTUAL:			
11	Me esfuerzo por relacionarme con todos mis colegas sin importar sus costumbres, creencias, opiniones, pensamientos, comportamientos, etc.			
12	Realizo tareas y me integro a grupos con colegas que tienen diferentes modos de pensar, hablar, actuar, opinar, etc.)			
13	Comparto todo lo que conozco sobre mi cultura (creencias, valores, cuentos, tradiciones) con mis colegas de grupo.			
14	Me involucro en la solución de conflictos que surgen entre mis compañeros de grupo, que tienen diferentes manifestaciones culturales (ejemplo: dialogando, teniendo una escucha activa, respetando sus opiniones, etc.).			
15	Intercambio mis experiencias, costumbres, creencias, valores, opiniones con amigos cuyos familiares proceden de otras culturas y regiones del Perú (ejemplos: Sepahua, Pucallpa, Tarapoto, Huancavelica, Loreto, Lambayeque)			





UNIVERSIDAD NACIONAL MICAELA BASTIDAS DE APURÍMAC
 FACULTAD DE EDUCACIÓN Y CIENCIAS SOCIALES
 ESCUELA ACADÉMICO PROFESIONAL DE EDUCACIÓN INICIAL INTERCULTURAL BILINGÜE
 PRIMERA Y SEGUNDA INFANCIA



**CUESTIONARIO PARA LA VARIABLE: BILINGÜISMO EN ESTUDIANTES DE LA ESCUELA
 PROFESIONAL DE EDUCACIÓN INICIAL INTERCULTURAL BILINGÜE**

DATOS INFORMATIVOS

Responsable: Silvia Margarita Lopez Chicllasto

Título de la tesis: Interculturalidad y Bilingüismo en estudiantes de la Escuela Profesional de Educación Inicial Intercultural Bilingüe de la Universidad Nacional Micaela Bastidas de Apurímac, 2023

Instrucción: Estimado estudiante, este cuestionario tiene el propósito de recoger su percepción acerca de la interculturalidad. Es anónimo, por lo que se le pide honestidad en las respuestas. Escriba un aspa debajo de la opción que considere pertinente, según la siguiente leyenda:

1	2	3
Nunca	A veces	Siempre

BILINGÜISMO				
Nº	DESCRIPCIÓN	1	2	3
BILINGÜISMO A RAZÓN DE SU LENGUA				
01	Me comunico oralmente en quechua y castellano en mi vida diaria.			
02	Escribo con soltura en ambas lenguas: quechua y castellano.			
03	Me siento cómodo/a y seguro/a hablando en quechua			
04	Realizo exposiciones académicas en quechua cuando se presenta la ocasión.			
05	Alterno el uso del quechua y el castellano según el contexto sin dificultad.			
06	Cambio de lengua incluso cuando estoy conversando con la misma persona.			
07	Considero que el quechua es útil para mis estudios universitarios.			
08	Experimenté dificultades cuando aprendí una segunda lengua (quechua o castellano).			





UNIVERSIDAD NACIONAL MICAELA BASTIDAS DE APURÍMAC
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y CIENCIAS SOCIALES
ESCUELA ACADÉMICO PROFESIONAL DE EDUCACIÓN INICIAL INTERCULTURAL BILINGÜE
PRIMERA Y SEGUNDA INFANCIA



09	Cuando alguien me habla en quechua, respondo en quechua también.			
	BILINGÜISMO A RAZÓN DE SU COMUNICACIÓN			
10	Deseas que tus futuros hijos aprendan y hablen quechua.			
11	Encuentro útil comunicarme en quechua en diferentes contextos.			
12	He experimentado dificultades o malentendidos debido a que hablo quechua.			
13	Mis docentes permiten y valoran que me comunique en quechua durante las clases.			
14	Mis amigos o compañeros de grupo aceptan que me exprese en quechua			
15	Alguna vez me he sentido discriminado/a por hablar quechua.			
16	Me he sentido orgulloso/a y feliz de poder comunicarme en quechua.			



Anexo 05: Validación de instrumentos



UNIVERSIDAD NACIONAL MICAELA BASTIDAS DE APURÍMAC
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y CIENCIAS SOCIALES
ESCUELA ACADÉMICO PROFESIONAL DE EDUCACIÓN INICIAL INTERCULTURAL BILINGÜE
PRIMERA Y SEGUNDA INFANCIA



Fecha: 22-03-2024

CARTA DE PRESENTACIÓN

Estimado(a):

Dra. TERESA VILLAFUERTE PALOMINO

Presente

Asunto: Validación de instrumento a través de juicio de experto

Es grato de dirigirme a usted, para expresarle mi saludo y hacer de su conocimiento que, siendo estudiante de la Universidad Nacional Micaela Bastidas de Apurímac, de la Escuela Profesional de Educación Inicial Intercultural Bilingüe primera y segunda infancia, requiero validar los instrumentos con los cuales se pretende recoger la información necesaria para desarrollar la investigación titulada: **Interculturalidad y Bilingüismo en Estudiantes de la Escuela Profesional de Educación Inicial Intercultural Bilingüe de la Universidad Nacional Micaela Bastidas de Apurímac, 2023**

El expediente de validación que le hacemos llegar, contiene lo siguiente:

1. Carta de presentación
2. Objetivos de la investigación
3. Definiciones conceptuales de las variables y dimensiones
4. Matriz de consistencia
5. Matriz para la evaluación de expertos

Expresándole mi sentimiento de respeto y consideración, no sin antes agradecerle por su atención y cooperación a la presente para el desarrollo de esta investigación,

Atentamente:

DNI:76167036

Silvia Margarita Lopez Chichlasto





UNIVERSIDAD NACIONAL MICAELA BASTIDAS DE APURÍMAC
 FACULTAD DE EDUCACIÓN Y CIENCIAS SOCIALES
 ESCUELA ACADÉMICO PROFESIONAL DE EDUCACIÓN INICIAL INTERCULTURAL BILINGÜE
 PRIMERA Y SEGUNDA INFANCIA



VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO

I. DATOS GENERALES

Título de la tesis: Interculturalidad y Bilingüismo en estudiantes de la Escuela Profesional de Educación Inicial Intercultural Bilingüe de la Universidad Nacional Micaela Bastidas de Apurímac, 2023

Instrumento: Cuestionario (Interculturalidad)

COMPONENTES	INDICADORES	CRITERIOS	Deficiente	Regular	Bueno
FORMA	1. REDACCIÓN	Los indicadores e ítems están redactados considerando los elementos necesarios.			X
	2. CLARIDAD	Está formulado con un lenguaje apropiado.			X
	3. OBJETIVIDAD	Está expresado en conducta observable.			X
CONTENIDO	4. ACTUALIDAD	Es adecuado al avance de la ciencia y la tecnología.			X
	5. SUFICIENCIA	Los ítems son adecuados en cantidad y claridad.			X
	6. INTENCIONALIDAD	El instrumento mide pertinentemente las variables de investigación.			X
ESTRUCTURA	7. ORGANIZACIÓN	Existe una organización lógica.			X
	8. CONSISTENCIA	Se basa en aspectos teóricos científicos de la investigación educativa.			X
	9. COHERENCIA	Existe coherencia entre los ítems indicadores, dimensiones y variables.			X
	10. METODOLOGÍA	La estrategia responde al propósito del diagnóstico.			X

II. APORTES Y/O SUGERENCIAS

.....

III. DECISIÓN DE LA EVALUACIÓN DEL INSTRUMENTO:

Procede su aplicación No procede

Tamburco, 22 de marzo del 2024

UNIVERSIDAD NACIONAL MICAELA BASTIDAS DE APURÍMAC

 Dra. Teresa Villafuerte Palomino
 DOCENTE

Firma
 Experto *Teresa Villafuerte Palomino*
 Cargo: Docente
 DNI: 31045457
 Cel: 990470737





UNIVERSIDAD NACIONAL MICAELA BASTIDAS DE APURÍMAC
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y CIENCIAS SOCIALES
ESCUELA ACADÉMICO PROFESIONAL DE EDUCACIÓN INICIAL INTERCULTURAL BILINGÜE
PRIMERA Y SEGUNDA INFANCIA



VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO

I. DATOS GENERALES

Responsable: Silvia Margarita Lopez Chicllasto

Título de la tesis: Interculturalidad y Bilingüismo en estudiantes de la Escuela Profesional de Educación Inicial Intercultural Bilingüe de la Universidad Nacional Micaela Bastidas de Apurímac, 2023

Instrumento: Cuestionario (interculturalidad)

II. OBSEVACIONES EN CUANTO A:

1. FORMA

.....
.....
...NINGUNA.....
.....

2. CONTENIDO

.....
...NINGUNA.....
...

3. ESTRUCTURA

.....
...NINGUNA.....
...

III. DECISIÓN DE LA EVALUACIÓN DEL INSTRUMENTO

Precede su aplicación

Debe corregirse

 UNIVERSIDAD NACIONAL MICAELA BASTIDAS DE APURÍMAC

Dra. Teresa Villafuerte Palomino
DOCENTE

Firma
Experto *Teresa Villafuerte Palomino*
Cargo: Docente
DNI: 31045457
Cel: 990470737



UNIVERSIDAD NACIONAL MICAELA BASTIDAS DE APURÍMAC
 FACULTAD DE EDUCACIÓN Y CIENCIAS SOCIALES
 ESCUELA ACADÉMICO PROFESIONAL DE EDUCACIÓN INICIAL INTERCULTURAL BILINGÜE
 PRIMERA Y SEGUNDA INFANCIA



VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO

I. DATOS GENERALES

Título de la tesis: Interculturalidad y bilingüismo en estudiantes de la Escuela Profesional de Educación Inicial Intercultural Bilingüe de la Universidad Nacional Micaela Bastidas de Apurímac, 2023

Instrumento: Cuestionario (Bilingüismo)

COMPONENTES	INDICADORES	CRITERIOS	Deficiente	Regular	Bueno
FORMA	1. REDACCIÓN	Los indicadores e ítems están redactados considerando los elementos necesarios.			X
	2. CLARIDAD	Está formulado con un lenguaje apropiado.			X
	3. OBJETIVIDAD	Está expresado en conducta observable.			X
CONTENIDO	4. ACTUALIDAD	Es adecuado al avance de la ciencia y la tecnología.			X
	5. SUFICIENCIA	Los ítems son adecuados en cantidad y claridad.			X
	6. INTENCIONALIDAD	El instrumento mide pertinentemente las variables de investigación.			X
ESTRUCTURA	7. ORGANIZACIÓN	Existe una organización lógica.			X
	8. CONSISTENCIA	Se basa en aspectos teóricos científicos de la investigación educativa.			X
	9. COHERENCIA	Existe coherencia entre los ítems indicadores, dimensiones y variables.			X
	10. METODOLOGÍA	La estrategia responde al propósito del diagnóstico.			X

II. APORTES Y/O SUGERENCIAS

.....

III. DECISIÓN DE LA EVALUACIÓN DEL INSTRUMENTO:

Procede su aplicación No procede

UNIVERSIDAD NACIONAL MICAELA BASTIDAS DE APURÍMAC

 Dra. Teresa Villafuerte Pulomino
 DOCENTE

Firma

Experto Teresa Villafuerte Pulomino
 Cargo: Docente
 DNI: 31045457
 Cel: 990470737





UNIVERSIDAD NACIONAL MICAELA BASTIDAS DE APURÍMAC
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y CIENCIAS SOCIALES
ESCUELA ACADÉMICO PROFESIONAL DE EDUCACIÓN INICIAL INTERCULTURAL BILINGÜE
PRIMERA Y SEGUNDA INFANCIA



Fecha: 22-03-2024

CARTA DE PRESENTACIÓN

Estimado(a):

Lic. Beatriz Buendía Panche

Presente

Asunto: Validación de instrumento a través de juicio de experto

Es grato de dirigirme a usted, para expresarle mi saludo y hacer de su conocimiento que, siendo estudiante de la Universidad Nacional Micaela Bastidas de Apurímac, de la Escuela Profesional de Educación Inicial Intercultural Bilingüe primera y segunda infancia, requiero validar los instrumentos con los cuales se pretende recoger la información necesaria para desarrollar la investigación titulada: **Interculturalidad y Bilingüismo en Estudiantes de la Escuela Profesional de Educación Inicial Intercultural Bilingüe de la Universidad Nacional Micaela Bastidas de Apurímac, 2023**

El expediente de validación que le hacemos llegar, contiene lo siguiente:

1. Carta de presentación
2. Objetivos de la investigación
3. Definiciones conceptuales de las variables y dimensiones
4. Matriz de consistencia
5. Matriz para la evaluación de expertos

Expresándole mi sentimiento de respeto y consideración, no sin antes agradecerle por su atención y cooperación a la presente para el desarrollo de esta investigación,

Atentamente:

DNI:76167036

Silvia Margarita Lopez Chicllasto



UNIVERSIDAD NACIONAL MICAELA BASTIDAS DE APURÍMAC
 FACULTAD DE EDUCACIÓN Y CIENCIAS SOCIALES
 ESCUELA ACADÉMICO PROFESIONAL DE EDUCACIÓN INICIAL INTERCULTURAL BILINGÜE
 PRIMERA Y SEGUNDA INFANCIA



VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO

I. DATOS GENERALES

Título de la tesis: Interculturalidad y Bilingüismo en estudiantes de la Escuela Profesional de Educación Inicial Intercultural Bilingüe de la Universidad Nacional Micaela Bastidas de Apurímac, 2023

Instrumento: Cuestionario (Interculturalidad)

COMPONENTES	INDICADORES	CRITERIOS	Deficiente	Regular	Bueno
FORMA	1. REDACCIÓN	Los indicadores e ítems están redactados considerando los elementos necesarios.			X
	2. CLARIDAD	Está formulado con un lenguaje apropiado.			X
	3. OBJETIVIDAD	Está expresado en conducta observable.			X
CONTENIDO	4. ACTUALIDAD	Es adecuado al avance de la ciencia y la tecnología.			X
	5. SUFICIENCIA	Los ítems son adecuados en cantidad y claridad.			X
	6. INTENCIONALIDAD	El instrumento mide pertinentemente las variables de investigación.			X
ESTRUCTURA	7. ORGANIZACIÓN	Existe una organización lógica.			X
	8. CONSISTENCIA	Se basa en aspectos teóricos científicos de la investigación educativa.			X
	9. COHERENCIA	Existe coherencia entre los ítems indicadores, dimensiones y variables.			X
	10. METODOLOGÍA	La estrategia responde al propósito del diagnóstico.			X

II. APORTES Y/O SUGERENCIAS

.....

III. DECISIÓN DE LA EVALUACIÓN DEL INSTRUMENTO:

Procede su aplicación No procede

Tamburco, 22 de marzo del 2024

UNIVERSIDAD NACIONAL MICAELA BASTIDAS DE APURÍMAC

 Lic. Beatriz Bucendia Ranche
 JEFA DE PRÁCTICA

Firma

Experto
 Cargo: Jefe de práctica
 DNI: 77131267
 Cel: 917233743





UNIVERSIDAD NACIONAL MICAELA BASTIDAS DE APURÍMAC
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y CIENCIAS SOCIALES
ESCUELA ACADÉMICO PROFESIONAL DE EDUCACIÓN INICIAL INTERCULTURAL BILINGÜE
PRIMERA Y SEGUNDA INFANCIA



VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO

I. DATOS GENERALES

Responsable: Silvia Margarita Lopez Chiellasto

Título de la tesis: Interculturalidad y Bilingüismo en estudiantes de la Escuela Profesional de Educación Inicial Intercultural Bilingüe de la Universidad Nacional Micaela Bastidas de Apurímac, 2023

Instrumento: Cuestionario (interculturalidad)

II. OBSERVACIONES EN CUANTO A:

1. FORMA

NINGUNA

2. CONTENIDO

NINGUNA

3. ESTRUCTURA

NINGUNA

III. DECISIÓN DE LA EVALUACIÓN DEL INSTRUMENTO

Precede su aplicación

Debe corregirse

UNIVERSIDAD NACIONAL MICAELA BASTIDAS
DE APURÍMAC
Lic. Beatriz Buendía Panche
JEFA DE PRÁCTICA

Firma

Experto
Cargo: jefe de práctica
DNI: 71121261





UNIVERSIDAD NACIONAL MICAELA BASTIDAS DE APURÍMAC
 FACULTAD DE EDUCACIÓN Y CIENCIAS SOCIALES
 ESCUELA ACADÉMICO PROFESIONAL DE EDUCACIÓN INICIAL INTERCULTURAL BILINGÜE
 PRIMERA Y SEGUNDA INFANCIA



VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO

I. DATOS GENERALES

Título de la tesis: Interculturalidad y bilingüismo en estudiantes de la Escuela Profesional de Educación Inicial Intercultural Bilingüe de la Universidad Nacional Micaela Bastidas de Apurímac, 2023

Instrumento: Cuestionario (Bilingüismo)

COMPONENTES	INDICADORES	CRITERIOS	Deficiente	Regular	Bueno
FORMA	1.REDACCIÓN	Los indicadores e ítems están redactados considerando los elementos necesarios.			α
	2.CLARIDAD	Está formulado con un lenguaje apropiado.			α
	3.OBJETIVIDAD	Está expresado en conducta observable.			α
CONTENIDO	4. ACTUALIDAD	Es adecuado al avance de la ciencia y la tecnología.			α
	5.SUFICIENCIA	Los ítems son adecuados en cantidad y claridad.			α
	6.INTENCIONALIDAD	El instrumento mide pertinentemente las variables de investigación.			α
ESTRUCTURA	7.ORGANIZACIÓN	Existe una organización lógica.			α
	8.CONSISTENCIA	Se basa en aspectos teóricos científicos de la investigación educativa.			α
	9.COHERENCIA	Existe coherencia entre los ítems indicadores, dimensiones y variables.			α
	10.METODOLOGÍA	La estrategia responde al propósito del diagnóstico.			α

II. APORTES Y/O SUGERENCIAS

.....

III. DECISIÓN DE LA EVALUACIÓN DEL INSTRUMENTO:

Procede su aplicación No procede

UNIVERSIDAD NACIONAL MICAELA BASTIDAS DE APURÍMAC

 Lic. **Bettriz Buedía Panche**
 AFA DE ACTIVA

Firma

Experto
 Cargo: Jefe de Práctica
 DNI: 71171262





UNIVERSIDAD NACIONAL MICAELA BASTIDAS DE APURÍMAC
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y CIENCIAS SOCIALES
ESCUELA ACADÉMICO PROFESIONAL DE EDUCACIÓN INICIAL INTERCULTURAL BILINGÜE
PRIMERA Y SEGUNDA INFANCIA



Fecha: 22-03-2024

CARTA DE PRESENTACIÓN

Estimado(a):

Mag. Pamela Ceferina Escalante Salas

Presente

Asunto: Validación de instrumento a través de juicio de experto

Es grato de dirigirme a usted, para expresarle mi saludo y hacer de su conocimiento que, siendo estudiante de la Universidad Nacional Micaela Bastidas de Apurímac, de la Escuela Profesional de Educación Inicial Intercultural Bilingüe primera y segunda infancia, requiero validar los instrumentos con los cuales se pretende recoger la información necesaria para desarrollar la investigación titulada: **Interculturalidad y Bilingüismo en Estudiantes de la Escuela Profesional de Educación Inicial Intercultural Bilingüe de la Universidad Nacional Micaela Bastidas de Apurímac, 2023**

El expediente de validación que le hacemos llegar, contiene lo siguiente:

1. Carta de presentación
2. Objetivos de la investigación
3. Definiciones conceptuales de las variables y dimensiones
4. Matriz de consistencia
5. Matriz para la evaluación de expertos

Expresándole mi sentimiento de respeto y consideración, no sin antes agradecerle por su atención y cooperación a la presente para el desarrollo de esta investigación,

Atentamente:

DNI:76167036

Silvia Margarita Lopez Chicllasto





UNIVERSIDAD NACIONAL MICAELA BASTIDAS DE APURÍMAC
 FACULTAD DE EDUCACIÓN Y CIENCIAS SOCIALES
 ESCUELA ACADÉMICO PROFESIONAL DE EDUCACIÓN INICIAL INTERCULTURAL BILINGÜE
 PRIMERA Y SEGUNDA INFANCIA



VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO

I. DATOS GENERALES

Título de la tesis: Interculturalidad y Bilingüismo en estudiantes de la Escuela Profesional de Educación Inicial Intercultural Bilingüe de la Universidad Nacional Micaela Bastidas de Apurímac, 2023

Instrumento: Cuestionario (Interculturalidad)

COMPONENTES	INDICADORES	CRITERIOS	Deficiente	Regular	Bueno
FORMA	1. REDACCIÓN	Los indicadores e ítems están redactados considerando los elementos necesarios.			X
	2. CLARIDAD	Está formulado con un lenguaje apropiado.			X
	3. OBJETIVIDAD	Está expresado en conducta observable.			X
CONTENIDO	4. ACTUALIDAD	Es adecuado al avance de la ciencia y la tecnología.			X
	5. SUFICIENCIA	Los ítems son adecuados en cantidad y claridad.			X
	6. INTENCIONALIDAD	El instrumento mide pertinentemente las variables de investigación.			X
ESTRUCTURA	7. ORGANIZACIÓN	Existe una organización lógica.			X
	8. CONSISTENCIA	Se basa en aspectos teóricos científicos de la investigación educativa.			X
	9. COHERENCIA	Existe coherencia entre los ítems indicadores, dimensiones y variables.			X
	10. METODOLOGÍA	La estrategia responde al propósito del diagnóstico.			X

II. APORTES Y/O SUGERENCIAS

.....

III. DECISIÓN DE LA EVALUACIÓN DEL INSTRUMENTO:

Procede su aplicación No procede

Tamburco, 22 de marzo del 2024

UNIVERSIDAD NACIONAL MICAELA BASTIDAS DE APURÍMAC
 ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN INICIAL INTERCULTURAL BILINGÜE 1° Y 2° INFANCIA

 Mg. Pamela C. Escalante Salas
 DOCENTE CONTRATADO

Firma

Experto Pamela C. Escalante Salas
 Cargo: Docente
 DNI: 72431621
 Cel: 935 247 929





UNIVERSIDAD NACIONAL MICAELA BASTIDAS DE APURÍMAC
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y CIENCIAS SOCIALES
ESCUELA ACADÉMICO PROFESIONAL DE EDUCACIÓN INICIAL INTERCULTURAL BILINGÜE
PRIMERA Y SEGUNDA INFANCIA



VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO

I. DATOS GENERALES

Responsable: Silvia Margarita Lopez Chicllasto

Título de la tesis: Interculturalidad y Bilingüismo en estudiantes de la Escuela Profesional de Educación Inicial Intercultural Bilingüe de la Universidad Nacional Micaela Bastidas de Apurímac, 2023

Instrumento: Cuestionario (interculturalidad)

II. OBSEVACIONES EN CUANTO A:

1. FORMA

... Ninguna
.....
.....

2. CONTENIDO

... Ninguna
.....
...

3. ESTRUCTURA

... Ninguna
.....
...

III. DECISIÓN DE LA EVALUACIÓN DEL INSTRUMENTO

Precede su aplicación

Debe corregirse

UNIVERSIDAD NACIONAL MICAELA BASTIDAS DE APURÍMAC
ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN INICIAL
INTERCULTURAL BILINGÜE 1° Y 2° INFANCIA


Mg. Pamela C. Escalante Salas
DOCENTE CONTRATADO

Firma

Experto Pamela C. Escalante Salas
Cargo: docente
DNI: 72431621
Cel: 935 247 929



Anexo 06: Registro fotográfico



Encuesta a los estudiantes del sexto semestre



Encuesta a los estudiantes del octavo semestre



Encuesta a los estudiantes del décimo semestre



Encuesta a los estudiantes del quinto semestre