

**Gestión educativa intercultural bilingüe en instituciones rurales peruanas
en tiempos de Covid-19**

**Gestão educacional intercultural bilíngue em instituições rurais peruanas
em tempos de Covid-19**

**Bilingual intercultural educational management in rural Peruvian
institutions in times of COVID-19**

Julissa Torres-Acurio*

 <https://orcid.org/0000-0002-1845-9034>

Josue Edison Turpo-Chaparro**

 <https://orcid.org/0000-0002-1066-6389>

Resumen: El objetivo fue analizar la gestión de 156 directivos de instituciones rurales peruanas de enseñanza intercultural bilingüe durante tres años ($A_{01,02,03}$) en confinamiento por Covid-19, abarcando políticas lingüísticas pluralistas y democráticas (D_1), desarrollo de potencialidades de los estudiantes (D_2) y espacios virtuales multilingües y pluriculturales (D_3). Se evaluó análisis factorial exploratorio, confirmatorio y ANOVA. Los resultados demuestran: validez del instrumento, consistencia de sus correlaciones y análisis de varianza. En la D_1 para A_{01} $59.4 \pm 10.5\%$, para A_{02} $65.4 \pm 10.9\%$, y para A_{03} el $70.2 \pm 11.6\%$ evidenciando una inadecuada implementación de políticas lingüísticas pluralistas y democráticas. En la D_2 para A_{01} $75.1 \pm 4.6\%$, para A_{02} $58.5 \pm 6.5\%$ y para A_{03} $75.0 \pm 7.9\%$, demostrando que los modelos educativos multilingües no integran ni permiten el desarrollo de potencialidades de los estudiantes. En la D_3 , para A_{01} $75.1 \pm 4.6\%$, para A_{02} $73.5 \pm 2.5\%$ y para A_{03} $74.2 \pm 8.5\%$ señalando que los espacios virtuales limitan el desarrollo e integración de estudiantes bilingües.

Palabras clave: Gestión. Educación Intercultural Bilingüe. Covid-19.

Resumo: O objetivo foi analisar a gestão de 156 gestores de instituições rurais peruanas de educação intercultural bilíngue durante três anos ($A_{01,02,03}$) em confinamento devido à Covid-19, abrangendo políticas lingüísticas pluralistas e democráticas (D_1), desenvolvimento das potencialidades dos alunos (D_2) e espaços virtuais multilingües e multiculturais (D_3). Foram avaliadas análises fatoriais exploratórias, confirmatórias e ANOVA. Os resultados demonstram: validade do instrumento, consistência de suas correlações e análise

* Universidad Peruana Unión. Doctoranda en Gestión Educativa. Docente Ordinario en la Categoría de Asociada en la Facultad de Ciencias Humanas y Educación. E-mail: <juli@upeu.edu.pe>.

** Universidad Peruana Unión. Doctor en Educación. Director de Investigación de la Escuela de Posgrado de la Universidad Peruana Unión. E-mail: <josuetc@upeu.edu.pe>.

de variância. Em D₁ para A₀₁ 59,4±10,5%, para A₀₂ 65,4±10,9% e para A₀₃ 70,2±11,6% evidenciando uma implementação inadequada de políticas linguísticas pluralistas e democráticas. Em D₂ para A₀₁ 75,1±4,6%, para A₀₂ 58,5±6,5% e para A₀₃ 75,0±7,9%, demonstrando que os modelos educacionais multilíngues não integram nem permitem o desenvolvimento do potencial dos alunos. No D₃, para A₀₁ 75,1±4,6%, para A₀₂ 73,5±2,5% e para A₀₃ 74,2±8,5%, apontando que os espaços virtuais limitam o desenvolvimento e a integração dos alunos bilingües.

Palavras-chave: Gestão. Educação Intercultural Bilingüe. Covid-19.

Abstract: The objective was to analyze the management of 156 managers of rural Peruvian institutions of intercultural bilingual education for three years (A_{01,02,03}) in confinement due to Covid-19, covering pluralistic and democratic linguistic policies (D₁), development of students' potentialities (D₂) and multilingual and multicultural virtual spaces (D₃). Exploratory, confirmatory factor analysis and ANOVA were evaluated. The results demonstrate: validity of the instrument, consistency of its correlations and analysis of variance. In D₁ for A₀₁ 59.4±10.5%, for A₀₂ 65.4±10.9%, and for A₀₃ 70.2±11.6% evidencing an inadequate implementation of pluralistic and democratic linguistic policies. In D₂ for A₀₁ 75.1±4.6%, for A₀₂ 58.5±6.5% and for A₀₃ 75.0±7.9%, demonstrating that multilingual educational models do not integrate or allow the development of students' potential. In D₃, for A₀₁ 75.1±4.6%, for A₀₂ 73.5±2.5% and for A₀₃ 74.2±8.5%, pointing out that virtual spaces limit the development and integration of bilingual students.

Keywords: Management. Bilingual Intercultural Education. Covid-19.

Introducción

La implementación de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en América Latina busca abordar la polarización cultural y lingüística de los pueblos indígenas, promoviendo su autonomía y fortalecimiento cultural (Gadotti, 2013). Sin embargo, persiste una demanda insatisfecha de educación bilingüe de calidad que permita la integración del estudiante en su entorno. La falta de cambios en los planes de estudio y la subordinación lingüística al español perpetúan la polarización en la EIB, tornándose urgente que los pueblos originarios exijan políticas lingüísticas multilíngües y pluralistas para acceder a una educación de calidad con interacción en espacios virtuales (Dewaele; Van-Oudenhoven, 2010).

En el altiplano peruano, según el Ministerio de Educación Peruano (2016) a pesar de las políticas sectoriales de Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe, no existe una política clara de educación intercultural. Las directivas cambiantes, los espacios virtuales inadecuados y docentes incapacitados en bilingüismo ha generado polarización cultural entre los hablantes de "quechua-aimara" y "español", marginando el idioma "quechua y aimara" y limitando las oportunidades de desarrollo (Escarbajal-Frutos *et al.*, 2019).

Especialistas en EIB señalan la importancia de promover programas de orientación pedagógica docente en enseñanza intercultural y bilingüe para desarrollar competencias interculturales en los estudiantes con el fin de fortalecer su identidad cultural (Leiva *et al.*, 2022).

Pareja-de-Vicente *et al.* (2021) destacan el fortalecimiento de la educación intercultural, especialmente en contextos como los presentados durante la pandemia por COVID-19, donde las políticas educativas evidenciaron deficiencias en impartir indicaciones pedagógicas y en la implementación de la educación virtual. En Perú, en el ámbito educativo rural, las Instituciones Interculturales Bilingües (quechua y/o aimara), atienden a 200 mil estudiantes de educación bilingüe de una población formada por 1 millón 200 mil niños, niñas y adolescentes que se encuentran en edad escolar (VEGA, 2020), dejando a muchos sin acceso a una educación multilíngüe y multicultural. Frente a este déficit, este estudio tuvo por objetivo, analizar la percepción de directivos de EIB sobre los procesos de gestión educativa, así como los modelos y políticas pluralistas/democráticas impulsadas por el estado peruano con el fin de aportar en el

desarrollo de los estudiantes multilingües. Así mismo, se analizó el impacto de los espacios virtuales en la promoción de la diversidad multilingüe y multicultural durante el confinamiento por Covid-19 del periodo 2020 (A₀₁), 2021 (A₀₂) y 2022 (A₀₃).

Gestión educativa intercultural: La implementación de una gestión educativa adecuada resulta fundamental para garantizar servicios educativos de calidad y asegurar la competitividad. No obstante, la falta de políticas estatales ha impedido la implementación de un enfoque multilingüe y multicultural en instituciones educativas rurales y urbanas de educación básica regular, lo cual ha generado desafíos y ambigüedades en el servicio educativo, el desempeño docente y la gestión del conocimiento (Savendra; Lagares, 2012; Shohamy, 2006). Las políticas educativas del estado son cruciales en la protección lingüística, ya que regulan el uso y funciones de las lenguas en la sociedad, fomentan la equidad, el respeto a la diversidad cultural y lingüística, y promueven el desarrollo integral de los estudiantes (Day, 2017).

Banks (1993), Granja (2015) señalan que la educación multicultural y plurilingüe requieren políticas que integren creencias, actitudes y acciones de los estudiantes a través de la integración de contenidos, equidad pedagógica, reducción de prejuicios y empoderamiento de la cultura escolar, desde una perspectiva de derechos humanos que valore la diversidad en conocimientos, valores, actitudes, habilidades y acciones. Una educación multicultural fomenta el desarrollo de la identidad cultural y fortalece las competencias interculturales que son habilidades, estrategias y actitudes que permiten comprender otras culturas, mantener relaciones positivas en diversos contextos y ejercer una ciudadanía empática, solidaria y comprometida (Garrote Rojas *et al.*, 2018). Más aún en la era de la globalización, donde es fundamental que los estudiantes reciban una educación intercultural para poder desenvolverse en diferentes culturas (Lomas, 2014; Krasner, 1999), siendo la educación intercultural y multicultural el modelo mejor desarrollado para enfrentar los desafíos modernos de esta sociedad (Bauman, 2021; Williamson, 2004).

Por su parte, Sales *et al.* (2011) mencionan que una adecuada gestión educativa intercultural promueve una cultura escolar inclusiva que respeta la diversidad cultural y las manifestaciones sociales de los educandos. Para Bruner (1996), la educación es una importante encarnación de la forma de vida de una cultura, no simplemente una preparación para ella, vinculando directamente los procesos educativos a la experiencia cultural del colectivo humano, consolidando la idea de que, el grupo social que se constituye en el centro escolar configura su propia cultura genuina e identificable para ese grupo (Rivas, 2003).

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

En este contexto educativo peculiar, la gestión educativa ha de estar conectada con la dimensión social del aprendizaje (Leiva *et al.*, 2022), teniendo en cuenta la influencia de la cultura en los procesos educativos de enseñanza-aprendizaje, perspectiva planteada por Vigotsky y actualizada por la psicología cultural (Cole, 1999), ya que es fundamental conocer las características y cosmovisión de un grupo cultural antes de establecer un sistema educativo bilingüe, lo cual configura una educación intercultural que promueve la identidad del estudiante y tiene un valor concreto, práctico y vital (Rivas, 2003).

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

En el contexto de mejora de la calidad educativa y la implementación de políticas en zonas rurales con enseñanza intercultural bilingüe, se enfrenta el desafío de adaptarse a las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) en la "Sociedad del Conocimiento", lo cual se complica por la escasez de recursos tecnológicos disponibles (Durstun, 2007; Pilatasig, 2020). Las TIC son un recurso necesario en el desarrollo de la sociedad, promoviendo sociedades democráticas e inclusivas al permitir acceso a recursos educativos diversos y fomentar la comunicación y colaboración entre estudiantes de diferentes culturas (Acha, 2018). Sin embargo, para lograr un impacto positivo en instituciones de enseñanza intercultural, es necesario abordar la capacitación docente, las desigualdades en el acceso y la falta de infraestructura en instituciones rurales, que pueden limitar el desarrollo de habilidades digitales y un uso crítico y reflexivo de la tecnología (Abacioglu *et al.*, 2022), asumiendo un rol preponderante las capacitaciones y apoyo a los docentes para aprovechar al máximo el potencial de las tecnologías en el aula. Para ello, es necesario abordar las desigualdades en el acceso y uso de la tecnología, mejorar la formación docente y promover un uso crítico y reflexivo de las tecnologías digitales en las sesiones de clase (Sunkel *et al.*, 2013).

Metodología

Diseño de la investigación

La problemática se aborda mediante un estudio no experimental de tipo descriptivo correlacional, recolectando y procesando información de la variable gestión educativa en el servicio educativo sin intervención ni manipulación. La población estuvo conformada por 156 directivos de entidades rurales andinas peruanas de enseñanza intercultural bilingüe "quechua" y/o "aimara" de educación básica regular pertenecientes al departamento de Puno.

Técnicas e instrumentos de recolección de datos

La población de estudio fue organizada considerando el distrito, centro poblado, institución educativa, nivel educativo, área y lengua originaria de cada estudiante, teniendo en cuenta las variantes del idioma "quechua" según la ubicación geográfica y los límites fronterizos. La recolección de datos se llevó a cabo durante el periodo de pandemia por Covid-19, durante los años 2020 (A₀₁), 2021 (A₀₂) y 2022 (A₀₃). La muestra se seleccionó de entre los directivos de las 156 instituciones educativas, abarcando a todos los elementos de la población.

El instrumento guía utilizado para la investigación fue validado mediante el procedimiento de juicio de expertos para determinar su validez de contenido. Los cinco expertos fueron seleccionados en función de su grado académico (doctorado), liderazgo reconocido y experiencia mínima de cinco años en el campo en áreas relacionadas con la investigación, así como experiencia en la publicación de artículos y validación de instrumentos de investigación.

Para la validez cualitativa se utilizó una lista de cotejo que abarcó cuatro áreas: suficiencia, claridad, coherencia y relevancia. Por otro lado, la validez cuantitativa se detalla en las Tablas 3 y 4.

Tabla 1 - Cuestionario del instrumento de las dimensiones interculturales

Qts (Q)	Dimensiones Interculturales
Políticas Lingüísticas Pluralistas y Democráticas (D₁)	
Q ₁	Consideras que el “quechua” y el “aimara” se encuentran en inferioridad con respecto a quienes utilizan la lengua hegemónica.
Q ₂	Consideras que las políticas de gobierno no reconocen los diversos grupos étnicos, culturales lingüísticos resquebrajando la identidad cultural y lingüística.
Q ₃	Consideras que las políticas educativas imponen la enseñanza monolingüe en las escuelas públicas al promover prioritariamente el idioma castellano.
Q ₄	Consideras que se marginan a las instituciones de EIB y las minorías lingüísticas, restringiendo su participación en diversas actividades académicas.
Q ₄	Consideras que las políticas lingüísticas no permiten el desarrollo pleno de las competencias comunicativas.
Desarrollo de Potencialidades de los Estudiantes (D₂)	
Q ₆	Consideras que los modelos educativos multilingües son medianamente propios, solidarios, inclusivos y permiten difundir un enfoque intercultural que potencia las habilidades de los estudiantes.
Q ₇	Consideras que privilegiar solo la cultura dominante inhibe el desarrollo pleno del estudiante multilingüe.
Q ₈	Consideras que si las políticas educativas estarían bien direccionadas, ayudarían a los procesos de gestión para una educación intercultural bilingüe que permita el desarrollo del estudiante y una experiencia multicultural con su contexto.
Espacios Virtuales Multilingües y Pluriculturales (D₃)	
Q ₉	Se cuenta con espacios digitales que impulsen las actitudes y creencias culturales que apoyen al desarrollo educativo multilingüe promoviendo las diferencias culturales.
Q ₁₀	Se cuenta con espacios digitales que impulsen las diversidades multilingües y multiculturales donde el estudiante se sienta parte del todo y no solo de un grupo excluido.
Q ₁₁	Existe integración a las TIC, y se cuenta con plataformas y recursos que integren plenamente al estudiante a la sociedad.
Q ₁₂	Existe espacios digitales diversos que valoren la herencia cultural, la etnia, la lengua y la historia de la cultura “quecha” y “aimara” hablantes.

Fuente: Elaboración propia.

La escala de valoración - tipo Likert - del instrumento es la siguiente: totalmente en desacuerdo (1), en desacuerdo (2), ni de acuerdo ni en desacuerdo (3), de acuerdo (4) y totalmente de acuerdo (5).

Tratamiento de datos

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

a) La validez del constructo por medio de interpruebas de análisis factorial exploratorio (AFE) y análisis factorial confirmatorio (AFC) y sus análisis descriptivos a un intervalo de confianza de 95 % ($\alpha \leq 0.05$). Para la interpretación de los índices de adecuación del análisis factoriales se tuvo en cuenta los criterios empíricos establecidos por Arbuckle (2007) incluyendo los grados de libertad y su relación con chi cuadrado (gl/χ^2 , debe ser ≤ 5 para ser aceptable y ≤ 2 para ser excelente), el error cuadrático medio de aproximación ($RMSEA \leq 0,08$), la raíz del residuo estandarizado cuadrático medio ($SRMR \leq 0,08$), el índice de ajuste comparativo ($CFI \geq 0,90$), el índice de Tucker-Lewis ($TLI \geq 0,90$) y el criterio de información de Akaike (AIC, el cual si es más bajo es el adecuado).

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

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

Resultados

Validez del Instrumento

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

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

Tabla 2 - Matriz de componentes rotados

Ctn	A_{01}			A_{02}			A_{03}		
	D ₁	D ₂	D ₃	D ₁	D ₂	D ₃	D ₁	D ₂	D ₃
Q ₁	0.845			0.756			0.758		
Q ₂	0.886			0.805			0.824		
Q ₃	0.887			0.865			0.889		
Q ₄	0.484			0.556			0.514		
Q ₅	0.932			0.880			0.954		
Q ₆	0.706			0.880			0.581		
Q ₇	0.960			0.836			0.993		
Q ₈	0.901			0.734			0.959		
Q ₉			0.991			0.894			0.921
Q ₁₀			0.996			0.942			0.960
Q ₁₁			0.992			0.947			0.962
Q ₁₂			0.981			0.852			0.883

Fuente: Elaboración propia.

El análisis factorial confirmatorio (AFC) fue realizado para corroborar la relación entre las preguntas (Q_i) y las dimensiones (D_i) de los diferentes períodos (A_{01} , A_{02} y A_{03}). Se procedió a realizar la estimación de máxima verosimilitud para permitir la estructura factorial más adecuada

para las 12 preguntas (Q) del test. La Figura 6 muestra valores coeficientes consistentes de las dimensiones con los criterios empíricos.

El análisis factorial confirmatorio (AFC) fue realizado para corroborar la relación entre las preguntas (Qi) y las dimensiones (Di) de los diferentes períodos (A₀₁, A₀₂ y A₀₃). Se procedió a realizar la estimación de máxima verosimilitud para permitir la estructura factorial más adecuada para las 12 preguntas (Q) del test. La Figura 1 muestra valores coeficientes consistentes de las dimensiones con los criterios empíricos.

Los resultados de los índices para la estructura del cuestionario de valoración de las dimensiones fueron los siguientes: Para el ajuste de parsimonia, la medida de ajuste del chi cuadrado relativo (CCR) (²/gl) para los periodos de A₀₁, A₀₂ y A₀₃ arrojaron valores de 4.23, 4.12 y 3.99 respectivamente (≤ 5.00), para el ajuste absoluto de la raíz del residuo cuadrático promedio de aproximación (RMSEA) para los periodos de A₀₁, A₀₂ y A₀₃ arrojaron valores de 0.0512, 0.0462 y 0,523 respectivamente (≤ 0.06) y para el residuo cuadrático medio estandarizado (SRMR) para los periodos de A₀₁, A₀₂ y A₀₃ arrojaron con valores de 0.0612, 0.0662 y 0,723 respectivamente (≤ 0.08). Indicando que los índices de parsimonia de CCR, RMSEA y SRMR muestran un buen ajuste y por ende el instrumento es aceptable válido y confiable.

De igual forma para índice de ajuste comparativo (CFI) para los periodos de A₀₁, A₀₂ y A₀₃ arrojaron valores de 0.973, 0.9522 y 0,923 respectivamente (≥ 0.09) y para índice de Tucker-Lewis (TLI) para los periodos A₀₁, A₀₂ y A₀₃ arrojaron valores de 0.963, 0.952 y 0,903 respectivamente (≥ 0.90). Indicando que los índices del CFI y TLI muestran un buen ajuste y por ende el instrumento es validado con confiabilidad.

Confiabilidad del Instrumento

La confiabilidad del instrumento fue evaluada por consistencia interna a través de Alfa de Cronbach, Omega de McDonald y División por mitades. Se considera como criterio empírico que $a \geq 0,70$; por lo tanto, se considera un coeficiente aceptable. Se puede afirmar que los valores obtenidos para las dimensiones para los diferentes períodos son relativamente buenos para el grado de confiabilidad (Devellys, 2003). Los resultados de confiabilidad se presentan en la Tabla 3.

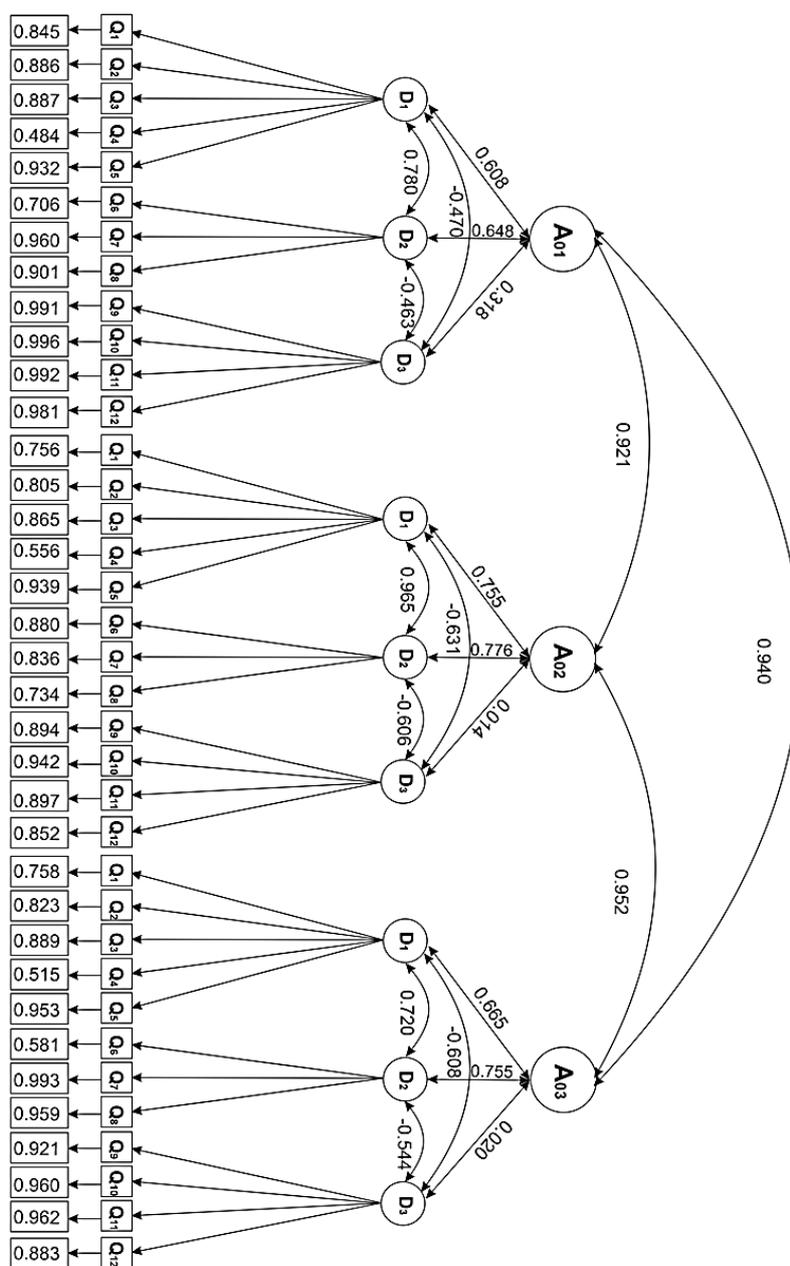
Tabla 3 - Análisis de confiabilidad del cuestionario y escalas del instrumento

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

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

Fuente: Elaboración propia.

Figura 1 - Cargas factoriales entre dimensiones y períodos a partir del AFC



Fuente: Elaboración propia.

La evaluación de la valoración de las dimensiones para los períodos A₀₁, A₀₂ y A₀₃ se muestran en la Tabla 4, indicando que la mayor concentración de valoración para el período A₀₁, en la D₁ se da en la escala 4 seguido de 5, para la D₂ en la escala 4 y 5, para la D₃ en las escalas 2 y 3. Para el período A₀₂, en la D₁ se da en la escala 4 seguido de 5, para la D₂ en la escala 4 y 5, para la D₃ en las escalas 1 y 2. Para el período A₀₃, en la D₁ se da en la escala 4 seguido de 5, para la D₂ en la escala 4 y 5, para la D₃ en las escalas 1 y 2. La Figura 1 muestra los coeficientes de correlación consistentes para los diferentes períodos y dimensiones.

Tabla 4 - Valoración para las dimensiones por escalas para los periodos A₀₁, A₀₂ y A₀₃

Escala	Dimensiones											
	D ₁				D ₂				D ₃			
	Q ₁	Q ₂	Q ₃	Q ₄	Q ₅	Q ₆	Q ₇	Q ₈	Q ₉	Q ₁₀	Q ₁₁	Q ₁₂
Valoración (%) para el período A₀₁												
1	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
2	3.8	0.0	6.4	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	78.8	94.2	98.1	67.3
3	34.0	32.7	13.5	1.9	4.5	0.0	0.0	0.0	21.2	5.8	1.9	21.8
4	36.5	53.2	71.2	21.8	76.9	76.3	30.1	21.2	0.0	0.0	0.0	10.9
5	25.6	14.1	9.0	76.3	18.6	23.7	69.9	78.8	0.0	0.0	0.0	0.0
Valoración (%) para el período A₀₂												
1	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	19.9	20.5	27.6	27.6
2	1.3	0.0	1.9	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	75.6	75.6	72.4	70.5
3	28.2	15.4	7.7	0.0	0.0	10.3	0.0	0.0	4.5	3.8	0.0	1.9
4	35.9	67.9	80.8	23.1	72.4	66.0	44.2	46.2	0.0	0.0	0.0	0.0
5	34.6	16.7	9.6	76.9	27.6	23.7	55.8	53.8	0.0	0.0	0.0	0.0
Valoración (%) para el período A₀₃												
1	0.6	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	38.5	21.8	21.8	0.6
2	0.6	7.1	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	61.5	78.2	77.6	79.5
3	21.8	30.1	0.0	0.0	1.9	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.6	19.9
4	44.2	60.9	95.5	19.9	63.5	66.0	21.8	19.2	0.0	0.0	0.0	0.0
5	33.3	1.9	4.5	80.1	34.6	34.0	78.2	80.8	0.0	0.0	0.0	0.0

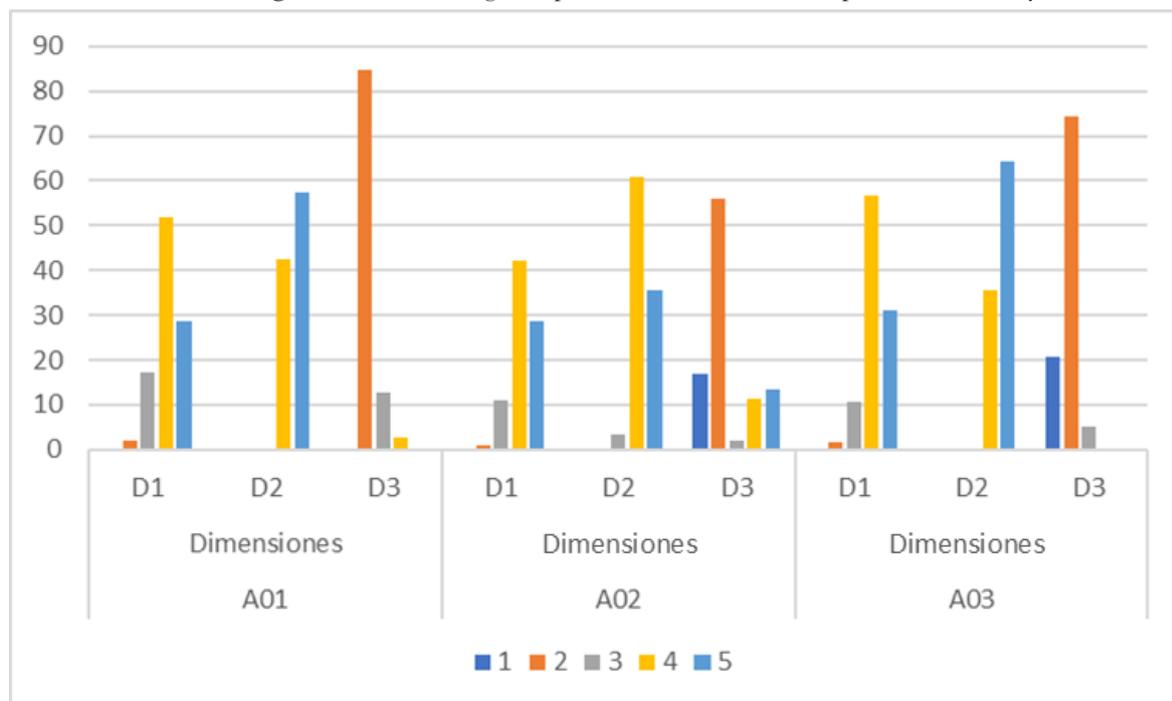
Fuente: Elaboración propia.

La Figura 2 y la Tabla 5 muestran los resultados de las valoraciones globales para las diferentes dimensiones en estudio en los diferentes períodos. Para el período A₀₁ en la D₁ la valoración mayor se da en la escala 4 y 5 con una valoración de 51.9 y 28,7 % respectivamente. Para la D₂ la valoración mayor se da en la escala 5 y 4 con una valoración de 57.5 y 42.5 % respectivamente. Para la D₃ las valoraciones mayores se dan en la escala 2 y 3 con valores de 84.6 y 12.7 % respectivamente.

Para el período A₀₂ en la D₁ la valoración mayor se da en la escala 4 y 5 con una valoración de 42.3 y 28,6 % respectivamente. Para la D₂ la valoración mayor se da en la escala 4 y 5 con 60.9 y 35.7 % respectivamente. Para la D₃ las valoraciones mayores se dan en la escala 2 y 1 con 55.9 y 17.0 % respectivamente. Para el periodo A₀₃ en la D₁ la valoración mayor se da en la escala 4 y 5 con una valoración de 56.8 y 30.9,6 % respectivamente. Para la D₂ la valoración mayor se da en la escala 5 y 4 con 64.3 y 35.7 % respectivamente. Y para la D₃ las valoraciones mayores se dan en la escala 1 y 2 con 74.2 y 20.7 % respectivamente.

Para las valoraciones promedios de mayor porcentaje, en la dimensión D₁ el 59.4±10.5 % para el período A₀₁, el 65.4±10.9 %, para el período A₀₂ y el 70.2±11.6 % para el período A₀₃ consideran para las escalas (4 y 5). En la D₂ el 75.1±4.6 % para el período A₀₁, el 58.5±6.5 % para el período A₀₂ y el 75.0±7.9 % para A₀₃, consideran para las escalas (4 y 5). En la D₃ el 75.1±4.6 %, para el período A₀₁, el 73.5±2.5 % para el período A₀₂ y el 74.2±8.5 % para el A₀₃ consideran la escala (2).

Figura 2 - Valoración global para las dimensiones de los periodos A₀₁, A₀₂ y A₀₃



Fuente: Elaboración propia.

Tabla 5 - Valoración global para las dimensiones de los periodos A₀₁, A₀₂ y A₀₃

Escala	A ₀₁			A ₀₂			A ₀₃		
	Dimensiones								
	D ₁	D ₂	D ₃	D ₁	D ₂	D ₃	D ₁	D ₂	D ₃
1	0.0	0.0	0.0	0.2	0.0	17.0	0.1	0.0	20.7
2	2.1	0.0	84.6	1.0	0.0	55.9	1.5	0.0	74.2
3	17.3	0.0	12.7	10.9	3.4	2.1	10.8	0.0	5.1
4	51.9	42.5	2.7	42.3	60.9	11.5	56.8	35.7	0.0
5	28.7	57.5	0.0	28.6	35.7	13.5	30.9	64.3	0.0

Fuente: Elaboración propia.

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

Tabla 6 - Escala de preguntas formuladas para las dimensiones para los períodos A₀₁, A₀₂ y A₀₃

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

Fuente: Elaboración propia.

La Tabla 7 muestra los resultados del Análisis de Varianza para respuesta transformada para las diferentes dimensiones y períodos de A₀₁, A₀₂ y A₀₃. El ANOVA evidencia un valor de coeficiente de determinación de 0.84 indicando que existe un buen ajuste de los datos recolectados al modelo generado. Los períodos A₀₁, A₀₂ y A₀₃ evidencian que no existe diferencias significativas con Valor p de 0.260 ($\alpha \leq 0.05$), indicando que los períodos se mantuvieron relativamente iguales. Para las dimensiones (D₁, D₂ y D₃) indica que existe diferencias significativas con Valor p de 0.000 ($\alpha \leq 0.05$). También indica que el error de falta de ajuste del Valor p no es significativo, concluyendo que el ajuste del modelo generado es estadísticamente significativo y representativo.

Tabla 7 - Análisis de varianza (ANOVA) para respuesta transformada para las diferentes dimensiones para los períodos A₀₁, A₀₂ y A₀₃

Fuente	GL	SC Ajust.	MC Ajust.	Valor F	Valor p
Periodos	2	0.01026	0.00513	1.43	0.260
Dimensiones	2	2.92682	1.46341	408.36	0.000
Error	22	0.07884	0.00358		
Falta de ajuste	4	0.03038	0.00760	2.82	0.056
Error puro	18	0.04846	0.00269		
Total	26	3.01592			
R ²	0.87				

Fuente: Elaboración propia.

La Tabla 7 de ANOVA, muestra que los diferentes periodos (A₀₁, A₀₂ y A₀₃) no tuvieron un efecto significativo en los resultados; pero tuvo un efecto significativo entre las dimensiones (D₁, D₂ y D₃) en cada período, indicando que el ajuste del modelo matemático de primer orden a los datos estudiados indica que es representativo con la expresión de la siguiente ecuación:

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

Donde:

EV: Escala de valoración (1 a 5)

A: Períodos (01, 02, 03)

D: Dimensiones (1, 2, 3)

Discusión

Según los datos presentados en las tablas y figuras de los resultados, los directivos han manifestado una percepción global negativa respecto a los procesos de gestión educativa en EIB durante la pandemia, especialmente en zonas rurales. En la dimensión Políticas Lingüísticas Pluralista y Democráticas (D₁) el 59.4±10.5% para el periodo A₀₁, el 65.4±10.9% para A₀₂ y el 70.2±11.6% para A₀₃ perciben que estas no están regularmente implementadas adecuadamente, por lo cual limitan el desarrollo pleno de las competencias comunicativas de los estudiantes. En la dimensión Desarrollo de Potencialidad de los Estudiantes (D₂) el 75.1±4.6 % para A₀₁, el 58.5±6.5 % para A₀₂ y el 75.0±7.9% para A₀₃ consideran que los modelos educativos multilingües no permiten la integración y desarrollo pleno de los estudiantes en la sociedad así como en sus procesos de aprendizaje y manifiestan que el estado y las políticas educativas deben de otorgar mayor importancia al desarrollo de destrezas y habilidades en los escolares con el fin de permitir el desarrollo de una experiencia plena multicultural con el contexto. En la dimensión Espacios Virtuales Multilingües y Pluriculturales (D₃), para el A₀₁ con valoración de 75.1±4.6 %, para el A₀₂ con 73.5±2.5 % y para el A₀₃ 74.2±8.5 % consideran que durante la pandemia los espacios virtuales no permitieron el desarrollo e integración de los estudiantes bilingües porque no se cuenta con espacios digitales que permitan el impulso de la diversidad multilingüe y multicultural.

Con respecto a las diferencias significativas de los períodos y dimensiones, en las dimensiones Políticas Lingüísticas Pluralistas y Democráticas (D₁) y Desarrollo de Potencialidades de los Estudiantes (D₂) esta percepción se mantuvo constante en los períodos A₀₁, A₀₂ y A₀₃, sin mejora sustancial durante la pandemia, mientras que la dimensión Espacios Virtuales Multilingües y Pluriculturales (D₃) obtuvo valoraciones más bajas, con una percepción negativa mayor durante la pandemia.

Por otro lado, para la dimensión Políticas Lingüísticas Pluralista y Democráticas (D₁) manifiestan que existe una mayor valoración negativa entre los encuestados, quienes consideran que las políticas lingüísticas permiten el desarrollo pleno de las competencias comunicativas, pero consideran que los idiomas “quechua” y “aimara” en zonas rurales del altiplano peruano se encuentran en inferioridad de condiciones con respecto a quienes utilizan la lengua hegemónica.

Una gestión política adecuada impulsa el reconocimiento de la diversidad de identidades y fortalece la sociedad civil en un marco político pluralista que fomenta el multilingüismo; sin embargo, la gestión educativa multicultural y bilingüe presenta deficiencias al priorizar la enseñanza monolingüe del español en las escuelas públicas, lo cual limita la consolidación cultural de los estudiantes. La Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural (2001) destaca los derechos culturales y el papel de la educación intercultural bilingüe, promoviendo una educación de calidad que respete la identidad cultural, fomente la pluriculturalidad y elimine la marginación lingüística, siendo la individualidad y diversidad los pilares fundamentales en este enfoque.

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

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

La integración de tecnologías básicas de información, como la implementación del programa educativo "Aprendo en Casa", transmitido por televisión durante el confinamiento, ha tenido limitaciones significativas en las zonas rurales del altiplano peruano. Esto se debe a la escasez de acceso a electricidad y a internet, con solo el 5% de los hogares rurales teniendo acceso a este último. Esta situación excluye a las comunidades altoandinas del proceso educativo con recursos virtuales. (Instituto Nacional de Estadística e Informática, 2018).

Otro factor clave que limita la conexión de los estudiantes con la tecnología y resulta en una pérdida gradual de su herencia cultural y lengua materna es la falta de espacios digitales que fomenten las creencias y actitudes culturales de los estudiantes de EIB. La ausencia de políticas nacionales que integren contenido intercultural bilingüe con un enfoque educativo y social que reconozca, valore y promueva la diversidad cultural en entornos digitales constituye un desafío significativo. Esto reduce la competencia en el idioma originario en comparación con el español, obligando a los estudiantes a adaptarse a la cultura dominante y menospreciando la diversidad cultural de las comunidades rurales andinas, tornándose fundamental implementar políticas que fomenten la inclusión digital y el respeto a la diversidad cultural para asegurar una educación equitativa e inclusiva (Hirosh; Degani, 2018).

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

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

En el altiplano peruano, la marginación idiomática se reflejó en una deserción escolar del 30% al 40%, con aproximadamente 8,000 estudiantes afectados. La falta de acceso al programa "Aprendo en Casa" debido a barreras idiomáticas y problemas de señal de radio, televisión e internet contribuyeron a esta deserción (Radio Programas del Perú, 2020; Ccoyo; Quiñones, 2023). Por otro lado, las entidades educativas locales y regionales, conocidas como Unidades de Gestión Educativa Locales (UGEL), presentan problemas de gestión que se reflejan en el escaso conocimiento de sus funciones, la falta de diálogo con los pobladores altoandinos de zonas rurales y la deficiente administración de recursos económicos y humanos (Defensoría del Pueblo, 2020).

Las políticas de gestión educativa intercultural son importantes en la relación entre liderazgo y gestión educativa. Sin embargo, esta relación se ve desfavorecida en pueblos originarios altiplánicos convirtiéndose en un gran desafío para el sistema educativo en Perú y América Latina

reconocer e integrar a estos pueblos en los procesos educativos, culturales y tecnológicos (Treviño *et al.* 2016).

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

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

La EIB, con relación a las políticas interculturales de los sistemas educativos, exige un análisis y replanteamiento de estrategias en los aspectos político y pedagógico, ya que la política trasciende lo educativo para pensar en la construcción de sociedades diferentes (Rodríguez-Izquierdo *et al.*, 2020). Como señalaba Freire, la educación intercultural en sí solo tendrá significación, impacto y valor cuando esté asumida de manera crítica, como acto pedagógico-político que procura intervenir en la refundación de la sociedad.

Para Fraga (2022) la EIB no aborda la diversidad contextual de los indígenas ni considera las condiciones sociales y educativas de los estudiantes, lo que afecta su comprensión de la escuela. Además, se percibe como un enfoque poco dialogante y limitado, privilegiando el español. La crisis sanitaria ha puesto de manifiesto la desigualdad entre las comunidades indígenas y no indígenas en América Latina, así como la subordinación epistémica, cultural y lingüística que afecta el desarrollo de las sociedades indígenas. Además, se han evidenciado marcadas diferencias en cuanto al acceso a la educación entre áreas urbanas y comunidades rurales e indígenas (López, 2020), esto, sumado al limitado respaldo por parte de los padres hacia los estudiantes, ha ocasionado tasas elevadas de abandono escolar y niveles reducidos de rendimiento académico (Anaya *et al.*, 2021)

Estos hallazgos concuerdan con lo expuesto por López (2020) quien indica que los idiomas indígenas siguen siendo invisibles, silenciados y poco leídos. Así mismo, según Bennett (2012) es esencial que los docentes de enseñanza bilingüe virtual desarrollen habilidades y conocimientos especializados para una implementación efectiva del conocimiento. La capacitación en tecnología y metodologías de enseñanza adecuadas a contextos multilingües y pluriculturales es fundamental. Lamentablemente, los docentes de zonas rurales de la Educación Intercultural Bilingüe carecen de formación en tecnologías educativas, limitando su capacidad para integrar recursos digitales en las clases y privando a los estudiantes de oportunidades para desarrollar habilidades clave como el pensamiento crítico y la creatividad. (Rodríguez-Izquierdo *et al.*, 2018).

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

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

Conclusiones

Los directivos encuestados durante los períodos académicos escolares 2020 (A₀₁), 2021 (A₀₂) y 2022 (A₀₃), manifiestan una percepción negativa sin un mejoramiento sustancial durante la pandemia en la gestión educativa en zonas rurales. En la dimensión Políticas Lingüísticas Pluralista y Democráticas (D₁) el 59.4±10.5 % para el período A₀₁, el 65.4±10.9 %, para el período A₀₂ y el 70.2±11.6 % para el período A₀₃ perciben que estas no están regularmente implementadas adecuadamente, por lo cual limitan el desarrollo pleno de las competencias comunicativas de los estudiantes.

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

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

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

Finalmente, recomendamos que en futuras investigaciones se aborden aspectos como la pluriculturalidad y la marginación lingüística, así como la adecuada inclusión de directivos y maestros a las zonas de EIB.

Referencias

ABACIOGLU, C. S.; FISCHER, A. H.; VOLMAN, M. Professional development in multicultural education: what can we learn from the Australian context? **Teaching and Teacher Education**, v. 114, n. 6, p.1-15, Jan. 2022. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103701>

ACHA, M. **Factores que limitan el uso de aulas de Innovación Pedagógica (AIP) y las laptop XO como recurso complementario para integrar las TIC en los procesos de**

enseñanza de 8 II.EE. del distrito de La Unión, provincia de Tarma, región Junín. 2018. Tesis (Maestría en Gerencia Social) - Universidad Católica del Perú, Lima, 2018.

ADELAAR, W. Modeling convergence: towards a reconstruction of the history of Quechuan-Aymaran interaction. **Lingua**, v. 122, n. 5, p. 461-469, Apr. 2012. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.lingua.2011.10.001>

AJACOPA, T. **Trilingüismo en regiones andinas de Bolivia.** 2011. Tesis (Doctorado en Filosofía y Letras) - Université Catholique de Louvain, Mechelen, 2011.

ANAYA, T.; MONTALVO, J.; CALDERÓN, A.; ARISPE, C. Escuelas rurales en el Perú: factores que acentúan las brechas digitales en tiempos de pandemia (COVID-19) y recomendaciones para reducirlas. **Educación**, v. 30, n. 58, p. 11-33, marzo. 2021. DOI: <https://doi.org/10.18800/educacion.202101.001>

ARBUCKLE J. **Amos™ 16.0 User's Guide.** Chicago: Amos Development Corporation, 2007.

BANKS, J. Multicultural education: historical development, dimensions, and practice. **Review of Research in Education**, v. 19, n. 1, p. 3-49, Jan. 1993. DOI: <https://doi.org/10.3102/0091732X019001003>

BAUMAN, A. **Education and intercultural identity: a dialogue between Zygmunt Bauman and Agostino Portera.** London: Routledge, 2021.

BENNETT, S. Effective facets of a field experience that contributed to eight preservice teachers' developing understandings about culturally responsive teaching. **Urban Education**, v. 48, n. 3, p. 380-419, May. 2012. DOI: <https://doi.org/10.1177/0042085912452155>

BULTSEVA, M.; LEBEDEVA, N. The role of intercultural competence, in the relationship between intercultural experiences and creativity among students. **International Journal of Intercultural Relations**, v. 82, n. 3, p.256-264, May. 2021. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2021.04.010>

BRUNER, J. **The culture of education.** Cambridge: Harvard University Press, 1996.

BYRAM, M.; GRIBKOVA, B.; STARKEY, H. **Developing the intercultural dimension in language teaching: a practical introduction for teachers.** [Strasbourg]: Language Policy Division Directorate of School, Out of School and Higher Education, Council of Europe, 2002.

CCOYO, R.; QUIÑONES, H. **Aprendo en casa: una nueva forma de educación.** Algunas percepciones y expectativas sobre la educación virtual en zonas rurales andinas del Perú. 2023. Tesis (Bachiller en educación) – Escuela de Educación Superior Pedagógica Pukllasunchis, Perú, 2023.

COLE, M. **Psicología cultural: una disciplina del pasado y del futuro.** Madrid: Morata, 1999.

CHESTER, D. S.; LASKO, E. N. Construct validation of experimental manipulations in social psychology: current practices and recommendations for the future. **Perspectives on Psychological Science**, v. 16, n. 2, p. 377-395, Sept. 2021. DOI: <https://doi.org/10.1177/1745691620950684>

DAY, K. C. N. Políticas Linguísticas Educativas: efeitos da contemporaneidade. **Letras Escreve**, v. 6, n. 2, p. 39-54, jan. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.18468/letras.2016v6n2.p39-54>

DEFENSORÍA DEL PUEBLO (PERÚ). **La Educación frente a la emergencia sanitaria. Brechas del servicio educativo público y privado que afectan una educación a distancia accesible y de calidad.** Lima: Defensoría del Pueblo, 2020. Disponible en: <https://www.defensoria.gob.pe/wp-content/uploads/2020/08/Serie-Informes-Especiales-N%C2%BA-027-2020-DP-La-educaci%C3%B3n-frente-a-la-emergencia-sanitaria.pdf>. Fecha de acceso: 15 dic. 2023.

DEVELLYS, R. **Scale Development: Theory and Applications.** Sage Publications, 2003.

DEWAELE, J.; VAN-OUDEHOOVEN, J. P. The effect of multilingualism/multiculturalism on personality: no gain without pain for third culture kids? **International Journal of Multilingualism**, v. 6, n. 4, p. 443-459, Jan. 2010. DOI: <https://doi.org/10.1080/14790710903039906>

DURSTON, A. **Pastoral Quechua: the history of christian translation in Colonial Peru.** University of Notre Dame, 2007.

ESCARBAJAL-FRUTOS, A.; IZQUIERDO-RUS, T.; AZNAR-DÍAZ, I.; CÁCERES-RECHE, M. P. Intercultural and community schools. Learning to live together. **Sustainability**, Switzerland, v. 11, n. 13, p. 2-9, July. 2019. DOI: <https://doi.org/10.3390/su11133734>

FRAGA, L. **Educación intercultural bilingüe y nueva gestión pública: perfil docente y sentido de la escuela en una comunidad asháninka del río Ene en la Amazonia peruana.** 2022. Tesis (Doctorado en Educación) - Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2022.

GADOTTI, M. **Qualidade na educação: uma nova abordagem.** São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2013.

GARCÍA-VITA, M. MAR, del.; MEDINA-GARCÍA, M.; AMASHTA, G. P. P.; HIGUERAS-RODRÍGUEZ, L. Socio-educational factors to promote educational inclusion in higher education. A question of student achievement. **Education Sciences**, Switzerland, v. 11, n. 3, p. 1-18, Mar. 2021. DOI: <https://doi.org/10.3390/educsci11030123>

GARROTE ROJAS, D.; ARENAS CASTILLEJO, J. A.; JIMÉNEZ - FERNÁNDEZ, S. Educación intercultural en el aula: profesorado y TIC. **Revista Prisma Social**, Madrid, v. 22, p. 326-345, nov. 2018. DOI: <https://revistaprismasocial.es/article/view/2580>

GRANJA, D. O. La educación intercultural: el desafío de la unidad en la diversidad. **Sophia**, v. 18, n. 1, p. 91-110, jun. 2015. DOI: <https://doi.org/10.17163/soph.n18.2015.05>

HERNÁNDEZ, A.; MIRANDA, A. Gestión educativa estratégica como eje para la transformación de comunidades de aprendizaje. **Revista Espacios**, v. 41, n. 44, p. 1-14, nov. 2020. DOI: <https://doi.org/10.48082/espacios-a20v41n44p01>

HIROSH, Z.; DEGANI, T. Direct and indirect effects of multilingualism on novel language learning: an integrative review. **Psychon Bull Rev**, v. 25, p. 892-916, May. 2018. DOI: <https://doi.org/10.3758/s13423-017-1315-7>

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA E INFORMÁTICA. **Estadísticas sectoriales: telecomunicaciones y otros servicios de información.** Lima: INEI, 2018. Disponible en: <https://www.inei.gob.pe/estadisticas/indice-tematico/sector-statistics/>. Acceso 15 nov. 2023.

KRASNER, I. The role of culture in language teaching. *In*: WOYTAK, L.; MORGAN, J. (org.). **Dialog on Language Instruction.** [Monterey]: Defense Language Institute

Foreign Language Center and Presidio of Monterey, 1999. p. 79-88.

LECHLEITER, M.; VIDARTE, R. **El sistema educativo peruano: buscando calidad y equidad en tiempos de COVID-19**. UNESCO: Global Education Monitoring Report. 2020. Disponible en: <https://gemreportunesco.wordpress.com/2020/04/07/the-peruvian-education-system-seeking-quality-and-equity-during-covid-19-times/> Acceso: 07 nov. 2023.

LEIVA, J. J.; OLMO, M. J. A, del.; AGUILER, F. J. G; VILLALBA, M. J. S. Promoción de Competencias Interculturales y Uso de las TIC: hacia una Universidad Inclusiva. **REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, v. 20, n. 2, p. 47-64, marzo. 2022. DOI: <https://doi.org/10.15366/reice2022.20.2.003>

LOMAS, C. **La educación lingüística, entre el deseo y la realidad**. Barcelona: Octaedro, 2014.

LÓPEZ, L. H.; **Otra peste más: la subalternidad de las lenguas originarias en tiempos de pandemia**. Guatemala: Editorial Maya' Wuj, 2020.

NARAYANAN, S. K. Are we one?: Quechua-Aymara contact and the challenges of boundary maintenance in Puno, Peru. **Language & Communication**, v. 62, p.145-155, Sept. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.langcom.2018.04.013>

NEWELL, S.; ROBERTSON, M.; SCARBROUGH, H.; SWAN, J. **Managing knowledge work and innovation**. London: Palgrave Macmillan, 2009.

PAREJA-DE-VICENTE, D.; SANTOS-VILLALBA, M. J.; ALCALÁ-DEL-OLMO-FERNÁNDEZ, M. J.; LEIVA-OLIVENCIA, J. J. Conciencia educativa intercultural del profesorado universitario a través de fondos de conocimiento en tiempos de pandemia. **Cuestiones Pedagógicas**, v. 1, n. 30, p. 11-24, jul. 2021. DOI: <https://doi.org/10.12795/CP.2021.i30.v1.01>

PERÚ. Ministerio de educación peruano. Decreto Supremo n° 006-2016. Política sectorial de educación intercultural y educación intercultural bilingüe. **Diario Oficial El Peruano**: sección Normas legales, Perú, 9 de jul. de 2016. Disponible en: https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/160422/DS_N_006_2016_MIDIS.pdf. Acceso: 24 abr. 2024.

PILATASIG, F.A. **Gestión del docente en la interculturalidad**. 2020. Tesis. (Maestría en Educación) - Universidad Técnica de Cotopaxi UTC, Ecuador, 2020.

RADIO PROGRAMAS DEL PERÚ. Puno: Sindicato Unitario de Trabajadores en la Educación del Perú, asegura que el 30% de escolares dejaron de estudiar durante la pandemia por la COVID-19. **Radio Programas del Perú**. Lima, 04 set. 2020. Disponible en: <https://rpp.pe/peru/puno/coronavirus-en-peru-puno-sutep-asegura-que-el-30-de-escolares-dejaron-de-estudiar-durante-la-pandemia-por-la-covid-19-noticia-1290745>. Acceso: 25 abr. 2024.

RAUD, N.; OREHHOVA, O. Training teachers for multilingual primary schools in Europe: key components of teacher education curricula. **International Journal of Multilingualism**, v. 19, n. 1, p. 50-62, Jan. 2020 DOI: <https://doi.org/10.1080/14790718.2020.1718678>

RIVAS, J. La perspectiva cultural de la organización escolar: marco institucional y comportamiento individual. **Educator**, Barcelona, v. 31, p. 109-119, 2003. DOI: <https://raco.cat/index.php/Educator/article/view/20774>

RODRÍGUEZ-IZQUIERDO, R. M.; GONZÁLEZ-FALCÓN, I.; GOENECHEA, C. Trajetórias das salas de aula especiais. Los dispositivos de atención educativa al alumnado de origen extranjero a examen. **Estudios sobre Educación**, v. 36, p. 247-249, feb. 2018. DOI: <https://doi.org/10.15581/004.36.30982>

RODRÍGUEZ-IZQUIERDO, R. M.; GONZÁLEZ-FALCÓN, I.; PERMISÁN, C. G. Teacher beliefs and approaches to linguistic diversity. Spanish as a second language in the inclusion of immigrant students. **Teaching and Teacher Education**, v. 90, p. 1-11, Apr. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103035>

ROMIJN, B. R; SLOT, P. L; LESEMAN, P. P. M. Increasing teachers' intercultural competences in teacher preparation programs and through professional development: A review. **Teaching and Teacher Education**, v. 98, p. 1-15, jan. 2021. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103236>

SALES, A.; TRAVER, J. A.; GARCÍA, R. Action research as a school-based strategy in intercultural professional development for teachers. **Teaching and Teacher Education**, v. 27, n. 5, p. 911-919, Mar. 2011. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.03.002>

SAVEDRA, M. M. G.; LAGARES, X. C. Política e planificação linguística: conceitos, terminologias e intervenções no Brasil. **Gragoatá**, Niterói, v. 17, n. 32, p. 11-27, jun. 2012. DOI: <https://doi.org/10.22409/gragoata.v17i32.33029>

SUNKEL, G.; TRUCCO, D.; ESPEJO, A. **La integración de las tecnologías digitales en las escuelas de América Latina y el Caribe. Una mirada multidimensional**. Santiago: Naciones Unidas 2013. Disponible en: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/21681/S2013023_es.pdf. Acceso: 8 oct. 2023.

SHOHAMY, E. **Language policy: hidden agendas and new approaches**. London: Routledge, 2006.

TREVIÑO, E.; VILLALOBOS, C.; BAEZA, A. **Recomendaciones de Políticas Educativas en América Latina en base al TERCE**. Santiago: UNESCO, 2016. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244976>. Acceso: 7 set. 2023.

UNESCO. Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural. *In: Resoluciones*. París: UNESCO, 2001 p. 67-76. Disponible en: <https://www.unesco.org/es/legal-affairs/unesco-universal-declaration-cultural-diversity>. Acceso: 25 abr. 2024.

VEGA, R. G. "Aprendo en casa": Más de un millón de niños peruanos no reciben clases en su lengua materna. **Salud Con Lupa**. Lima, 25 de jun. 2020. Disponible en: <https://saludconlupa.com/entrevistas/aprendo-en-casa-mas-de-un-millon-de-ninos-peruanos-no-reciben-clases-en-su-lengua-materna/>. Acceso: 25 abr. 2024.

WILLIAMSON, G. ¿Educación multicultural, educación intercultural bilingüe, educación indígena o educación intercultural? **Cuadernos interculturales**, v. 2, n. 3, p. 23-34, 2004. Disponible em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55200303>. Acceso: 25 abr. 2024.

Recibido: 14/12/2023

Versión corregida recibida: 05/04/2024

Aceptado: 07/04/2024

Publicado online: 26/04/2024