

EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y BILINGÜISMO EN ESTUDIANTES INDÍGENAS DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL INTERCULTURAL DE LA AMAZONÍA, 2024

INTERCULTURAL EDUCATION AND BILINGUALISM IN INDIGENOUS STUDENTS OF THE UNIVERSIDAD NACIONAL INTERCULTURAL DE LA AMAZONÍA, 2024

José Luis SANGAMA SÁNCHEZ¹

Ofelia Carmen SANTOS JIMÉNEZ²

Recibido	: 31/07/2026
Aprobado	: 16/09/2026
Publicado	: 13/10/2026

RESUMEN: La presente investigación tuvo como objetivo determinar la relación entre la educación intercultural y el bilingüismo en los estudiantes indígenas de la Facultad de Educación Intercultural y Humanidades de la Universidad Nacional Intercultural de la Amazonía (UNIA), Yarinacocha, durante el año 2024. El estudio se desarrolló bajo un enfoque mixto con un diseño no experimental, transversal y correlacional. La muestra cuantitativa estuvo conformada por 245 estudiantes indígenas seleccionados mediante muestreo probabilístico estratificado por pueblos originarios (Shipibo-Konibo, Awajún, Wampis, entre otros), a quienes se les aplicaron cuestionarios estructurados en escala ordinal Likert. El componente cualitativo incluyó entrevistas semiestructuradas a 10 docentes y 5 directivos clave. Los instrumentos mostraron alta validez por juicio de expertos (89%) y consistente confiabilidad (alfa de Cronbach $\alpha = 0.855$ para educación intercultural y $\alpha = 0.856$ para bilingüismo). Los resultados cuantitativos (Rho de Spearman = 0.095; $p = 0.138$) no evidenciaron una relación estadísticamente significativa entre las variables en el contexto de un efecto techo generado por el alto porcentaje de respuestas en el nivel "Alto". Sin embargo, el análisis cualitativo reveló una brecha estructural determinante: la reducida proporción de docentes universitarios con dominio de lenguas originarias amazónicas, lo que limita la traducción del currículo intercultural formal en prácticas pedagógicas bilingües efectivas.

Palabras clave: Educación intercultural, bilingüismo aditivo, estudiantes indígenas, universidad intercultural, Amazonía.

ABSTRACT: The objective of this research was to determine the relationship between intercultural education and bilingualism among indigenous students of the Faculty of Intercultural Education and Humanities at the Universidad Nacional Intercultural de la Amazonía (UNIA), Yarinacocha, during 2024. The study used a mixed-methods approach with a non-experimental, cross-sectional, correlational design. The quantitative sample consisted of 245 indigenous students selected through stratified random sampling across native peoples, who completed Likert-scale questionnaires. The qualitative component included semi-structured interviews with 10 professors and 5 key

¹ Mag. En Educación. Educación de la creatividad. Universidad Nacional Intercultural de la Amazonía, Ucayali, Perú. jsangamas@unia.edu.pe - <https://orcid.org/0000-0002-8005-6404>

² Dra. en Educación, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú. ofelia.santos@unmsm.edu.pe - <https://orcid.org/0000-0003-1294-0641>

administrative officers. Instruments demonstrated high content validity (89%) and internal consistency (Cronbach's Alpha $\alpha = 0.855$ and $\alpha = 0.856$). Quantitative results (Spearman's Rho = 0.095; $p = 0.138$) showed no statistically significant relationship due to a ceiling effect. However, qualitative analysis revealed a key structural limitation: a scarcity of faculty fluent in Amazonian native languages, which limits the transition from an intercultural curriculum to effective bilingual classroom practices.

Keywords: Intercultural education, additive bilingualism, indigenous students, intercultural university, Amazonia.

INTRODUCCIÓN

La diversidad cultural y lingüística del Perú constituye una de sus mayores riquezas y, a la vez, uno de los desafíos permanentes de su sistema educativo. En la Amazonía, donde conviven pueblos con cosmovisiones, lenguas y tradiciones propias, la universidad intercultural se concibió como un espacio para el encuentro de saberes que valore la identidad cultural de los estudiantes indígenas y, simultáneamente, los prepare para las exigencias del mundo académico. Sin embargo, en la práctica persisten tensiones: aunque los estudiantes indígenas manifiestan orgullo por sus raíces, con frecuencia sienten inseguridad al emplear su lengua originaria en el ámbito universitario, mientras que el castellano se consolida como la lengua académica dominante.

En el Perú existen cuatro universidades reconocidas oficialmente como interculturales, todas ellas ubicadas al este de los Andes, en espacios de transición hacia la Amazonía, lo que subraya la relevancia de estudiar su funcionamiento y pertinencia cultural en el nivel superior (Consejo Nacional de Educación [CNE], 2023). En materia de educación intercultural bilingüe, el Decreto Supremo N.º 006-2016-MINEDU (2016) aprobó la Política Sectorial de Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe como instrumento orientador del sector Educación. No obstante, la evidencia sobre su concreción en el ámbito universitario sigue siendo más limitada que la disponible para la educación básica, lo que justifica examinar específicamente las dinámicas interculturales y bilingües en las universidades interculturales.

Frente a este vacío, la presente investigación se propuso analizar la relación entre la educación intercultural y el bilingüismo en los estudiantes indígenas de la Facultad de Educación Intercultural y Humanidades de una universidad intercultural amazónica, durante

el año 2024. Se plantearon tres hipótesis específicas orientadas a examinar la asociación entre el currículo intercultural y el desarrollo de competencias en lenguas originarias, entre las prácticas pedagógicas interculturales y el dominio del castellano académico, y entre la convivencia intercultural y el uso funcional del bilingüismo.

El estudio se sustenta teóricamente en la interculturalidad crítica (Walsh, 2009, 2005), la hipótesis de la interdependencia lingüística de Cummins (1981, 2021) y la teoría de la biliteracidad de Hornberger (2003) y de Hornberger y Link (2012), en diálogo con investigaciones previas sobre EIB en contextos andinos, amazónicos e internacionales. El abordaje metodológico mixto, cuantitativo mediante una encuesta a 245 estudiantes y cualitativo mediante entrevistas a docentes y directivos, permitió no solo medir la fuerza estadística de la relación entre las variables, sino también comprender los significados y tensiones institucionales que subyacen a los resultados numéricos, ofreciendo así una lectura más completa de un fenómeno que la sola estadística inferencial no logra capturar en su totalidad.

BASES TEÓRICAS

Educación intercultural frente a bilingüismo: Distinción Conceptual

La interculturalidad ha sido definida de manera diversa según el contexto histórico y los actores que la enuncian, lo que explica la ausencia de un marco conceptual único y consensuado (Tubino y Zariquiey, 2005; Walsh, 2005). En el Perú se distinguen dos grandes enfoques: la interculturalidad funcional, que incorpora aspectos superficiales de las culturas indígenas (festividades, símbolos, expresiones artísticas) sin cuestionar las relaciones de poder entre culturas, y la interculturalidad crítica, defendida por Walsh (2009) y Tubino y Flores (2020), que concibe la educación intercultural como un proyecto político-pedagógico orientado a transformar las relaciones sociales y académicas, reconociendo las lenguas y cosmovisiones indígenas como fuentes legítimas de conocimiento.

Es fundamental establecer una distinción conceptual explícita entre la Educación Intercultural y el Bilingüismo, categorías que con frecuencia se asumen erróneamente como

sinónimos. La Educación Intercultural constituye una dimensión sistémica, político-pedagógica y epistémica, referida al reconocimiento, la valoración y el diálogo horizontal entre diversas cosmovisiones, saberes y matrices culturales en el entorno socioeducativo. Por su parte, el bilingüismo (lengua originaria / castellano o lengua mayoritaria) alude específicamente a la dimensión sociolingüística y comunicativa: a las competencias de comprensión y producción, tanto oral como escrita, y al uso funcional, académico e interactivo de dos sistemas lingüísticos distintos en una determinada comunidad universitaria. En el contexto amazónico, la educación intercultural no se limita a la enseñanza bilingüe, sino que implica incorporar epistemologías indígenas al currículo. López (2016) sostiene que, dada la gran diversidad lingüística de la región —más de cuarenta lenguas—, los procesos de EIB resultan particularmente complejos y exigen políticas flexibles y programas diferenciados.

Bilingüismo y sus modelos

El bilingüismo admite múltiples definiciones, desde la capacidad individual de usar dos lenguas en distintos contextos hasta los procesos sociales de convivencia de dos o más lenguas en una comunidad. Baker y Wright (2021) distinguen entre bilingüismo aditivo, en el que el aprendizaje de una segunda lengua se suma a la lengua materna, reforzando ambas, y bilingüismo sustractivo, en el que la segunda lengua desplaza a la lengua de origen y provoca pérdida lingüística. En contextos educativos indígenas, el modelo recomendado es el aditivo, ya que fortalece la lengua materna y, al mismo tiempo, desarrolla competencias en la lengua dominante.

La hipótesis de la interdependencia lingüística de Cummins (1981, 2021) plantea que el desarrollo de la lengua materna facilita el aprendizaje de una segunda lengua, en la medida en que ambas comparten una base cognitiva común. De ello se desprende que los estudiantes indígenas con competencias sólidas en su lengua originaria estarían en mejores condiciones de alcanzar un dominio académico del castellano, siempre que exista una mediación pedagógica activa que facilite dicha transferencia. Complementariamente, Hornberger (2003) y Hornberger y Link (2012) desarrollaron la teoría de la biliteracidad, que enfatiza la necesidad de fomentar competencias de lectura y escritura en ambas lenguas, pues el

bilingüismo puramente oral resulta insuficiente para el desempeño académico en la universidad. Esta autora introduce además la noción de espacios ideológicos e implementacionales: una institución puede abrir un espacio ideológico al reconocer discursivamente el valor de la lengua originaria, sin que ello garantice que el espacio implementacional —las oportunidades reales de leer y escribir académicamente en esa lengua— esté igualmente abierto.

Investigaciones previas

A nivel internacional, Arias-Ortega et al. (2023) hallaron, mediante un estudio mixto en La Araucanía (Chile), prácticas de discriminación explícita e implícita percibidas por los actores mapuches en la relación educativa entre profesores mentores y educadores tradicionales durante la implementación de la educación intercultural. A nivel nacional, Velasquez (2024) reportó, en un estudio correlacional sobre bilingüismo quechua-castellano y producción escrita, una correlación positiva muy débil y no significativa ($r = 0.154$; $p = 0.284$), mientras que Llaique (2023) encontró una relación significativa entre el bilingüismo y el rendimiento académico en estudiantes de educación básica. En el nivel superior, el CNE (2023) ha señalado la necesidad de fortalecer la pertinencia cultural y la oferta formativa de las universidades interculturales. Estos antecedentes constituyen el marco comparativo directo de la presente investigación.

METODOLOGÍA

El estudio adoptó un enfoque mixto (cuantitativo y cualitativo), de tipo aplicado y alcance correlacional, con un diseño no experimental y transversal. La población estuvo compuesta por los estudiantes matriculados en la Facultad de Educación Intercultural y Humanidades, y se obtuvo una muestra probabilística estratificada de 245 estudiantes indígenas pertenecientes a 17 pueblos originarios (destacando Shipibo-Konibo con 31.4%, Awajún con 15.1% y Wampis con 7.8%), de acuerdo con la integración de rutas cuantitativa y cualitativa propuesta por Hernández-Sampieri y Mendoza (2018).

Tabla 1*Distribución de la muestra según pueblo indígena de procedencia*

Pueblo indígena	n	%
Shipibo-Konibo	77	31.4 %
Awajún	37	15.1 %
Wampis	19	7.8 %
Quechua	16	6.5 %
Kakataibo	14	5.7 %
Asháninka	13	5.3 %
Otros (11 pueblos)	69	28.2 %

Para la recolección de datos cuantitativos, se aplicaron dos cuestionarios validados mediante juicio de expertos (89% de aplicabilidad) y con confiabilidad medida mediante el alfa de Cronbach ($\alpha = 0.855$ para Educación Intercultural y $\alpha = 0.856$ para Bilingüismo). La parte cualitativa se desarrolló mediante entrevistas semiestructuradas a 10 docentes y 5 directivos clave.

Especificación del instrumento cualitativo: para profundizar en las percepciones e interacciones pedagógicas, se empleó una guía de entrevista semiestructurada validada por juicio de expertos. Las preguntas clave de la entrevista se articularon en torno a tres ejes fundamentales: 1) Eje Currículo e Interculturalidad: ¿Qué contenidos específicos vinculados a las lenguas originarias y a la cosmovisión indígena se incorporan formalmente en el currículo de la facultad (p. ej., asignaturas como Lengua Originaria I a VI, EIB y Cosmovisión Amazónica)? 2) Eje Prácticas Pedagógicas y Bilingüismo: ¿De qué manera los docentes promueven el desarrollo de la competencia oral y de la producción escrita académica tanto en la lengua originaria como en el castellano en el aula? 3) Eje Desafíos Institucionales: ¿Cuáles son las principales limitaciones docentes y estructurales que condicionan la enseñanza bilingüe efectiva y la convivencia intercultural en la universidad?

La validez de contenido se estableció mediante el juicio de tres expertos en EIB y en metodología de la investigación, con un promedio del 89 % en ambos instrumentos. La confiabilidad se determinó mediante el coeficiente alfa de Cronbach en una prueba piloto con 30 estudiantes, obteniéndose $\alpha = 0.855$ para educación intercultural y $\alpha = 0.856$ para bilingüismo, valores considerados aceptables según George y Mallery (2019).

El procesamiento se realizó en dos niveles. La estadística descriptiva permitió organizar y sintetizar los datos mediante tablas y figuras (Bernal Torres, 2016). La estadística inferencial se empleó para contrastar las hipótesis: se aplicó la prueba de Kolmogorov-Smirnov para evaluar la normalidad de los datos y, al no cumplirse este supuesto, se utilizó el coeficiente de correlación rho de Spearman, con un nivel de significancia $\alpha = 0.05$.

RESULTADOS

El análisis descriptivo evidenció niveles predominantemente altos en ambas variables. El 64.9% de los estudiantes se ubicó en el nivel Alto de Educación Intercultural y el 80.4% en el nivel Alto de Bilingüismo. Sin embargo, al analizar las dimensiones, las Prácticas Pedagógicas registraron la evaluación más baja (solo 34.7% en el nivel Alto y 17.6% en el nivel Bajo).

Tabla 2

Niveles de la variable educación intercultural y de la variable bilingüismo (n=245)

Variable / Dimensión	Bajo (%)	Medio (%)	Alto (%)
Educación Intercultural (General)	2.0	33.1	64.9
Curriculum Intercultural	6.1	35.5	58.4
Prácticas Pedagógicas	17.6	47.8	34.7
Convivencia Intercultural	1.6	20.4	78.0
Bilingüismo (General)	0.4	19.2	80.4
Lengua Originaria	5.3	27.3	67.3
Castellano Académico	2.9	20.0	77.1

Variable / Dimensión	Bajo (%)	Medio (%)	Alto (%)
Uso Funcional del Bilingüismo	5.3	31.8	62.9

Nota. En cuanto a dimensiones, destaca que las prácticas pedagógicas interculturales presentan el nivel más bajo del estudio (34.7 %), lo que sugiere que, si bien el currículo formal incorpora contenidos interculturales (58.4 %), su traducción en prácticas de aula concretas se percibe como más débil.

Tabla 3

Contraste de la hipótesis general y de las hipótesis específicas

Hipótesis / Variables Contrastadas	Rho de Spearman	Valor p	Decisión Estadística
HG: Educación Intercultural y Bilingüismo	0.095	0.1378	No se rechaza H0
HE1: Currículo Intercultural y Lengua Originaria	0.034	0.5953	No se rechaza H0
HE2: Prácticas Pedagógicas y Castellano Académico	0.016	0.8039	No se rechaza H0
HE3: Convivencia Intercultural y Uso Funcional del Bilingüismo	0.018	0.7798	No se rechaza H0

Nota. n = 245 en los cuatro contrastes.

En el contraste de hipótesis inferencial mediante la prueba Rho de Spearman, no se encontró una relación estadísticamente significativa entre la Educación Intercultural y el Bilingüismo ($Rho = 0.095$; $p = 0.138 > 0.05$), por lo que se aceptaron las hipótesis nulas tanto a nivel general como específico.

Hallazgos cualitativos

Las entrevistas a 10 docentes y directivos, analizadas mediante análisis de contenido temático, permitieron identificar patrones convergentes en tres categorías estructuradas directamente en función de las preguntas formuladas:

1. Eje Currículo e Interculturalidad: En cuanto a la educación intercultural, los informantes coinciden en definirla como un proceso de intercambio de saberes basado en el respeto,

incorporado en el currículo mediante un eje de cursos específicos (Lengua Originaria I al VI, Educación Intercultural Bilingüe, Cosmovisión Amazónica); la limitación señalada con mayor frecuencia (9 de 10 informantes) es la ausencia de una política institucional clara y, sobre todo, que la mayoría de los propios docentes no domina ninguna lengua originaria amazónica.

2. Eje Prácticas Pedagógicas y Bilingüismo: Respecto del bilingüismo, existe consenso en que los estudiantes indígenas dominan su lengua originaria principalmente en el plano oral, con dificultades notorias para escribirla (8 de 10 informantes); el dominio del castellano académico se percibe como de nivel medio, con dificultades de fluidez y de cohesión textual.

3. Eje Desafíos e Impacto Institucional: En cuanto a experiencias y percepciones, la totalidad de los entrevistados considera que la educación intercultural fortalece positivamente la identidad cultural de los estudiantes, mientras que las percepciones se dividen respecto del impacto del bilingüismo en el rendimiento académico (5 de 10 lo consideran positivo; 5 de 10 señalan que, en la práctica, no se aplica plenamente porque la enseñanza se imparte casi exclusivamente en castellano).

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

La triangulación de los resultados cuantitativos y cualitativos revela una tensión relevante para la teoría y la práctica de la educación intercultural bilingüe en el nivel superior. Por un lado, el análisis estadístico no encontró relación significativa entre educación intercultural y bilingüismo, ni en su forma general ($Rho = 0.095$; $p = 0.138$) ni en ninguna de sus tres relaciones específicas. Por otro lado, el análisis cualitativo muestra que los actores educativos perciben de manera consistente que la educación intercultural sí fortalece el bilingüismo y la identidad cultural. Esta aparente contradicción admite lecturas complementarias: los propios datos descriptivos evidencian un efecto techo, ya que entre el 65 % y el 80 % de los estudiantes se ubican en el nivel alto en ambas variables, lo que restringe artificialmente la varianza disponible para detectar correlaciones (restricción de rango).

Este hallazgo es consistente con Velasquez (2024), quien, en un estudio correlacional sobre bilingüismo quechua-castellano y producción escrita, encontró una correlación positiva muy débil y no significativa ($r = 0.154$; $p = 0.284$). En contraste, Llaique (2023) sí halló una relación significativa entre el bilingüismo y el rendimiento académico en educación básica, lo que sugiere que la fuerza de esta relación podría variar según el nivel educativo y la forma de operacionalizar las variables. El hallazgo cualitativo sobre la escasa disponibilidad de docentes en lenguas originarias dialoga, asimismo, con Arias-Ortega et al. (2023), quienes documentan tensiones y prácticas de exclusión lingüística en la relación docente-estudiante indígena en contextos de EIB.

La ausencia de relación significativa entre el currículo intercultural y el desarrollo de competencias en lengua originaria puede leerse a la luz de la hipótesis de la interdependencia lingüística de Cummins (1981, 2021): el mecanismo de transferencia entre lenguas que esta hipótesis predice requiere mediación pedagógica activa, es decir, docentes capaces de enseñar a través de la lengua originaria y no solo de incluirla como contenido curricular declarado. El hallazgo cualitativo de que la mayoría de los docentes no domina ninguna lengua originaria amazónica sugiere que esa condición habilitante no se cumple en la práctica: el currículo formal declara la interculturalidad, pero carece del soporte docente necesario para activar el mecanismo de transferencia que la teoría predice.

La brecha entre el buen dominio oral de la lengua originaria (67.3 % en nivel alto) y las dificultades reiteradas en su producción escrita encuentra en la teoría de la biliteracidad de Hornberger (2003) y Hornberger y Link (2012) su marco explicativo más pertinente: un espacio ideológico se abre cuando la institución reconoce y valora discursivamente la lengua originaria, pero el espacio implementacional las oportunidades reales de leer y escribir académicamente en esa lengua permanece cerrado mientras las prácticas pedagógicas interculturales sean la dimensión más débil del estudio (34.7 % en nivel alto). Este patrón — currículo declarado alto, prácticas pedagógicas bajas, sin traducción en una relación estadística medible— es también el que Walsh (2009, 2005) atribuye a la interculturalidad funcional: una incorporación superficial de elementos culturales que no llega a transformar las relaciones de poder ni las prácticas concretas del aula, a diferencia de la interculturalidad

crítica que ella propone como proyecto político-pedagógico. Retomando la distinción de Baker y Wright (2021) entre bilingüismo aditivo y sustractivo, una identidad lingüística oral fuerte, sin desarrollo escrito institucionalizado, constituye un factor de riesgo de deriva hacia un patrón más cercano al sustractivo, en la medida en que el castellano académico continúe siendo la única lengua efectivamente desarrollada por la vía escolar.

En conjunto, los resultados sugieren que la educación intercultural y el bilingüismo coexisten, en el caso estudiado, como orientaciones institucionales fuertemente valoradas, pero con una relación empírica todavía débil, mediada por una limitación estructural concreta: la carencia de personal docente con competencia en lenguas originarias amazónicas. Ello reposiciona el problema de investigación: más que la existencia o no de una política intercultural declarada, el nudo crítico es la capacidad institucional de traducir dicha política en prácticas pedagógicas bilingües efectivas en el aula.

A partir de los hallazgos y discusiones planteados, se abren valiosas líneas y vetas de investigación para la comunidad académica: a) Estudios cualitativos e hidrográficos con enfoque participativo y comunitario que recojan directamente las vivencias y voces de los propios estudiantes indígenas, garantizando los principios de relacionalidad y representación comunitaria en el ámbito universitario. b) Investigaciones longitudinales sobre biliteracidad universitaria, orientadas a evaluar el impacto real de programas acelerados de literacidad en lenguas amazónicas sobre el rendimiento académico. c) Evaluaciones de impacto de modelos de codocencia (docentes disciplinares acompañados por sabios/sabias o mentores lingüísticos indígenas) en el desarrollo de prácticas pedagógicas interculturales efectivas en el aula superior.

CONCLUSIONES

No se encontró una relación estadísticamente significativa entre la educación intercultural y el bilingüismo en los estudiantes indígenas estudiados ($Rho = 0.095$; $p = 0.138 > 0.05$), por lo que se acepta la hipótesis nula general. No obstante, el análisis cualitativo evidenció que docentes y directivos perciben de manera consistente una relación positiva entre ambas

variables, lo que sitúa esta relación más en el plano institucional-discursivo que en las prácticas efectivamente medidas.

Tampoco se halló relación significativa entre el currículo intercultural y el desarrollo de competencias en lenguas originarias ($Rho = 0.034$; $p = 0.595$), ni entre las prácticas pedagógicas interculturales y el dominio del castellano académico ($Rho = 0.016$; $p = 0.804$), ni entre la convivencia intercultural y el uso funcional del bilingüismo ($Rho = 0.018$; $p = 0.780$). En los tres casos, los datos cualitativos apuntan a una desconexión entre el diseño curricular declarado y su implementación efectiva en el aula, explicada principalmente por la escasa proporción de docentes con dominio de una lengua originaria amazónica — mencionada por 9 de los 10 informantes clave como la limitación más relevante.

Se identificó, además, una asimetría relevante en el bilingüismo estudiantil: un dominio oral relativamente alto de la lengua originaria (67,3 % en nivel alto) frente a dificultades reiteradas en la producción escrita. Finalmente, existe consenso tanto en los datos cuantitativos como en las entrevistas en que la educación intercultural contribuye significativamente al fortalecimiento de la identidad cultural de los estudiantes indígenas y que la universidad tiene un rol protagónico en la revitalización de las lenguas originarias amazónicas en riesgo de extinción.

Limitación y recomendaciones: se reconoce como una limitación del estudio no haber incluido entrevistas en profundidad aplicadas directamente a los estudiantes indígenas, lo cual resultaría sumamente valioso para resguardar los principios de la relacionalidad y la representación comunitaria en investigaciones interculturales. Se recomienda que futuras investigaciones repliquen este estudio con instrumentos de mayor capacidad discriminativa, que atenúen el efecto techo observado aquí y que amplíen el análisis a las demás universidades interculturales del país, incorporando la voz cualitativa de los propios estudiantes.

CONFLICTOS DE INTERESES

Los autores declaran no tener ningún conflicto de interés financiero, académico, institucional o personal que pudiera haber influido en el desarrollo, la evaluación o la publicación de este manuscrito.

FINANCIAMIENTO

Esta investigación no ha recibido financiación.

REFERENCIAS

- Arias-Ortega, K., Muñoz, G. y Quintriqueo, S. (2023). Discriminación percibida entre profesor y educador tradicional en la educación intercultural en La Araucanía, Chile. *Educação e Pesquisa*, 49. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202349250586esp>
- Baker, C. y Wright, W. (2021). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. 7a ed. Multilingual Matters.
- Bernal Torres, C. A. (2016). *Metodología de la investigación. Administración, economía, humanidades y ciencias sociales*. 4a ed. Pearson.
- Consejo Nacional de Educación -CNE. (2023). Documento de trabajo: Universidades interculturales. Pertinencia cultural y oferta formativa. <https://www.gob.pe/institucion/cne/informes-publicaciones/5137108-documento-de-trabajo-universidades-interculturales-pertinencia-cultural-y-oferta-formativa>
- Cummins, J. (1981). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. En California State Department of Education (Ed.), *Schooling and language minority students: A theoretical framework* (pp. 3–49). California State University.
- Cummins, J. (2021). *Rethinking the education of multilingual learners: A critical analysis of theoretical concepts*. Multilingual Matters.
- Decreto Supremo N.º 006-2016 de 2016 [Ministerio de Educación del Perú]. Política Sectorial de Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe. 8 de julio de 2016. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/118328-006-2016-minedu>

- George, D. y Mallery, P. (2019). *IBM SPSS Statistics 26 step by step: A simple guide and reference*. 16a ed. Routledge.
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill.
- Hornberger, N. H. (2003). *Continua of biliteracy: An ecological framework for educational policy, research, and practice in multilingual settings*. Multilingual Matters.
- Hornberger, N. H. y Link, H. (2012). Translanguaging and transnational literacies in multilingual classrooms: A biliteracy lens. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15(3), 261–278. <https://doi.org/10.1080/13670050.2012.658016>
- Llaique, W. A. (2023). *Bilingüismo y rendimiento académico en los estudiantes de las instituciones educativas del distrito de Cachimayo, Anta-Cusco, periodo 2019* [Tesis de maestría, Universidad Andina Néstor Cáceres Velásquez]. Repositorio Institucional UANCV. <https://repositorio.uancv.edu.pe/items/00baed11-a12d-4569-a969-564b901dbc6d>
- López, L. E. (23 de mayo de 2016). *La EIB en el Perú desde la mirada de Luis Enrique López*. Red Peruana de Gestores de la Educación (Edugestores). <https://www.edugestores.pe/?p=11474>
- Tubino, F. y Flores, A. (2020). *La interculturalidad crítica como política de reconocimiento*. Fondo Editorial PUCP.
- Tubino, F. y Zariquiey, R. (2005). *Las prácticas discursivas sobre la interculturalidad en el Perú de hoy: Propuesta de lineamientos para su tratamiento en el sistema educativo peruano: : consultoría encargada por la Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural*. Ministerio de Educación. <https://hdl.handle.net/20.500.12799/9470>
- Velasquez, D. A. (2024). *Bilingüismo quechua/español y producción escrita en estudiantes de Educación Intercultural Bilingüe, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, 2019* [Tesis de grado, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle]. Repositorio Institucional UNE. <https://hdl.handle.net/20.500.14039/11288>
- Walsh, C. (2005). *La interculturalidad en la educación*. Ministerio de Educación del Perú.
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, Estado, sociedad: Luchas (de)coloniales de nuestra época*. Universidad Andina Simón Bolívar / Abya-Yala.