



Educación intercultural bilingüe y las actitudes lingüísticas en los estudiantes del nivel de educación primaria Ancash, Perú

Intercultural bilingual education and linguistic attitudes in primary school students in Ancash, Peru

Educação bilíngue intercultural e atitudes linguísticas entre alunos do ensino fundamental em Ancash, Peru

ARTÍCULO ORIGINAL



Escanea en tu dispositivo móvil
o revisa este artículo en:

<https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v9i38.1009>

Fortunato Diestra Salinas¹ 
diestrafortunato@gmail.com

José Yovera Saldarriaga² 
joyo_sal@hotmail.com

Robertth Lozano Tacuri Toribio³ 
roberthlozano1966@gmail.com

Jesús Manuel More López² 
jmorel@unasam.edu.pe

Víctor Misael Zegarra Chauca² 
vzegarrac@unasam.edu.pe

Miriam Esther Campos Llana³ 
mcamposl@undac.edu.pe

¹Universidad Nacional Enrique Guzmán y Valle. Lima, Peru

²Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo. Huaraz, Perú

³Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión. Centro de Pasco, Perú

Artículo recibido 13 de febrero 2025 | Aceptado 17 de marzo 2025 | Publicado 1 de abril 2025

RESUMEN

La interculturalidad lingüística es una manifestación esencial en las zonas rurales del departamento de Áncash. El presente estudio tuvo como objetivo analizar la relación las actitudes lingüísticas hacia el quechua y el castellano en estudiantes de instituciones educativas rurales bilingües. Se empleó un enfoque cuantitativo, de tipo aplicado, con diseño no experimental, nivel correlacional y corte transeccional. La muestra estuvo conformada por 150 estudiantes seleccionados de tres centros poblados. Se aplicaron cuestionarios tipo Likert validados por expertos, con una confiabilidad de 0,85 y 0,92 (alfa de Cronbach). Los resultados muestran que el uso y la valoración de ambos idiomas se manifiestan con mayor frecuencia en el entorno comunal (30,6% y 33,3%, respectivamente). La prueba de Rho de Spearman evidenció una correlación positiva alta (0,926) entre la educación intercultural bilingüe y las actividades lingüísticas. Se concluye que existe una relación significativa entre ambas variables en el contexto educativo rural.

Palabras clave: Interculturalidad; Bilingüe; Actitudes lingüísticas; Educación primaria

ABSTRACT

Linguistic interculturality is an essential manifestation in rural areas of the department of Ancash. The aim of this study was to analyze the relationship between linguistic attitudes towards Quechua and Spanish in students of rural bilingual educational institutions. A quantitative, applied approach was used, with a non-experimental, correlational and cross-sectional design. The sample consisted of 150 students selected from three population centers. Likert-type questionnaires validated by experts were applied, with a reliability of 0.85 and 0.92 (Cronbach's alpha). The results show that the use and appreciation of both languages are more frequently manifested in the communal environment (30.6% and 33.3%, respectively). Spearman's Rho test showed a high positive correlation (0.926) between intercultural bilingual education and language activities. It is concluded that there is a significant relationship between both variables in the rural educational context.

Key words: Interculturality; Bilingual; Language attitudes; Primary education

RESUMO

A interculturalidade linguística é uma manifestação essencial nas áreas rurais do departamento de Ancash. O objetivo deste estudo foi analisar a relação entre as atitudes linguísticas em relação ao quíchua e ao espanhol em alunos de instituições educacionais bilíngues rurais. Foi utilizada uma abordagem quantitativa, aplicada, não experimental, correlacional e de corte transversal. A amostra consistiu em 150 alunos selecionados em três centros populacionais. Foram aplicados questionários do tipo Likert validados por especialistas, com confiabilidade de 0,85 e 0,92 (alfa de Cronbach). Os resultados mostram que o uso e a apreciação de ambos os idiomas se manifestam com mais frequência no ambiente comunitário (30,6% e 33,3%, respectivamente). O teste Rho de Spearman mostrou uma alta correlação positiva (0,926) entre a educação bilíngue intercultural e as atividades linguísticas. Conclui-se que há uma relação significativa entre as duas variáveis no contexto educacional rural.

Palavras-chave: Interculturalidade; Bilingue; Atitudes linguísticas; Ensino fundamental

INTRODUCCIÓN

La educación intercultural bilingüe se ha consolidado como una estrategia pedagógica fundamental en contextos sociolingüísticos diversos, especialmente en América Latina, donde conviven múltiples lenguas originarias con el español. En países como Perú, esta modalidad educativa busca garantizar el derecho de los pueblos originarios a recibir formación en su lengua materna, promoviendo el respeto a la diversidad cultural y lingüística. La interculturalidad, en este marco, se entiende como una herramienta que favorece la convivencia armónica entre culturas distintas, en igualdad de condiciones (Altmann, 2017), y se posiciona como una de las temáticas más debatidas en la educación contemporánea.

En este contexto, la región andina peruana ha mantenido una larga tradición de transmisión de saberes en lengua quechua, consolidada a través de métodos propios basados en la observación, la oralidad y la práctica cotidiana. Julca (2010) resalta que los pueblos quechuas desarrollaron formas propias de aprendizaje y enseñanza, articuladas a la cosmovisión andina y a la experiencia acumulada de los ancianos. Esta herencia cultural permanece viva en regiones como el departamento de Áncash, donde se siguen practicando formas autóctonas de socialización y educación, particularmente en zonas rurales donde predomina el uso del quechua.

En el ámbito microeducativo, la realidad de las instituciones educativas rurales de Áncash refleja

una convivencia lingüística entre el quechua y el castellano. Este fenómeno ha generado una variedad en las formas de pronunciación y uso del idioma quechua, influenciada por el contacto permanente con el español. Julca y Nivin (2022) han identificado dos grandes variedades del quechua ancashino —Huaylas y Conchucos—, cada una con subvariedades específicas, lo cual evidencia la riqueza dialectal de esta lengua. En dichas instituciones, los estudiantes no solo aprenden en ambos idiomas, sino que también desarrollan competencias comunicativas que reflejan una cosmovisión dual, en constante interacción.

En este escenario particular, resulta relevante analizar cómo las actitudes lingüísticas hacia el quechua y el castellano influyen en el desarrollo de las competencias comunicativas. Estudios como el de Osorio (2022) señalan que el idioma quechua permite expresar ideas y sentimientos de manera coherente, contribuyendo al desarrollo integral del estudiante en el área de comunicación. Estas competencias no solo se manifiestan dentro del aula, sino que se articulan con la vida cotidiana de los estudiantes, reforzando su identidad cultural.

Por ello, el presente estudio tiene como objetivo analizar las actitudes lingüísticas hacia el quechua y el castellano en estudiantes de instituciones educativas rurales bilingües del departamento de Áncash, con el propósito de comprender cómo estas actitudes inciden en su formación comunicativa y cultural.

Este análisis se justifica en la necesidad de fortalecer los enfoques inclusivos y pertinentes en la educación intercultural bilingüe. Como afirman García y Zuany (2022), la pertinencia educativa implica adecuar las políticas nacionales a las realidades culturales locales, asegurando que los conocimientos transmitidos sean significativos y aplicables para los estudiantes. Así también, la inclusión educativa —en su sentido más amplio— promueve la participación activa de todos los estudiantes, sin restricciones ni exclusiones (Machín, 2023). Comprender las actitudes lingüísticas, como plantean Mahecha (2022) y Rodríguez (2022), permite visibilizar las ideologías, percepciones y procesos cognitivos que median en la adquisición y uso de las lenguas en contextos multilingües. De esta forma, se reconoce el valor del quechua no solo como herramienta de comunicación, sino como vehículo de identidad, pensamiento y cultura.

Revisión de literatura

La inclusión educativa en zonas rurales ha sido objeto de diversas investigaciones que coinciden en señalar las desigualdades persistentes en el acceso, la permanencia y la calidad educativa. Schmelkes (2018) sostiene que las comunidades rurales enfrentan barreras estructurales que limitan el ejercicio del derecho a la educación, especialmente en poblaciones indígenas y campesinas. En esta misma línea, Níkleva (2012)

resalta cómo las condiciones socioterritoriales profundizan las desigualdades en contextos vulnerables.

Diversos estudios recientes refuerzan esta perspectiva. Por ejemplo, Carrera-Barragán (2022) analiza las brechas educativas desde un enfoque interseccional, evidenciando la falta de políticas contextualizadas en zonas rurales. De forma complementaria, Calderón y Vera (2022) enfatizan la necesidad de repensar los marcos pedagógicos tradicionales para responder a las particularidades del entorno rural. Rosero y Ossa (2022) destacan la participación comunitaria como un elemento clave en la construcción de modelos educativos más inclusivos y sostenibles.

En cuanto al rol del docente, Vilchis (2018) plantea que la formación inicial y continua debe incorporar una mirada intercultural y situada, capaz de atender la diversidad sociocultural del estudiantado. Meléndez (2022) coincide en la urgencia de fortalecer las competencias pedagógicas para la inclusión efectiva, especialmente en territorios históricamente marginados. Chamorro (2021) aporta una visión crítica al señalar las limitaciones de los programas de formación docente implementados por el Estado.

Desde una mirada internacional, estudios como los de Ciuciuc (2022) y Denbaum y Restrepo (2022) analizan modelos comparados de intervención educativa en áreas rurales, subrayando la importancia de articular factores

tecnológicos, culturales y económicos. Finalmente, Rivas y Chichón (2022) proponen un enfoque sistémico para enfrentar los desafíos estructurales de la educación rural, abogando por estrategias multinivel que fortalezcan la equidad educativa en el largo plazo.

MÉTODO

La investigación se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, con un diseño no experimental, de tipo aplicado, nivel descriptivo-correlacional y de corte transversal. Asimismo, consistió en organizar las condiciones de acuerdo con un plan previamente establecido con el fin de investigar relaciones causa-efecto, exponiendo a uno o más grupos a la acción de una variable y contrastando sus resultados (Sánchez y Reyes, 1996).

El estudio fue de tipo explicativo, ya que permitió demostrar los efectos positivos en las mediciones realizadas sobre las variables. Se aplicó un diseño de corte prospectivo, dado que la información se recopiló siguiendo un procedimiento estructurado, conforme a los objetivos de la investigación, una vez finalizada la planificación del proyecto. También fue de tipo longitudinal, ya que se midieron los efectos a lo largo del tiempo mediante instrumentos aplicados a ambas variables.

La población estuvo conformada por 150 estudiantes de instituciones educativas bilingües ubicadas en la zona rural de la ciudad de Huaraz,

específicamente en los centros poblados de Huanchac, Paria y Unchus. Para la determinación del tamaño muestral, con un alto grado de confiabilidad y un bajo margen de error, se utilizó la siguiente fórmula estadística:

$$n = \left(\frac{[(z_{\alpha/2})/d]^2 \cdot p(1-p)}{1 + \frac{1}{N} \cdot [(z_{\alpha/2})/d]^2 \cdot p(1-p)} \right)$$

Donde:

n = tamaño de la muestra

N = población total = 150 estudiantes (matriculados en 2024)

Z = 1.96 (valor Z para un nivel de confianza del 95%)

p = 0.5 (prevalencia más desfavorable)

q = 1 - p = 0.5

d = error de precisión = 0.112

α = nivel de significación = 0.05

Reemplazando los valores, se obtuvo:

$$n = \frac{150 \cdot 0.25 \cdot 3.8416}{0.0025 \cdot 149 + 0.25 \cdot 3.8416} = \frac{74.6218312}{1.49081221} = 50.05$$

Por lo tanto, el tamaño de la muestra fue de 50 estudiantes.

Para la recolección de la información se diseñaron dos cuestionarios estructurados, uno para cada variable, cada uno compuesto por 20 ítems en escala de Likert. Estos instrumentos

fueron sometidos a un proceso de validación mediante juicio de expertos, quienes evaluaron la pertinencia, claridad y coherencia de los ítems. Posteriormente, se aplicó la prueba de fiabilidad mediante el coeficiente Alfa de Cronbach, obteniéndose valores adecuados para garantizar la consistencia interna de los instrumentos

Una vez recolectados los datos durante las evaluaciones semanales y mensuales, estos fueron procesados mediante estadísticas básicas, elaborándose tablas para su interpretación y análisis.

Las variables medidas en los instrumentos fueron inicialmente nominales, al estar estructuradas bajo una escala de Likert. Sin embargo, al asignarse valores numéricos a cada ítem, estas pasaron a ser ordinales, lo cual permitió su análisis desde el enfoque cuantitativo. Los instrumentos fueron validados mediante juicio de expertos, y se aplicó el análisis de fiabilidad utilizando el coeficiente Alfa de Cronbach.

El procesamiento estadístico se realizó mediante el software SPSS v.26 en español, y se complementó con el uso de Microsoft Excel para la sistematización de datos. Se aplicaron análisis descriptivos e inferenciales. Para contrastar las hipótesis se utilizó la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov y el coeficiente de correlación de Spearman.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

De acuerdo con los datos obtenidos en la Tabla 1, se observó que el 50% de los encuestados afirmó que siempre utilizó el quechua como medio de comunicación dentro de su red familiar, mientras que un 10% lo utilizó solo algunas veces, y un 1.3% manifestó que nunca hizo uso de dicho idioma. Respecto al uso del castellano, los resultados indicaron que únicamente el 2% de los participantes señaló que siempre se comunicó en este idioma, mientras que el 6.6% lo empleó algunas veces, y el 1.4% declaró que nunca lo utilizó para comunicarse. En cuanto al uso combinado de ambos idiomas (quechua y castellano), se evidenció que el 13.3% de los encuestados manifestó que siempre hizo uso de ambos, el 12% lo utilizó algunas veces, y el 3.3% expresó que nunca empleó ambos idiomas en conjunto. Estos resultados reflejaron una tendencia predominante hacia el uso del quechua como lengua principal en la comunicación cotidiana de los estudiantes pertenecientes a instituciones educativas bilingües en zonas rurales de Huaraz. No obstante, también se advirtió la existencia de un uso parcial o eventual del castellano, así como de una práctica combinada de ambos idiomas en ciertos casos.

Tabla 1. Lengua que usa para su comunicación.

Red familiar	Quechua f (%)	Castellano f (%)	Ambos idiomas f (%)	Total f (%)
Nunca	2 (1.3%)	2 (1.4%)	5 (3.3%)	9 (6.0%)
A veces	15 (10%)	10 (6.6%)	18 (12.0%)	43 (28.6%)
Siempre	75 (50%)	3 (2.0%)	20 (13.3%)	98 (65.3%)
Total	92 (61.3%)	15 (10.0%)	43 (28.6%)	150 (100%)

La Tabla 2 mostró los resultados relacionados con la valoración que los estudiantes otorgaron a la lengua que utilizan para comunicarse en el entorno familiar. En relación con la categoría "Pocas veces", se identificó que el 2% de los encuestados indicó que nunca valoró la lengua en ese nivel de uso, el 4% lo hizo a veces y el 3.3% manifestó que siempre la valoró bajo esa frecuencia. Respecto a la categoría "Regularmente", se observó que el 6% afirmó que nunca valoró la lengua en dicha frecuencia de uso, el 10% indicó que lo hizo a veces, y el 13.3% expresó que siempre lo hizo. En cuanto a la categoría "Siempre", el

12% de los encuestados declaró que nunca valoró la lengua bajo esta frecuencia, el 18% lo hizo a veces y el 31.3% manifestó que siempre la valoró así. Estos datos permitieron concluir que una proporción significativa de estudiantes (61.3%) expresó una alta valoración de la lengua como medio de comunicación familiar, especialmente en los casos donde su uso era constante. En contraste, se identificó un grupo reducido que no otorgó importancia frecuente a dicha práctica lingüística, lo que refleja la diversidad en la percepción y el uso de la lengua en contextos bilingües.

Tabla 2. Valoración de la lengua que usa para la comunicación.

Red familiar	Pocas veces f (%)	Regularmente f (%)	Siempre f (%)	Total f (%)
Nunca	3 (2.0%)	9 (6.0%)	18 (12.0%)	30 (20.0%)
A veces	6 (4.0%)	15 (10.0%)	27 (18.0%)	48 (32.0%)
Siempre	5 (3.3%)	20 (13.3%)	47 (31.3%)	72 (48.0%)
Total	14 (9.3%)	44 (29.3%)	92 (61.3%)	150 (100%)

En la Tabla 3 se presentaron los resultados sobre el uso de la lengua para la comunicación en espacios grupales. En cuanto al uso del quechua, se observó que el 8.7% de los encuestados manifestó que nunca utilizó esta lengua en contextos grupales, el 12% indicó que la empleó algunas veces y el 30% expresó que siempre la usó. Respecto al uso del castellano, el 2.6% de los estudiantes señaló que nunca lo utilizó, el 5.3% manifestó que lo usó algunas veces y el 10.6% indicó que lo empleó siempre para la comunicación grupal. En relación con el uso de ambos idiomas, se identificó que el

1.4% de los estudiantes nunca los utilizó en contextos grupales, el 12.7% manifestó que los utilizó a veces y el 16.6% señaló que los utilizó siempre. Estos datos evidenciaron que el quechua fue la lengua más empleada en contextos grupales, seguida por el uso combinado de quechua y castellano. Aunque el uso exclusivo del castellano también estuvo presente, su frecuencia fue menor, lo cual reflejó la vigencia del quechua como medio de interacción en espacios de socialización entre pares.

Tabla 3. Uso de la lengua para la comunicación grupal.

Red grupal	Quechua f (%)	Castellano f (%)	Ambos idiomas f (%)	Total f (%)
Nunca	13 (8.7%)	4 (2.6%)	2 (1.4%)	19 (12.7%)
A veces	18 (12.0%)	8 (5.3%)	19 (12.7%)	45 (30.0%)
Siempre	45 (30.0%)	16 (10.6%)	25 (16.6%)	86 (57.2%)
Total	76 (50.6%)	28 (18.5%)	46 (30.5%)	150 (100%)

En la Tabla 4 se expusieron los resultados relacionados con la valoración de la comunicación en la red grupal, considerando las frecuencias de interacción (pocas veces, regularmente y siempre). En cuanto a la categoría “pocas veces”, el 1.2% de los encuestados indicó que nunca valoró la comunicación en el grupo, el 3.3% manifestó que lo hizo a veces y el 2% señaló que siempre la valoró. Respecto a la categoría “regularmente”, el

2.6% de los encuestados afirmó que nunca valoró la comunicación en ese nivel, el 17.3% mencionó que lo hizo a veces y el 10.6% declaró que lo hizo siempre. En la categoría “siempre”, el 8% de los encuestados manifestó que nunca valoró la comunicación grupal, el 25.3% expresó que la valoró a veces, y el 29.3% indicó que siempre le otorgó valor. En conjunto, estos resultados reflejaron que, si bien una parte de los estudiantes mostró una

valoración baja o intermitente de la comunicación dentro de la red grupal, la mayoría expresó una alta valoración, especialmente en la frecuencia “siempre”, con un 29.3% de respuestas positivas en

esta categoría. Esto sugirió una percepción positiva sobre la importancia del intercambio comunicativo entre pares en contextos grupales.

Tabla 4. Valoración de la comunicación en la red grupal.

Red grupal	Pocas veces f (%)	Regularmente f (%)	Siempre f (%)	Total f (%)
Nunca	2 (1.2%)	4 (2.6%)	12 (8.0%)	18 (12.0%)
A veces	5 (3.3%)	26 (17.3%)	38 (25.3%)	69 (46.0%)
Siempre	3 (2.0%)	16 (10.6%)	44 (29.3%)	63 (42.0%)
Total	10 (6.5%)	46 (30.5%)	94 (63.0%)	150 (100%)

En la Tabla 5 se presentaron los resultados sobre el uso de la lengua en la comunicación a nivel comunal, distribuidos en tres frecuencias de uso: pocas veces, regularmente y siempre. En relación con la categoría “pocas veces”, el 2% de los encuestados indicó que nunca usó la lengua en este ámbito, el 6% manifestó que la utilizó a veces y el 2.6% afirmó que la usó siempre. En cuanto a la frecuencia “regularmente”, el 3.3% de los encuestados expresó que nunca hizo uso de la lengua para comunicarse en la comunidad, el 10.6% señaló que lo hizo a veces y el 13.3% indicó que la utilizó siempre. Respecto a

la categoría “siempre”, el 8% manifestó que nunca empleó la lengua en la comunicación comunal, el 23.3% dijo que la utilizó a veces y el 30.6% afirmó que la utilizó siempre. De manera general, se evidenció una alta frecuencia de uso de la lengua en el ámbito comunal, destacando que el 30.6% de los encuestados señaló un uso constante. Sin embargo, también se identificó un porcentaje considerable que manifestó un uso esporádico o nulo, lo que permitió inferir una diversidad de prácticas lingüísticas en los espacios comunales, posiblemente influenciadas por factores culturales, generacionales o de socialización.

Tabla 5. Uso de la lengua para la comunicación comunal.

Red comunal	Pocas veces f (%)	Regularmente f (%)	Siempre f (%)	Total f (%)
Nunca	3 (2.0%)	5 (3.3%)	12 (8.0%)	20 (13.4%)
A veces	9 (6.0%)	16 (10.6%)	35 (23.3%)	60 (40.0%)
Siempre	4 (2.6%)	20 (13.3%)	46 (30.6%)	70 (46.6%)
Total	16 (8.6%)	41 (27.2%)	93 (61.9%)	150 (100%)

La Tabla 6 muestra los resultados relacionados con la valoración de la red de comunicación comunal, segmentada en tres frecuencias: pocas veces, regularmente y siempre. En la categoría “pocas veces”, el 1.3% de los encuestados indicó que nunca valoró dicha red, el 5.3% manifestó que lo hizo a veces y el 3.3% declaró que la valoró siempre. Respecto a la frecuencia “regularmente”, el 4% de los participantes señaló que nunca valoró esta red, el 10.6% indicó que lo hizo a veces y el 8.6% afirmó que la valoró siempre. En cuanto a la opción “siempre”, el 8% manifestó que nunca valoró la red de comunicación comunal, el 25.3% expresó que lo hizo a veces

y el 33.3% afirmó haberla valorado siempre. En términos generales, se evidencia una alta valoración sostenida de la red de comunicación comunal, destacándose que el 33.3% de los encuestados señaló una valoración constante. No obstante, la presencia de respuestas que indican una valoración baja o nula (13.3%) sugiere que aún existen sectores de la población que no reconocen plenamente la importancia o efectividad de dicha red, lo cual podría estar vinculado a limitaciones en el acceso, la participación o el reconocimiento de estas dinámicas comunicativas dentro de la comunidad.

Tabla 6. Valoración de la red de comunicación comunal.

Red comunal	Pocas veces f (%)	Regularmente f (%)	Siempre f (%)	Total f (%)
Nunca	2 (1.3%)	6 (4.0%)	12 (8.0%)	20 (13.3%)
A veces	8 (5.3%)	16 (10.6%)	38 (25.3%)	62 (41.3%)
Siempre	5 (3.3%)	13 (8.6%)	50 (33.3%)	68 (45.3%)
Total	15 (10.0%)	35 (23.2%)	100 (66.6%)	150 (100%)

La Tabla 7 presenta los resultados de la prueba de normalidad aplicada a las variables Educación Intercultural Bilingüe y Actividades Lingüísticas, utilizando el estadístico de Kolmogorov-Smirnov con corrección de Lilliefors para muestras mayores a 50 casos. Se observa que, en ambos casos, el valor de significancia (Sig.) es 0.000, lo cual es menor al nivel crítico de 0.05. Este resultado indica que las distribuciones de ambas

variables no se ajustan a una distribución normal, lo que invalida el uso de pruebas paramétricas para el análisis de hipótesis. Dado este hallazgo, se optó por el uso de un estadístico no paramétrico, específicamente el coeficiente de correlación Rho de Spearman, que no requiere supuestos de normalidad en los datos y es adecuado para medir la relación entre variables ordinales o no normalmente distribuidas.

Tabla 7. Prueba de normalidad de acuerdo a Kolmogorov-Smirnov.

	Kolmogorov-Smirnov	gl	Sig.
Educación Intercultural Bilingüe	0.113	150	0.000
Actividades Lingüísticas	0.109	150	0.000

Los resultados presentados en la Tabla 8 evidencian el grado de asociación entre la educación intercultural bilingüe y las actividades lingüísticas, considerando sus dimensiones de uso y valoración, a través del coeficiente de correlación de Spearman. Esta prueba se utilizó debido a que los datos no presentan distribución normal, tal como se explicó anteriormente. Se observa que existe una correlación altamente significativa entre la variable educación intercultural bilingüe y las actividades lingüísticas en general, con un coeficiente de 0.926 y un nivel de significancia de $p = 0.000$, lo cual indica una relación fuerte y

positiva. Asimismo, al analizar las dimensiones específicas, se encuentra que:

- La educación intercultural bilingüe presenta una correlación alta ($r = 0.881$) con el uso de actividades lingüísticas, con un valor de significancia de 0.000, lo que confirma una relación directa y consistente.
- En cuanto a la valoración de las actividades lingüísticas, se identifica una correlación significativa ($r = 0.779$), también con un valor de $p = 0.000$, lo que indica una relación positiva considerable entre ambas variables.

En todos los casos, los valores de significancia son menores a 0.05, lo que permite afirmar que los resultados son estadísticamente significativos. Por tanto, se concluye que la educación intercultural

bilingüe guarda una relación directa y significativa con las actividades lingüísticas, tanto en su uso como en su valoración.

Tabla 8. Coeficiente de correlación de Spearman entre la educación intercultural bilingüe y las actividades lingüísticas (dimensiones uso y valoración).

Variables	Coeficiente de correlación	Sig. bilateral	Interpretación
Actividades lingüísticas	0.926**	0.000	Altamente significativo
Uso	0.881**	0.000	Altamente significativo
Valoración	0.779**	0.000	Altamente significativo

(**) Correlación significativa al nivel 0.01 (bilateral).

Discusión

Comprender la presencia de la educación intercultural bilingüe (EIB) en el desarrollo de los aprendizajes de los estudiantes resulta fundamental en los diferentes niveles del proceso educativo. Esta modalidad no solo permite preservar la lengua y cultura originarias, sino que también favorece una pedagogía inclusiva que responde a la diversidad sociocultural del país. En este contexto, las actividades lingüísticas juegan un papel crucial como herramientas para reforzar tanto la identidad como el aprendizaje, constituyéndose en una práctica de resistencia cultural que, a pesar de las limitaciones estructurales y la falta de apoyo institucional, ha logrado sostenerse y aportar significativamente (Aguirre y Suqui, 2022).

Los resultados del presente estudio evidencian que la EIB es un medio efectivo para promover dinámicas de inclusión y socialización entre

estudiantes bilingües, a través del uso y valoración de las actividades lingüísticas en diversos contextos: familiar, grupal y comunal. Se constata que la lengua originaria no solo se emplea como medio de comunicación, sino como un recurso identitario que fortalece la confianza, la comprensión mutua y el sentido de pertenencia entre los hablantes.

En el ámbito familiar, el 13.3% de los encuestados indicaron que siempre utilizan ambos idiomas, y un 31.3% manifestó una valoración constante del uso de la lengua. A nivel grupal, el 16.6% indicó un uso frecuente y el 29.3% manifestó una alta valoración. En el contexto comunal, los resultados son aún más significativos: el 30.6% reportó utilizar siempre la lengua en actividades comunales, mientras que el 33.3% valoró de forma constante este uso. Estos hallazgos coinciden con lo expuesto por Rivas y Chichón (2022), quienes sostienen que la expresión en la lengua materna

permite al individuo comunicar de manera más clara sus pensamientos. Esta situación representa una ventaja para los docentes, ya que les permite interpretar con mayor precisión lo que desean expresar sus estudiantes, incluso si existe una mezcla moderada entre castellano y lengua originaria, fenómeno natural en contextos bilingües.

En relación con la hipótesis planteada, los análisis estadísticos mediante la prueba de Rho de Spearman confirmaron la existencia de una correlación altamente significativa entre la educación intercultural bilingüe y las actividades lingüísticas. Se identificó un coeficiente de correlación de 0.926 ($p < 0.05$) para la relación general, lo que indica un vínculo fuerte y positivo. Asimismo, se observaron correlaciones significativas en las dimensiones específicas: 0.881 entre EIB y el uso de las actividades lingüísticas, y 0.779 entre EIB y la valoración de dichas actividades. En todos los casos, la significancia bilateral fue de 0.000, lo que respalda estadísticamente la relación directa entre la práctica educativa intercultural y el fortalecimiento de las competencias lingüísticas.

Estos hallazgos permiten concluir que la EIB no solo es pertinente, sino necesaria para garantizar procesos educativos significativos en contextos culturalmente diversos. Su implementación se ve fortalecida cuando se articula con actividades lingüísticas que respetan y valoran la lengua materna, promoviendo así el desarrollo integral del estudiante bilingüe.

CONCLUSIONES

Los resultados del estudio permiten afirmar que la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en instituciones educativas rurales del departamento de Áncash constituye una estrategia pertinente para fomentar procesos inclusivos en los que se valoren tanto el quechua como el castellano. La EIB contribuye significativamente a fortalecer las dinámicas de socialización, aprendizaje y convivencia, dentro y fuera del entorno escolar, permitiendo a los estudiantes bilingües expresarse y desarrollarse en su lengua materna y en el idioma nacional.

Se evidencia, además, la necesidad de fortalecer el compromiso institucional con este modelo educativo, en consonancia con los lineamientos del Proyecto Educativo Nacional del Perú. Esto incluye la formulación de currículos regionales adecuados a la realidad sociolingüística de cada zona y la formación de docentes especializados. En este sentido, la Universidad Nacional “Santiago Antúnez de Mayolo” cumple un rol clave al ofrecer la especialidad de Educación Primaria Bilingüe Intercultural, lo que representa un avance en la profesionalización docente para contextos bilingües.

Desde el enfoque cuantitativo, la prueba de hipótesis mediante el coeficiente Rho de Spearman confirma una relación significativa entre la educación intercultural bilingüe y las actitudes lingüísticas de los estudiantes. Se identificó una correlación positiva muy fuerte (0.926) entre la EIB y las actividades lingüísticas en general.

Asimismo, las correlaciones fueron también altas en las dimensiones específicas: 0.881 para el uso y 0.779 para la valoración de las actividades lingüísticas. Estos resultados reflejan una actitud favorable hacia la convivencia lingüística entre quechua y castellano, lo cual refuerza la importancia de promover políticas educativas que respeten y valoren la diversidad cultural y lingüística.

CONFLICTO DE INTERESES. Los autores declaran que no existe conflicto de intereses para la publicación del presente artículo científico.

REFERENCIAS

- Altmann, P. (2017). La interculturalidad entre concepto político y one size fits all: acercamiento a un punto nodal del discurso político ecuatoriano. <https://www.repositoriointerculturalidad.ec/jspui/handle/123456789/32601>
- Aguirre Demera, D. G., y Suqui Pizarro, D. M. (2022). *La radio como proyecto escolar dentro de la educación intercultural bilingüe en Ecuador*. *Revista Panamericana de Pedagogía: Saberes y Quehaceres del Pedagogo*, (33). 10.21555/rpp.v33i33.2418
- Calderón-González, N. G., y Vera-Noriega, J. Á. (2022). *La valoración de estudiantes acerca del clima escolar, convivencia y violencia en escuelas secundarias del noroeste de México*. *Revista Electrónica Educare*, 26(3), 186-201. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.26-3.11>
- Carrera Barragán, D. (2022). MIRADA ANALÍTICA Y PEDAGÓGICA AL SISTEMA EDUCATIVO INTERCULTURAL BILINGÜE EN LA REALIDAD ECUATORIANA. *Didáctica Y Educación* ISSN 2224-2643, 13(1), 129-146. Recuperado a partir de <https://revistas.ult.edu.cu/index.php/didascalia/article/view/1296> (Original work published 31 de enero de 2022)
- Ciuciuc, V. E. (2022). *Donde habita el olvido: las preposiciones “por” y “para” entre la memoria colectiva y la lingüística cognitiva*. *Quaestiones Romanicae*, 9(2), 408-424.
- Chamorro, M. (2021). *Actitudes lingüísticas, revisión teórica y repercusiones en la enseñanza de lenguas extranjeras*. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (37), e11841. <https://10.19053/0121053X.n37.2021.11841>
- Denbaum-Restrepo, N., y Restrepo-Ramos, F. (2022). *Formas de tratamiento de segunda persona singular en el español de Medellín, Colombia: producción y actitudes lingüísticas*. *Pragmática Sociocultural*, 10(1), 1-25. <https://asice.se/index.php/soprag/article/view/387>
- García, F. I. C., y Zuany, R. G. M. (2022). *¿Pertinencia cultural o relevancia en la educación intercultural bilingüe? Una exploración de sus significados y tensiones en escuelas indígenas en México*. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 14(17). DOI: <https://doi.org/10.34236/rpie.v14i17.408>
- Julca Guerrero, F., y Nivin Vargas, L. (2022). Diversidad y el reto de la interculturalización de las universidades en Áncash. *Saber Discursivo*, 3(1), Pág. 9-26. Recuperado a partir de https://revistas.unasam.edu.pe/index.php/saber_discursivo/article/view/977
- Julca, F. (2010). *Diversidad cultural y la Educación Superior en Ancash*. *ISEES: Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, (7), 115-130.
- Machín, R. L. (2023). *Diversidad e inclusión socioeducativa en la educación infantil: Diversity and socio-educational inclusion in early childhood education*. 4(1), 14-20. DOI: <https://doi.org/10.59773/ci.v4i1.50>
- Mahecha-Ovalle, A. (2022). *Actitudes lingüísticas de los maestros bogotanos hacia el lenguaje inclusivo*. *Entramado*, 18(2). <https://doi.org/10.18041/1900-3803/entramado.2.7704>
- Meléndez Rosales, A. J. D. (2022). *Socialización e interacción social grupal de los niños de la institución educativa inicial Niño Divino, los Pinos-Santa María, 2021*. URI: <http://hdl.handle.net/20.500.14067/7075>
- Níklea, D. G. (2012). *Educación para la convivencia intercultural*. *Revista Arbor*. DOI: <https://doi.org/10.3989/arbor>, (5013).
- Osorio Huamani, J. (2022). *El idioma quechua mejora la expresión oral en los estudiantes de*

- 04 años de la institución educativa inicial N° 019-Naranjillo-2019. URI: <http://repositorio.udh.edu.pe/123456789/3441>
- Sánchez H. y Reyes C. (1996). Metodología y diseño de la investigación científica. Lima: Editorial Mantaro. 30 p.
- Schmelkes, S. (2018). *Definiciones de calidad de la educación en el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación*. Gaceta de la política nacional de evaluación educativa en México, 4(10), 18-22. DOI: <https://doi.org/10.34236/rpie.v14i17.408>
- Rivas, I. M., y Chichón, J. L. E. (2022). *Actitudes lingüísticas hacia el profesorado de inglés nativo y no nativo*. *Revista Praxis Educativa*, 18(49).
- Rosero-Prada, A. L., y Ossa, E. D. D. L. (2022). *Nuevos escenarios, actores y prácticas educativas donde se construye la convivencia, la diversidad y la cultura*. *Revista Electrónica Educare*, 26(2), 62-84.
- Rodríguez, L. R. (2022). *Actitudes lingüísticas hacia el quechua y el castellano de estudiantes de Educación Básica en Huánuco: un análisis cualitativo*. *Lengua y Sociedad*, 21(1), 501-517. <http://dx.doi.org/10.15381/lengsoc.v21i1.22445>.
- Vilchis Romero, V. y Arriaga Ornelas, J. L. (2018). *Vivir y enfrentar la integración/exclusión educativa en el nivel medio superior: Estudios de caso en jóvenes de San Luis Potosí, México*. *Revista Educación* 42 (1), 69-86. <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i1.23249>

ACERCA DE LOS AUTORES

Fortunato Diestra Salinas. Egresado de la Universidad Nacional Enrique Guzmán y Valle y con maestría y doctorado en Ciencias de la Educación. Actualmente docente ordinario en la Universidad Nacional Enrique Guzmán y Valle –La Cantuta. Asimismo, me dedico a la investigación y docencia en posgrado.

Jesús Manuel More López. Egresado de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión y con maestría y doctorado en Ciencias de la Educación, otorgado por la Universidad Nacional Enrique Guzmán y Valle –La Cantuta. Actualmente docente ordinario en la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo- Huaraz. Asimismo, me dedico a la investigación y docencia.

José Yovera Saldarriaga. Docente Asociado de la Facultad de Ciencias Sociales, Educación y Comunicación de la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo de pre y posgrado. Dr. En Gestión y Ciencias de la Educación, Magister en Investigación y Docencia Universitaria, Lic. En Antropología Social, egresado de la Universidad Nacional de Trujillo, realizado cátedra de posgrado en la Universidad San Pedro.

Víctor Misael Zegarra Chauca. Egresado de la Universidad Nacional Santa –Chimbote y con maestría por la Universidad Privada- San Pedro y con estudios de doctorado concluido. Actualmente docente ordinario en la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo- Huaraz. Asimismo, me dedico a la investigación y docencia.

Roberth Lozano Tacuri Toribio. Egresado de la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión, Licenciado en educación secundaria. Especialidad Filosofía Psicología y Ciencias Sociales. Maestría en educación con mención docencia y gestión educativa, de Universidad Cesar Vallejo de Trujillo y doctorado en ciencias de la educación, otorgado por la Universidad Nacional Hermilio Valdizán de Huánuco. Actual docente ordinario en la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión Filial Oxapampa. Así mismo me dedico a la investigación y docencia.

Miriam Esther Campos Llana. Docente ordinario en la categoría de Asociado en la Facultad de Ciencias de la Educación, de la Escuela de Formación Profesional de Educación Primaria de la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión filial Oxapampa, Licenciada en educación primaria, con maestría en Docencia y Gestión educativa, Dra. en educación otorgado por la Universidad Cesar Vallejo, actualmente me dedico a la Investigación y la docencia superior.