

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD  
CATÓLICA DEL PERÚ**

**Facultad de Educación**



**Percepciones de los docentes EIB sobre la enseñanza de la  
oralidad de la lengua Shipibo-Konibo en una institución  
educativa EIB de Lima Metropolitana**

Tesis para obtener el título profesional de Licenciada en Educación con  
especialidad en Educación Primaria que presenta:

***Yanira Ccencho Atauje***

Asesora:

***Gabriela Purizaga Tordoya***

Lima, 2022

## AGRADECIMIENTOS

A mis abuelos, por haberme criado y enseñado las tradiciones y valores de nuestro pueblo, y también el quechua, que en su momento representaba una desventaja, pero ahora emerge como una oportunidad. A doña Claudia, por todo el amor y cuidado que me dio desde pequeña. A papá Felix, por enseñarme a luchar por mis ideales y no rendirme en la primera caída, ahora ya desde el cielo guía mis pasos. Anchatam kuyakuykichik, qamkunarayku kay llamkayniyta qispirqachini. Wiñaypaqmi sunquchaypi apasqaykichik.

A mis padres, Alfredo y Diana por acompañarme y aprender conmigo en mi etapa universitaria. A Graciela por ser un apoyo en los buenos y malos momentos. A mis hermanas, Flor de Liz y Sumacc por siempre hacerme sonreír. A Elvis, por ser mi soporte y fortaleza.

A mis profesoras de la universidad, Claudia Vargas, Verónica Castillo, Sylvana Valdivia y Angela Mejía, por siempre motivarme a mostrar mis potencialidades, como el arte y el quechua. Al profesor Oscar Chávez Gonzales, por sus aportes a la investigación, y por inspirarme, indirectamente, a seguir el campo de la investigación en la EIB.

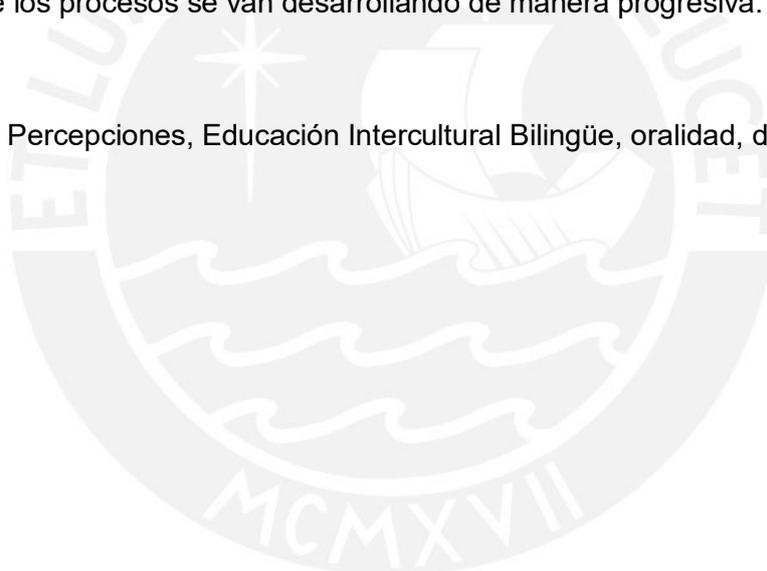
A los pueblos indígenas del Perú, por motivarme e impulsarme a buscar respuestas para seguir luchando por nuestros derechos y nuestro reconocimiento, para así, seguir vigentes y trascender en el tiempo.

De manera muy especial, agradezco a la Mg. Gabriela Purizaga, mi asesora, por toda la comprensión y paciencia en mi proceso. También por la motivación brindada para lograr esta investigación, y otros proyectos igual de importantes. Gracias por la confianza en mí.

## RESUMEN

La oralidad para los pueblos originarios, cobra relevancia debido a un componente sustancial como es la tradición oral. Este es el medio que ha permitido la vigencia y la transmisión de los conocimientos ancestrales, la cultura y el aprendizaje de la misma lengua. En el Perú, las lenguas originarias están insertas en un modelo de Educación Intercultural Bilingüe (EIB). En ese sentido, el presente estudio analiza las percepciones de docentes EIB sobre la enseñanza de la oralidad de la lengua originaria en una escuela primaria EIB de Lima Metropolitana. La metodología de este estudio es cualitativa de tipo descriptivo en la cual se aplicó una entrevista semiestructurada a fin de profundizar la situación evidenciada en una institución educativa EIB de contexto urbano, para ello, se trabajó con cuatro informantes claves para este estudio. La fundamentación teórica se sustenta en las propuestas de las categorías relacionadas a la enseñanza de la oralidad a través del uso de la lengua originaria, así como los recursos utilizados para la enseñanza de la oralidad. Los resultados obtenidos evidencian que los docentes reconocen la importancia de trabajar la oralidad desde el uso de la tradición oral, sin embargo, al ubicarse en un contexto de revitalización, presentan algunas limitaciones para el desarrollo pleno de este proceso. En relación a los recursos usados para la enseñanza de la oralidad, se consideran indispensables porque estos motivan y captan el interés de los estudiantes. En conclusión, los docentes EIB reconocen que la enseñanza de la oralidad en un contexto urbano es distinta al rural, pero ello no representa un obstáculo, ya que comprenden que los procesos se van desarrollando de manera progresiva.

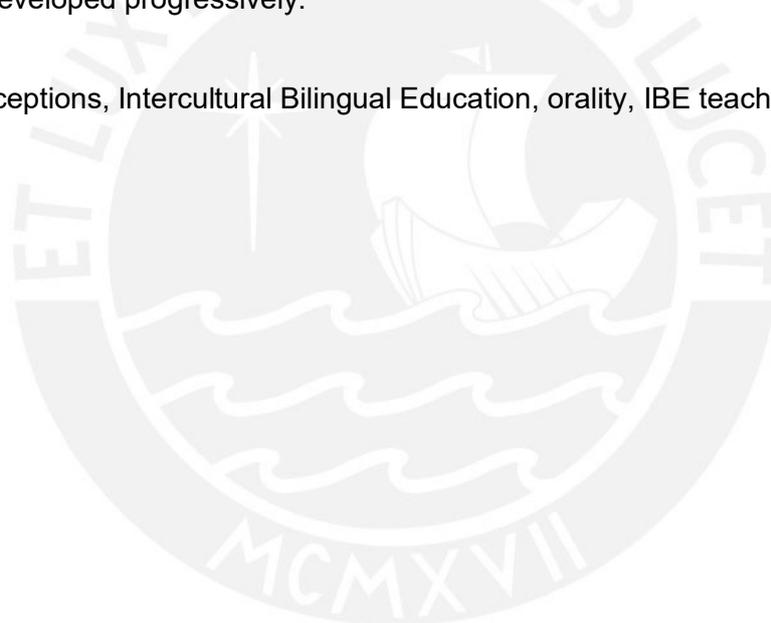
**Palabras clave:** Percepciones, Educación Intercultural Bilingüe, oralidad, docente EIB



## ABSTRACT

For indigenous peoples, orality is relevant due to a substantial component such as oral tradition. This is the means that has allowed the validity and transmission of ancestral knowledge, culture and the learning of the language itself. In Peru, native languages are part of a model of Intercultural Bilingual Education (IBE). In this sense, this study analyzes the perceptions of IBE teachers on the teaching of the orality of the native language in an IBE primary school in Metropolitan Lima. The methodology of this study is qualitative of a descriptive type in which a semi-structured interview was applied in order to deepen the situation evidenced in an IBE educational institution in an urban context, for this purpose, we worked with four key informants for this study. The theoretical foundation is based on the proposals of the categories related to the teaching of orality through the use of the native language, as well as the resources used for the teaching of orality. The results obtained show that teachers recognize the importance of working orality from the use of oral tradition, however, being located in a context of revitalization, they present some limitations for the full development of this process. In relation to the resources used for teaching orality, they are considered indispensable because they motivate and capture the students' interest. In conclusion, IBE teachers recognize that teaching orality in an urban context is different from that in a rural context, but this does not represent an obstacle, since they understand that the processes are developed progressively.

**Keywords:** Perceptions, Intercultural Bilingual Education, orality, IBE teacher.



## ÍNDICE

<b>RESUMEN .....</b>	<b>2</b>
<b>AGRADECIMIENTOS.....</b>	<b>2</b>
<b>ÍNDICE.....</b>	<b>5</b>
<b>INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>7</b>
<b>PARTE I: MARCO DE LA INVESTIGACIÓN .....</b>	<b>10</b>
<b>CAPÍTULO 1: LA ENSEÑANZA DE LA ORALIDAD DE LAS LENGUAS ORIGINARIAS EN LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE: EL SHIPIBO-KONIBO.....</b>	<b>10</b>
1.1    LA LENGUA ORIGINARIA EN EL ÁMBITO EDUCATIVO .....	10
1.1.1    La lengua originaria: El Shipibo-Konibo.....	11
1.1.2    Modelo de Servicio Educativo Intercultural Bilingüe (MSEIB) .....	13
a) Formas de atención pedagógica y los escenarios socioculturales y lingüísticos. ...	13
b) Componentes de calidad de la EIB .....	14
1.1.3    El tratamiento de la lengua originaria en la escuela.....	15
a) La primera lengua L1 y la segunda lengua L2. ....	16
b) La revitalización de la lengua originaria .....	17
c) La enseñanza de la cultura local y los conocimientos globales .....	18
1.1.4    Antecedentes de la enseñanza de una lengua originaria en contextos urbanos	19
1.2    LA ENSEÑANZA DE LA ORALIDAD EN LA EIB .....	20
1.2.1    La importancia de la oralidad para los pueblos originarios .....	20
1.2.2    La competencia oral en el Currículo Nacional de la Educación Básica (CNEB)	22
1.3    RECURSOS PARA LA ENSEÑANZA DE LA ORALIDAD EN LA EIB .....	25
1.3.1    Recursos propios de la cultura originaria.....	26
a) Canciones .....	26
b) Watuchis.....	26
c) Mitos y leyendas .....	27
d) Las iconografías y dibujos Kene .....	27
1.3.2    Recursos creados y adaptados con fin didáctico .....	27
a) El Moqoit .....	27
b) La lúdica .....	27
c) Los títeres .....	28
d) Libros de texto .....	28
<b>CAPÍTULO 2: PERCEPCIONES DE LOS DOCENTES.....</b>	<b>29</b>
2.1    LAS PERCEPCIONES DOCENTES: UNA APROXIMACIÓN CONCEPTUAL.....	29
2.2    IMPORTANCIA DE LAS PERCEPCIONES DE DOCENTES EIB.....	30

2.2.1	Sobre la Interculturalidad en la EIB .....	31
2.2.2	Sobre la EIB en la escuela .....	34
	a) Percepciones sobre el proceso de enseñanza de la lengua originaria .....	35
	b) Sobre los recursos y materiales para la enseñanza EIB .....	36
2.3	PERFIL DEL DOCENTE EIB .....	37
2.3.1	Capacidad para identificar las características socioculturales y lingüísticas del escenario en el que labora .....	37
2.3.2	Capacidad para generar propuestas de innovación.....	38
2.3.3	Capacidad para ser un docente mediador.....	38
2.3.4	Capacidad para revitalizar y preservar la cultura y la lengua originaria .....	38
2.3.5	Capacidad para conocer la cultura y dominar la lengua originaria.....	39
2.3.6	Capacidad de ser un docente reflexivo sobre su práctica educativa.....	39
<b>PARTE II: INVESTIGACIÓN .....</b>		<b>41</b>
<b>CAPÍTULO 1: DISEÑO METODOLÓGICO .....</b>		<b>41</b>
1.1	ENFOQUE Y TIPO DE INVESTIGACIÓN .....	41
1.2	DEFINICIÓN DE CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS .....	42
1.3	INFORMANTES, TÉCNICA E INSTRUMENTO PARA EL RECOJO DE LA INFORMACIÓN .....	43
1.4	PROCESO DE APLICACIÓN DE INSTRUMENTOS Y VACIADO DE INFORMACIÓN .....	45
1.5	PRINCIPIOS ÉTICOS, SIGNIFICATIVIDAD Y VIABILIDAD.....	46
<b>CAPÍTULO 2: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS .....</b>		<b>47</b>
2.1	CATEGORÍA 1: PERCEPCIONES DE LOS DOCENTES EIB SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA ORALIDAD A TRAVÉS DEL USO DE LA LENGUA ORIGINARIA ..	47
2.1.1	La enseñanza de la oralidad originaria desde la tradición oral.....	48
2.1.2	La enseñanza de la oralidad originaria en un contexto urbano de revitalización ...	51
2.1.3	La enseñanza de la oralidad desde el área curricular de Comunicación.....	58
2.2	CATEGORÍA 2: PERCEPCIONES DE LOS DOCENTES SOBRE LOS RECURSOS USADOS EN LA ENSEÑANZA DE LA ORALIDAD.....	64
2.2.1	Sobre los recursos propios de la cultura originaria .....	64
2.2.2	Sobre los recursos creados o adaptaciones con fin didáctico.....	66
<b>CONCLUSIONES .....</b>		<b>70</b>
<b>RECOMENDACIONES .....</b>		<b>72</b>
<b>REFERENCIAS.....</b>		<b>73</b>
<b>ANEXOS.....</b>		<b>78</b>

## INTRODUCCIÓN

El Perú se reconoce como un país multicultural y plurilingüe debido a la riqueza histórica existente en esta región. Parte de ello, es la diversidad que presenta, siendo los pueblos indígenas quienes preservan las tradiciones, saberes ancestrales y lenguas oriundas. La educación para estos pueblos se contempla en un modelo educativo denominado Educación Intercultural Bilingüe (EIB), que enfatiza la enseñanza desde la lengua y la cultura originaria.

Asimismo, reconocer el carácter oral con el que han permanecido estas lenguas, resulta de suma importancia. Según López et al. (2002) el conocimiento originario, como la relación con la naturaleza, se adquieren y transmiten de manera netamente oral. De acuerdo con Poloche (2012), la lengua es una herencia de los antepasados, su representación oral permite conocer su propia cultura, su modo de pensar y su forma de comunicar.

En definitiva, la lengua, los símbolos, así como su propia cultura, construyen la identidad del pueblo originario, que debe ser repotenciada en el ámbito educativo. Del mismo modo, los docentes EIB son un agente fundamental, puesto que, según el Modelo de Servicio Educativo Intercultural Bilingüe (MSEIB, 2018) conforman uno de los componentes de soporte que garantizan la concreción de la EIB en el Perú.

En lo que respecta a los docentes EIB, son aquellos que manejan tanto el castellano, como la lengua originaria del pueblo al cual pertenecen (docentes bilingües). Aparte de realizar procesos pedagógicos, son también miembros partícipes de su comunidad, que en ocasiones, suelen cumplir el rol de sabio, líder, o representante comunal. De igual manera, los docentes EIB tienen una relación directa con la Dirección General de Educación Básica Alternativa, Intercultural Bilingüe y de Servicios Educativos en el Ámbito Rural (DIGEIBIRA) del Ministerio de Educación del Perú (MINEDU), que asesora la labor de estos docentes a través del acompañamiento pedagógico de sus especialistas.

El presente estudio se enmarca en la línea de investigación de Currículo y Didáctica, propuesta por la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP). Para ello, se considera como tema de estudio la enseñanza de la oralidad y las percepciones de los docentes desde el modelo EIB. En ese sentido, teniendo en cuenta lo mencionado en apartados anteriores, se formula la siguiente pregunta de investigación: ¿cuáles son las percepciones de los docentes EIB sobre la

enseñanza de la oralidad de la lengua Shipibo-Konibo en una escuela primaria EIB de escenario urbano de Lima Metropolitana?

Para responder a dicha pregunta de investigación, se ha propuesto como objetivo general, analizar las percepciones de los docentes EIB sobre la enseñanza de la oralidad de la lengua Shipibo-Konibo en una escuela primaria EIB de escenario urbano de Lima Metropolitana. De igual modo, se plantean dos objetivos específicos: el primero, describir las percepciones de los docentes EIB sobre la enseñanza de la oralidad de la lengua originaria. El segundo, referido a describir las percepciones de los docentes EIB sobre los recursos usados en la enseñanza de la oralidad de una lengua originaria.

La metodología de este estudio es cualitativa de tipo descriptivo en la cual se aplicó una entrevista semiestructurada a fin de profundizar la situación que se evidencia en una institución EIB de contexto urbano, para lo cual se trabajó con cuatro informantes claves para este estudio. La fundamentación teórica se sustenta en las propuestas de las categorías relacionadas a las percepciones de los docentes EIB sobre la enseñanza de la oralidad a través del uso oral de la lengua originaria, así como las percepciones sobre los recursos utilizados para la enseñanza de la oralidad.

La primera parte de la investigación presenta el marco conceptual, que está organizado en dos capítulos. El primero, es referente a la enseñanza de la oralidad desde un modelo EIB y su importancia, tanto para los pueblos indígenas como para el ámbito educativo, así como el tratamiento de la lengua, los recursos para la enseñanza de la oralidad y los antecedentes de la EIB en espacios urbanos. El segundo capítulo, describe una breve conceptualización de las percepciones de los docentes, por consiguiente, detalla sobre un componente indispensable para la EIB que es la interculturalidad y cómo a partir de ella y la enseñanza de la escuela se contempla la oralidad.

La segunda parte está referida a la investigación. Por un lado, el diseño metodológico detalla el tipo de investigación realizada, el cual corresponde al cualitativo de porte descriptivo. Para ello, se planteó el problema y los objetivos y se explicó acerca del instrumento de recolección de datos, que fue una guía de entrevista semiestructurada. También, se describe sobre los principios éticos, el vaciado de información y la codificación. Por otro lado, se presenta el análisis e interpretación de los datos obtenidos en contraste con lo desarrollado en el marco de la investigación.

La importancia de la investigación radica en abordar la situación de la educación de los pueblos indígenas hacia el bicentenario de la independencia del Perú. Además de ver, desde un foco más cercano, la implementación de la EIB en un contexto urbano de revitalización. Esta última, implica un proceso de recuperación, tanto de la lengua como de la cultura originaria, sustanciales para su vigencia. De igual manera, el estudio posibilita extender la investigación en este campo, ya que, visibilizar la realidad que presenta, contribuye a mejorar las prácticas docentes en este tipo de modelo educativo, así como las acciones de los diversos actores.



## **PARTE I: MARCO DE LA INVESTIGACIÓN**

### **CAPÍTULO 1: LA ENSEÑANZA DE LA ORALIDAD DE LAS LENGUAS ORIGINARIAS EN LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE: EL SHIPIBO-KONIBO**

#### **1.1 LA LENGUA ORIGINARIA EN EL ÁMBITO EDUCATIVO**

La educación bilingüe en el Perú tiene antecedentes que se remontan a la época de la conquista española. De acuerdo con Sonja (2000), la evangelización de las lenguas vernáculas, consistía en enseñar a la nobleza indígena tanto en castellano como en su lengua materna. De este modo, los que se alfabetizaron, podían expandir la enseñanza de los saberes de la cultura occidental en los pueblos indígenas. Incluso, se fundó un colegio en el Cusco en el que se impartía la doctrina cristiana.

A finales de la década de 1970 e inicios de la siguiente, según López et al. (2002) surgen los términos de Educación Bilingüe e Intercultural en América Latina. Esta ponía énfasis en la valoración de la herencia cultural que pretendía incorporar elementos y contenidos de otras culturas. A pesar de los esfuerzos para impulsar este tipo de educación, en el Perú no se logró propiciar los cambios esperados, debido a la reducida importancia que se le dio, y es que la inferiorización y discriminación hacia los pueblos indígenas aún persistía.

En 2016, se concretó el Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (PLANEIB). Este tuvo la participación clave de representantes de pueblos originarios, quienes luego de una consulta previa y con el consenso de las entidades responsables, sentaron las bases de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en el Perú. Este documento busca poner en práctica la enseñanza de la lengua indígena y la cultura en las escuelas de los pueblos originarios.

Actualmente, en el marco de los objetivos planteados en el Proyecto Educativo al 2021, se han implementado políticas públicas nacionales que se han sustentado en planes estratégicos. Estos han permitido mejorar la educación peruana con miras al bicentenario. Del mismo modo, el nuevo Proyecto Educativo Nacional al 2036 “El reto de la ciudadanía plena” en el apartado de inclusión y equidad, enfatiza el reconocimiento y la valoración de la diversidad y sus lenguas. Así como la priorización en la atención a las poblaciones en desventaja, para que así, puedan ejercer sus derechos en igualdad de condiciones. Bajo esta mirada, la EIB, se enmarca como uno de los intereses para el logro de una educación de calidad con énfasis en la equidad.

Asimismo, la EIB se circunscribe en un modelo de educación intercultural que busca la enseñanza de dos idiomas de manera simultánea en contextos donde existen dos culturas en contacto constante. De acuerdo con Hamel et al. (2004), es sustancial tener en cuenta que un modelo EIB, permite el desarrollo de ambas lenguas de manera equilibrada, y da lugar al fortalecimiento de las capacidades intelectuales, lingüísticas y culturales de los estudiantes. Por su parte, Abarca (2015) detalla que, en América Latina, la EIB se inclina a una tendencia cambiante que enfatiza lo lingüístico, y de igual forma, sistematiza aspectos culturales y territoriales. De esta manera, se busca reivindicar la lengua y la cultura para lograr resultados favorables para la población indígena.

Otro aspecto importante para el avance de la EIB, fue la normalización de los alfabetos de las lenguas originarias. Este proceso ha permitido su inserción a un ámbito formal como la educación. La Dirección General de Educación Intercultural, Bilingüe y Rural (DIGEIBIR<sup>1</sup>, 2013), enfatiza en ello, ya que, teniendo estos alfabetos, se pueden elaborar recursos y materiales educativos para la enseñanza, y del mismo modo, la alfabetización en la lectura y escritura.

Bajo este panorama, la enseñanza de las lenguas originarias se rige a un modelo educativo correspondiente al contexto sociocultural y lingüístico propio del Perú. Para ahondar en sus implicancias se ha tenido en cuenta el documento de Modelo de Servicio Educativo Intercultural Bilingüe (MSEIB) del 2018, que se detalla en los siguientes apartados.

### **1.1.1 La lengua originaria: El Shipibo-Konibo**

Los pueblos indígenas u originarios son todos aquellos que han existido antes de la llegada de los españoles, y que incluso su origen se remonta a varios años anteriores en la historia del territorio que hoy es Perú. De acuerdo a la Base de Datos de los Pueblos Indígenas u Originarios (DBPI), del Ministerio de Cultura del Perú (MINCUL), en la actualidad existen 55 pueblos originarios, de los cuales 51 son amazónicos y 4 son andinos. De igual manera, estos pueblos reúnen alrededor de 48 lenguas originarias, siendo 44 amazónicas y 4 andinas.

Dentro de estos pueblos están los Shipibo-Konibo, que según la DBPI, se conforman por la unión de tres etnias: Los Shetebo, los Konibo y los Shipibo, quienes

---

<sup>1</sup> Ahora Dirección General de Educación Básica Alternativa, Intercultural Bilingüe y de Servicios Educativos en el Ámbito Rural (DIGEIBIRA).

eran rivales entre sí, pero que unieron fuerzas para subsistir ante la amenaza de la colonización española. Es así que actualmente su territorio se extiende en las regiones de Huánuco, Loreto, Madre de Dios, Ucayali y Lima.

Asimismo, la lengua Shipibo-Konibo es la quinta lengua indígena más hablada en el territorio peruano y la tercera entre las lenguas amazónicas, teniendo alrededor de 34,152 hablantes (MINCUL, 2019). Esta lengua pertenece a la familia lingüística Pano, atribuida a los pobladores de la cuenca de los ríos Ucayali, Madre de Dios y la quebrada Genepanshea, lugares que anteriormente acogían grandes poblaciones de indígenas. Esta lengua cuenta con un alfabeto normalizado y oficial desde el 2007. Se considera una lengua vital y su enseñanza se imparte en más de 280 escuelas. Además, tiene 20 intérpretes oficiales, que figuran en el Registro Nacional de Intérpretes y Traductores de Lenguas Indígenas (RENITLI) del MINCUL.

Respecto a las actividades cotidianas y económicas de los Shipibo-Konibo, estas giran en torno a la caza, la pesca y la agricultura. Sin embargo, su productividad fue amenazada debido a la extracción y explotación informal de los recursos naturales de la zona. Esta situación provocó la migración de cierta parte del pueblo Shipibo-Konibo a las urbes como Pucallpa en Ucayali y Lima Metropolitana. De esta manera, partieron de sus pueblos de origen en la búsqueda de nuevas oportunidades laborales y de acceso a la educación (Zavala et al., 2007).

En el distrito de Rímac, en Lima la capital, se ubica la comunidad de Cantagallo donde se asentaron indígenas del pueblo Shipibo-Konibo. Según MINCUL (s,f), es la mayor población amazónica que habita en la urbe. Asimismo, cuenta con una Institución Educativa (I.E) "Cantagallo" que se rige bajo el modelo de EIB, que incluye la enseñanza tanto del castellano como la lengua originaria.

Esta migración a la costa ha generado que sus actividades de caza y agricultura cambien por el contexto. Es así que los varones se insertan en el campo laboral de la metrópoli, mientras que las mujeres se dedican a las labores de la casa y artesanías. Al respecto Zavala et al. (2007), resalta que las mujeres, al estar en los hogares y al reunirse para elaborar sus tejidos, son las que conservan sus distintivos originarios como la vestimenta y la lengua indígena. A diferencia de los varones, que necesariamente han tenido que relegar, en cierto grado, su ser indígena para acceder a aquellas oportunidades que los motivó a dejar su pueblo en la Amazonía.

### 1.1.2 Modelo de Servicio Educativo Intercultural Bilingüe (MSEIB)

El MSEIB está diseñado para brindar y establecer orientaciones que respondan a todos los requerimientos de la EIB para una adecuada gestión. Es por ello que busca como primer plano, garantizar la educación dando énfasis en la calidad y pertinencia, contemplando las características socioculturales y lingüísticas de los estudiantes de pueblos originarios, esto con la finalidad de lograr aprendizajes satisfactorios. De igual manera, busca implementar propuestas pedagógicas para desarrollar una gestión escolar intercultural eficiente centrada en los aprendizajes y la participación comunitaria en las escuelas EIB.

Para un adecuado entendimiento del MSEIB, se detallan, en las siguientes líneas, las tres formas de atención pedagógica con las cuales busca responder, de manera pertinente, a los distintos escenarios socioculturales y lingüísticos existentes en el país.

#### **a) Formas de atención pedagógica y los escenarios socioculturales y lingüísticos.**

Tal como se menciona en líneas anteriores existen tres formas de atención pedagógica para 5 escenarios que guardan relación, según se visualiza en la siguiente tabla.

**Tabla 1:**

*Formas de atención pedagógica de la EIB y los escenarios socioculturales y lingüísticos.*

<b>Formas de atención pedagógica</b>	<b>Escenarios socioculturales y lingüísticos</b>
<b>EIB de fortalecimiento</b>	<b>Escenario 1:</b> Predominancia en el área rural donde los estudiantes y la comunidad tienen una fluidez de la lengua originaria y un reducido manejo del castellano.
	<b>Escenario 2:</b> Predominancia en el área rural donde los estudiantes y la comunidad comprenden y hablan, tanto castellano como la lengua originaria, son bilingües.
<b>EIB de revitalización</b>	<b>Escenario 3:</b> estudiantes castellanohablantes con un manejo limitado de la lengua originaria. Los adultos solo hacen uso en acciones referentes a la comunidad.
	<b>Escenario 4:</b> estudiantes y adultos son castellanohablantes y tienen un uso reducido de la lengua originaria que escasamente llega a la construcción de frases.
<b>EIB en ámbitos urbanos</b>	<b>Escenario 5:</b> cuando los estudiantes están ubicados en contextos urbanos o periurbanos, y tienen como lengua

*Fuente:* Adaptado del MSEIB (Ministerio de Educación [MINEDU], 2018.)

De esa forma es como se busca tener una atención contextualizada y pertinente de acuerdo a la necesidad sociocultural y lingüística presente en la realidad peruana. Bajo este modelo, la realidad estudiada se ubica en escenario 5, que corresponde a ámbitos urbanos, que a su vez asume una forma de atención pedagógica de EIB de revitalización. De igual manera, tienen el soporte de con los componentes de calidad propias de la EIB, los cuales se explican a continuación.

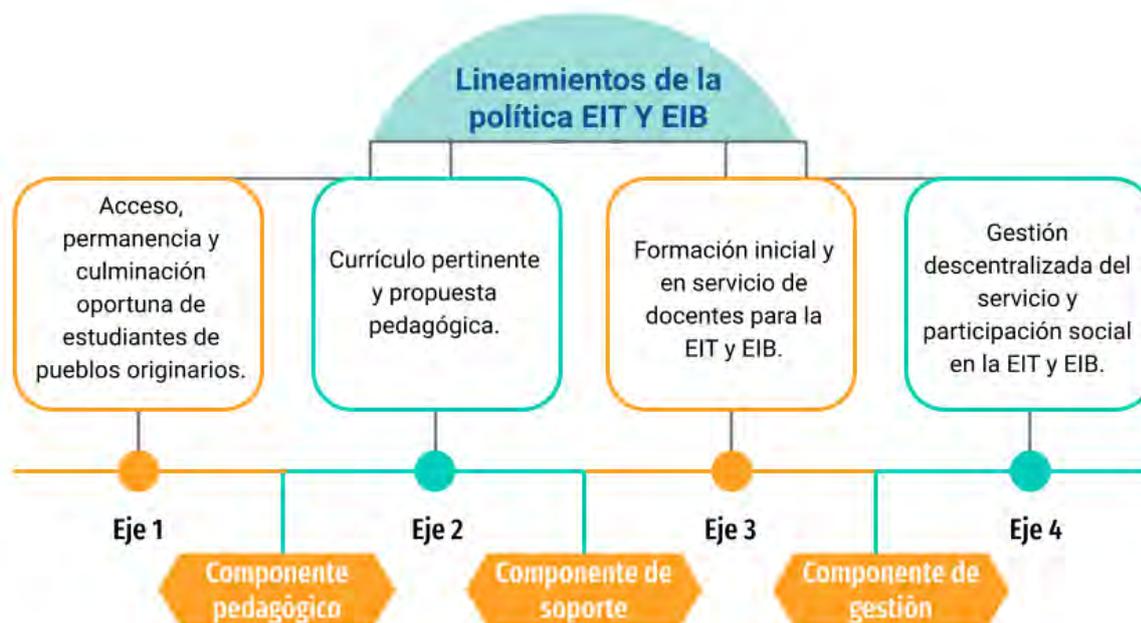
***b) Componentes de calidad de la EIB***

Se contemplan también en el MSEIB, pero en esta ocasión resulta importante contrastarlos con los ejes de la “Política Sectorial de Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe EIT y EIB” que también fue propuesta por el MINEDU en el 2018. Ambos elementos guardan relación ya que contribuyen a la concreción de la EIB en el Perú.

- **Componente pedagógico**, orientado a implementar propuestas pedagógicas, gestión y evaluación de los aprendizajes.
- **Componente de soporte**, orientado a la implementación de recursos educativos e infraestructura de las IE y la formación inicial de docentes EIB.
- **Componente de gestión**, orientado al funcionamiento e implementación de la EIB desde los niveles educativos (MINEDU, DREA, UGEL, IE EIB).

**Figura 1**

*Componentes de calidad de la EIB y los lineamientos de la Política sectorial EIT Y EIB.*



*Fuente:* Elaboración propia, a partir de la política Sectorial EIT y EIB y el MSEIB.

Los componentes de la EIB, estipulados en el MSEIB, en complemento con los ejes de la política sectorial EIT y EIB, buscan articular y mejorar las vías para alcanzar resultados favorables para la EIB. Resulta imprescindible resaltar el eje 3 que detalla la formación de los docentes EIB, actor importante para el desarrollo de la EIB.

### **1.1.3 El tratamiento de la lengua originaria en la escuela**

El tratamiento de lenguas es una estrategia metodológica que permite el desarrollo integral de dos o más lenguas que coexisten en el mismo espacio educativo. De acuerdo con el portal Berrigasteiz (2016), para la enseñanza de estas lenguas, es necesario tener en cuenta las siguientes recomendaciones:

- Hacer énfasis en la inclusión de modo que propicie el desarrollo pleno de la competencia plurilingüe de los estudiantes.
- Promover el uso social y académico de la lengua a fin de favorecer su dominio.
- Construir situaciones significativas, desde el enfoque comunicativo e incluyendo ambas lenguas, posibilitando prácticas comunicativas en diversos contextos.

- Considerar el desarrollo emocional de los estudiantes, propiciando actitudes positivas y la socialización en el aula.

Sin embargo, Aguirre et al. (2019) menciona que, desde la mirada del caso peruano, se suele caer en la práctica de desplazar la lengua de menor prestigio social, al priorizar el castellano. De esta manera, se ignora por completo que ambas lenguas deben ser desarrolladas indistintamente en un contexto efectuado por la EIB. De acuerdo con DIGEIBIR (2013) el no realizar un adecuado tratamiento de la lengua, puede posteriormente presentar falencias como: por un lado, dificultades para desarrollar competencias comunicativas; y por otro lado, en contextos bilingües, al dar énfasis al castellano, no se hace uso de la lengua originaria, lo cual recae en su pérdida.

Es por ello que, para un adecuado tratamiento de las lenguas en la escuela, es indispensable partir por el conocimiento sobre a qué se le denomina primera lengua L1 y segunda lengua L2. El contexto peruano presenta una variedad sociocultural y lingüística que el MSEIB ha contemplado. En las siguientes líneas, se ahonda sobre la L1 y L2, así como la importancia de la revitalización y los saberes locales y globales desde el modelo de la EIB.

#### ***a) La primera lengua L1 y la segunda lengua L2.***

Los escenarios socioculturales y lingüísticos detallados en el MSEIB contribuyen a la comprensión de cómo se perciben la L1 y L2 en la EIB. Estas acepciones se utilizan para diferenciar la lengua materna o primera lengua, que vendría a ser la L1, y la segunda lengua como L2. En la mayoría de los casos la lengua originaria es L1, y el castellano es L2. Sin embargo, Lovón et al. (2020) asegura que los pueblos indígenas, en su mayoría, están dejando de ser monolingües debido al predominio del castellano en su entorno. Entonces, entender que algunos de estos pueblos tienen como L1 al castellano y como L2 a la lengua originaria resulta acertado.

Por lo tanto, no en todos los casos, la L1 va a ser la lengua originaria. En ese sentido, es importante considerar que, independientemente del orden en cómo se presenten las lenguas, se debe realizar una previa identificación de las características socioculturales y lingüísticas del contexto donde se trabaje. Esto con el fin de prever y realizar un adecuado tratamiento de la lengua de menor dominio. Del mismo modo resulta indispensable ahondar sobre la importancia de una revitalización, que según

el MSEIB, es una forma de atención pedagógica cuando la lengua originaria se presenta como L2.

Por su parte, Bruzual (2007) describe acerca de la dicotomía del bilingüismo. Por un lado, está el bilingüismo aditivo cuando la adquisición de la L2 no presenta inconvenientes en la L1, al contrario, posibilita su desarrollo. Por otro lado, el bilingüismo sustractivo, es cuando una lengua excluye a la otra, provocando así su pérdida. Es por ello que la Biblioteca del Congreso Nacional de Chile (BCN, 2016), recomienda la “aproximación aditiva”. De esta manera, se podrá lograr el desarrollo de ambas lenguas, sin denigrar a ninguna de ellas, sean L1 o L2. En tanto, su fin radica en lograr la funcionalidad de ambas lenguas en situaciones comunicativas, y así desarrollar habilidades en beneficio del aprendizaje y socialización de los estudiantes.

### ***b) La revitalización de la lengua originaria***

La revitalización de la lengua es un proceso que surge por la necesidad de recuperar su uso social, cuando esta se encuentra amenazada por la presencia de una lengua y cultura hegemónica. La pérdida o el debilitamiento de una lengua ocurre por diversos factores. Para el caso de las lenguas originarias, resaltan algunas muy marcadas descritas por López (2002), Lopez (2019), Umunnakwe (2015), y Sánchez et al. (2018) y que se detallan a continuación:

- Cuando una lengua con mayor número de hablantes, se impone ante una lengua de menor rango.
- Cuando se es discriminado por presentar rasgos indígenas, una manera particular de hablar, distinto al grupo estandarizado.
- Cuando, en la búsqueda de la inserción a la sociedad “moderna y civilizada” se abandona la lengua originaria para acceder a mejores oportunidades laborales y de superación.
- Cuando existe una ruptura en la transmisión de la lengua y la cultura a las nuevas generaciones.

Actualmente algunos grupos indígenas que han desplazado su lengua, buscan revitalizarla. De igual forma, existe un deseo por manifestar su reafirmación cultural en un contexto de diversidad. Según Yana et al. (2011) la toma de conciencia de la importancia de su cultura y lengua originaria, fortalece su identidad y sentido de pertenencia. De igual manera la motivación y cariño a lo suyo propicia una valoración

positiva que busca alcanzar los mismos privilegios con igualdad de derecho contemplado para todos los peruanos (Lopez, 2015). Por su parte, Aguirre et al. (2019) agregan que el trabajo revitalizador contribuye a la reflexión y enriquece la visión de la escuela EIB, ya que se pueden realizar prácticas educativas significativas si se parte desde las cosmovisiones y tradiciones indígenas propias.

En esta misma línea Ramos (2014) señala que la revitalización de una lengua implica no solo la actuación de la escuela o los docentes, sino también es necesario el involucramiento del mismo individuo, la familia y la comunidad, e incluso de entidades gubernamentales. Al respecto, Lopez (2019) afirma que este proceso de revitalización requiere el respaldo del Estado para fortalecer la sostenibilidad en el tiempo. La Biblioteca del Congreso Nacional de Chile BCN (2016) toma como ejemplo la realidad neozelandesa, en donde el Gobierno se enfocó durante los últimos quince años, a revitalizar la lengua y cultura maorí. Esto hizo posible que niños y jóvenes pudieran aprender y conocer la lengua de sus ancestros. Para fortalecer dicha propuesta, se crearon escuelas bilingües de red pública, presentes en todo el país.

En tanto, resulta pertinente considerar algunas acciones que contribuyan con el proceso de revitalización. Para ello, se ha tomado los aportes de Yana et al. (2011), Lopez (2019), Aguirre et al. (2019) y Lovón et al. (2020).

- Crear una concientización con el grupo indígena sobre la importancia de su cultura para desarraigar prejuicios que han sido interiorizados por ellos mismos debido a la discriminación y exclusión que han sufrido.
- Generar lazos de soporte con la familia para revalorizar la cultura originaria y la lengua. La figura de los sabios y abuelos es importante, ya que ellos cumplen con el papel de dar continuidad a la transmisión intergeneracional.
- Promover un trabajo articulado entre escuela, familia, comunidad, instituciones y otros agentes. De manera que se refuerce la lengua en el hogar, la escuela, y otros espacios públicos con fines de generar condiciones a favor de preservar su lengua, y así mismo, obtener resultados satisfactorios.

### ***c) La enseñanza de la cultura local y los conocimientos globales***

Otro factor importante para un adecuado tratamiento de la lengua y su revitalización, es la enseñanza tanto de los saberes originarios, en contraste con los conocimientos de otros pueblos y del mundo globalizado. Al respecto Lovón et al.

(2020) describe que, en cierta medida, se suele olvidar que la EIB también involucra el aprendizaje de la cultura general. En ese sentido, el primer paso es fortalecer la valoración de la cultura local dentro del aula para así empoderarla. Esta acción, también va a propiciar espacios de convivencia e igualdad y desarrollo de principios y valores.

De acuerdo con Rodas (2011), DIGEIBIR (2013) y MSEIB (2018), los estudiantes deben desarrollar contenidos curriculares que guarden relación con los saberes de su cultura, sean andinos o amazónicos. Pero a la vez, también es necesario abordar contenidos y temáticas de otros pueblos y del mundo en general, de manera que se gesten aprendizajes significativos y funcionales a la realidad. Frente a ello, Aguirre (2019) resalta que la escuela es un medio de entrada y salida en la cultura, la cual aporta aptitudes que amplían las posibilidades de los estudiantes para que sean capaces de enfrentar el mundo.

En definitiva, es sustancial conocer todos estos aspectos mencionados en este apartado. Desde el reconocimiento de la L1 y L2 y los escenarios sociolingüísticos, hasta las formas de la enseñanza de la cultura en contraste con el conocimiento global. Todo ello cobra importancia al momento de realizar un tratamiento de la lengua originaria en el espacio educativo, más aún si se ubica en un contexto urbano.

#### **1.1.4 Antecedentes de la enseñanza de una lengua originaria en contextos urbanos**

Sobre las experiencias EIB en contextos urbanos, se presentan algunos casos que se detallan a continuación.

La I.E. Comunidad Shipiba, se rige bajo un modelo EIB de escenario urbano. Los Shipibo-Konibo, al instalarse en Cantagallo - Lima Metropolitana, tuvieron la necesidad de contar con una I.E. que atendiera y preservara, tanto su lengua como su cultura originaria. Asimismo, existe una lucha por la revitalización de la lengua, así como la búsqueda de su reconocimiento como pueblo indígena en la ciudad. Bajo ese contexto, de acuerdo al MSEIB (2018) la I.E. de Cantagallo se identifica como EIB de escenario 5 en revitalización<sup>2</sup>. Donde la lengua Shipibo-Konibo se desarrolla con metodología de segunda lengua, en la cual se realiza un progresivo tratamiento de dicha lengua, que empieza con el trabajo de la competencia oral.

---

<sup>2</sup> Es de escenario 5 pero a la vez comparte la forma de atención de EIB en revitalización.

Otra experiencia es la de Lurigancho-Chosica, donde habita un grupo de quechua hablantes provenientes de Cangallo, Ayacucho y otros pueblos del centro y norte del país. En este grupo, en su proceso de asentarse en la ciudad, los padres tuvieron que aprender el castellano por lo que las nuevas generaciones tienen un conocimiento de la lengua quechua pero no es la lengua materna. En tanto, la Municipalidad de Lurigancho Chosica, promueve la enseñanza del quechua en las escuelas. A pesar de no contar con una extensa plana de docentes EIB, trabajan con instituciones y organizaciones que contribuyen en la promoción y enseñanza del quechua y las costumbres andinas a través de talleres.

La Asociación Pukllasunchis, es una organización sin fines de lucro que apuesta por una educación intercultural, inclusiva y medioambiental que cuenta con un colegio de modalidad EIB. Está ubicada en las afueras de la Ciudad de Cusco y la mayoría de sus estudiantes provienen de contextos urbanos. La enseñanza incluye los aprendizajes de la cultura andina y la lengua quechua variante Collao. De igual manera, crean espacios fuera de la escuela para la integración de los niños y jóvenes con el entorno.

De igual forma, la asociación Tarpurisunchis, en Abancay Apurímac, busca fortalecer la cultura apurimeña, desde un enfoque intercultural y ambiental. Para ello, crean redes de soporte con otras instituciones con quienes generan diálogos y fortalecen los conocimientos locales. Además, se considera el uso del quechua como una vía que permite conectar, comprender y valorar la cultura andina.

## **1.2 LA ENSEÑANZA DE LA ORALIDAD EN LA EIB**

La modalidad oral es la primera forma de comunicación existente que se adquiere en los primeros años de vida humana. Asimismo, permite articular sonidos, palabras y oraciones, las cuales, logran entablar relaciones de intercambio comunicativo con el entorno social. En efecto, resulta indispensable ver cómo la oralidad se enmarca en el modelo EIB del Perú.

### **1.2.1 La importancia de la oralidad para los pueblos originarios**

La oralidad de los pueblos indígenas cumple un rol fundamental para la comunicación y representación de su mundo natural. López et al. (2002), enfatizan que la adquisición del conocimiento originario se da de manera netamente oral. De acuerdo con Poloche (2012), a estas prácticas se les denomina como tradiciones

orales. Estas han existido con anterioridad, ya que fueron el único medio funcional para el registro y permanencia de la lengua y la cultura, debido a la ausencia de un sistema de escritura.

El autor recalca, además, que la lengua es una herencia de los antepasados y su uso va a variar de acuerdo al contexto, puesto que cada comunidad tiene sus propios referentes culturales que se activan y se aprenden en procesos sociales diversos (Poloche, 2012). En definitiva, según Lopez et al. (2002) la lengua, los símbolos, así como su propia cultura, construyen la identidad de un pueblo. De modo que la oralidad, contribuye con la vitalidad de la lengua, ya que se mantiene mediante su uso en la cotidianidad de la vida indígena (Yana et al 2011).

Por su parte Lovón et al (2020) resalta que estos referentes simbólicos y culturales, que han servido como soporte a la oralidad, han tenido un carácter eficiente, por lo que han permitido su vigencia hasta la actualidad. Sin embargo, la oralidad de las lenguas originarias, puede presentar un peligro si estas subsisten al margen de otras más desarrolladas y con un mayor dominio y reconocimiento social. Al respecto López (2015) enfatiza que, si una lengua tiene alrededor de un millón de hablantes, ello no asegura su vitalidad. En tanto López et al. (2002) advierten que, si no se potencia un sistema de registro, como la escritura, corren el riesgo de perderse.

En ese sentido, resalta la importancia de la oralidad de las lenguas originarias, pero es igual de importante implementar su escritura para que sigan perdurando en el tiempo. Sobre todo, con los actuales avances de las TIC, el registro escrito, amplía nuevos espacios de uso de la lengua. Tomando los aportes de Galdames (2008) DIGEIBIR (2013), Aguirre et al. (2019) y Lovón et al. (2020) se han estipulado tres aspectos a considerar sobre la escritura.

- La estandarización de alfabetos, como primer acto para insertar la escritura en lenguas originarias permite crear recursos y materiales educativos para la enseñanza y aprendizaje de esta misma.
- El lenguaje escrito amplía las posibilidades de funcionamiento de la lengua originaria dentro de una sociedad moderna, ya que facilita la alfabetización de las nuevas generaciones.
- La escritura no es superior a la oralidad, si bien son procesos diferentes, ambas posibilitan el acceso a determinados espacios comunicativos.

- La escritura genera una comunicación en diferentes tiempos y espacios. A diferencia de la oralidad que genera una comunicación inmediata, un texto escrito puede leerse en cualquier momento y lugar.

En el caso de Perú, los escenarios en que actualmente subsisten las lenguas originarias, están amenazadas por el castellano, ya que esta presenta un mayor número de hablantes y sus referentes se encuentran en el entorno social, reduciendo así el uso de la lengua originaria a contextos cerrados como la familia, o en definitiva a la pérdida de esta. Si bien la oralidad ha jugado un papel indispensable para la vigencia de las lenguas originarias, es necesario y urgente complementar su registro con la escritura para que siga trascendiendo en el tiempo.

### **1.2.2 La competencia oral en el Currículo Nacional de la Educación Básica (CNEB)**

La oralidad, como se mencionó en párrafos anteriores, es una fuente indispensable en la comunicación de los pueblos indígenas, y por lo tanto es importante observar cómo se enmarca en el ámbito educativo. De acuerdo con DIGEIBIR (2013) desde la EIB, es sustancial desarrollar el manejo de competencias orales, lectoras y escritas. Es de esta manera como el individuo podrá desenvolverse en escenarios comunicativos diversos. Asimismo, el MSEIB (2018) detalla que las lenguas originarias se insertan como áreas curriculares, que, dependiendo a la forma de atención estipulada en el MSEIB, deben ser tratadas y trabajadas.

En efecto, resulta coherente entonces observar las propuestas del Currículo Nacional de la Educación Básica<sup>3</sup>, en adelante CNEB, en relación a la enseñanza de la competencia oral. Según el MINEDU (2016) el área curricular de Comunicación tiene la finalidad de desarrollar competencias comunicativas que permitan la interacción entre las personas. De igual modo, busca la construcción de realidades desde la comprensión del mundo de forma real o imaginaria. Dentro de esta área curricular se desarrollan las competencias de la oralidad, lectura y escritura. Cada una de ellas tienen un nivel de desarrollo, denominado “Estándares de aprendizaje”, que se dividen en 8 ciclos, y que se extienden a lo largo de la educación básica (inicial, primaria y secundaria). Los ciclos 3, 4 y 5 se trabajan en la primaria.

---

<sup>3</sup> El modelo EIB en el Perú, aún no cuenta con currículos interculturales diversificados de acuerdo a los contextos socioculturales y lingüísticos existentes en el país, por lo que actualmente se rige a los lineamientos generales del Currículo Nacional.

El enfoque del área curricular de Comunicación se sustenta en lo siguiente:

- Es comunicativo porque usa el lenguaje para comprender las diversas fuentes orales, escritas, audiovisuales y los géneros discursivos.
- Considera las prácticas sociales del lenguaje, porque es un medio que promueve la interacción social que permite la construcción y apropiación de sentidos.
- Enfatiza lo sociocultural, ya que los lenguajes orales y escritos manifiestan identidades individuales y colectivas que se construyen de acuerdo al contexto.

Las competencias comunicativas, estipuladas en el CNEB, para el desarrollo de la oralidad son las siguientes: “Se comunica oralmente en su lengua materna” en referencia a la L1; y “Se comunica oralmente en castellano como segunda lengua” para la L2. Y también figura la competencia “Se comunica oralmente en inglés como lengua extranjera”.

**Tabla 2**

*La competencia oral bajo el MSEIB y el CNEB*

<b>Formas de atención EIB según MSEIB</b>	<b>Tratamiento de la lengua originaria según MSEIB</b>	<b>Competencia: Se comunica oralmente</b>
EIB de fortalecimiento	de La lengua originaria se utiliza como instrumento para el desarrollo de los aprendizajes en las tres competencias del área curricular de Comunicación. En contextos bilingües, tanto el castellano como la lengua originaria son utilizadas en el desarrollo de competencias. (Escenarios 1 y 2)	Capacidades: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Obtiene información del texto oral.</li> <li>• Infiere e interpreta información del texto oral.</li> <li>• Adecúa, organiza y desarrolla las ideas de forma coherente y cohesionada.</li> <li>• Utiliza recursos no verbales y paraverbales de forma estratégica.</li> <li>• Interactúa estratégicamente con distintos interlocutores.</li> <li>• Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto oral.</li> </ul>
EIB de revitalización	La lengua originaria se trabaja como metodología de segunda lengua. Se inicia con el desarrollo de la competencia oral, y de manera progresiva, las otras competencias. (Escenarios 3 y 4)	
EIB en ámbitos urbanos	La lengua originaria se trabaja desde una metodología como segunda lengua. Se inicia con el desarrollo de la competencia oral, y de manera progresiva, las otras competencias. En un contexto multilingüe, el castellano es la lengua base con posibilidad del uso libre de otras lenguas originarias en la IE. (Escenario 5)	

*Fuente:* Elaboración propia, a partir de MEIB y el CNEB

El uso de la competencia oral en el modelo EIB va a depender del escenario en el que se ubique la I.E. Las capacidades de la competencia oral, son las mismas que se trabajan en la L1, L2 y lengua extranjera. Sin embargo, aquí surge una observación al CNEB ya que asume, que en definitiva la L2 es el castellano, ignorando por completo lo que en líneas anteriores se ha desarrollado. Y es que las realidades socioculturales y lingüísticas del Perú son diversas, y en efecto, en algunos escenarios, la segunda lengua no necesariamente es el castellano. Del mismo modo para un castellanohablante monolingüe, la L1 vendría a ser su lengua materna y la lengua extranjera, como el inglés, sería L2.

Si bien el CNEB es un documento flexible que permite las adaptaciones necesarias de acuerdo a requerimientos específicos, resulta un tanto confuso para aquellos que desconocen su forma de funcionalidad. Incluso, aquellos docentes que no lo comprenden en su totalidad, pueden caer en una tergiversación en la interpretación, y en consecuencia, no llevar un adecuado tratamiento de la lengua y desarrollo de las competencias comunicativas.

Al respecto, Ramos (2014) describe que existen dificultades para trabajar la oralidad, ya que en su investigación pudo observar una escasa implementación de los recursos adecuados para propiciar su desarrollo. Del mismo modo, la ausencia de estrategias y espacios para la práctica, limitan el progreso de esta competencia. Por lo que se recomienda una metodología pertinente a las necesidades del contexto educativo. En efecto, algunas posibles causas de estas inconsistencias, se deben a una tendencia por priorizar la lectura y la escritura en los procesos de enseñanza. Ello recae en una desvalorización u omisión de la oralidad, ignorando su importancia en el desarrollo de las competencias comunicativas.

En relación a ello, Sánchez et al. (2015), describen que es necesario considerar su trascendencia, ya que se suele excluir de los procesos de aprendizaje de la lectura y escritura. Desarrollar la competencia oral contribuye al conocimiento lingüístico, y por consiguiente, a la competencia social generando la integración, de los estudiantes, a la sociedad. Además, el papel del habla le permite percibir, compartir los significados de su entorno de manera inmediata (Romero, 2017; Sánchez et. al., 2015).

En la misma línea, Romero (2017), considera además que la competencia oral desarrolla dos destrezas que son la escucha y la expresión oral. Donde la primera se da de manera independiente, ya que no se puede controlar lo que se percibe con el oído. La segunda por su parte, es aquella acción que discrimina y, por consiguiente,

da un juicio de valor sobre lo procesado. Al respecto, Tapia et al. (2018), resaltan que estos procesos son relevantes para desarrollar una escucha activa y una comprensión auditiva.

Por lo tanto, resaltar que la oralidad como la primera forma de aprendizaje de las competencias comunicativas, tanto para el desarrollo personal, como para los pueblos indígenas, es sustancial ya que en ella se genera el contenido, el sentido y memoria colectiva donde se mantiene el conocimiento ancestral (Castellanos, 2012). De igual manera, Poloche (2012), agrega que la tradición oral es el cimiento de la “representación de la realidad cultural de los pueblos indígenas” (p.131). En tanto, la oralidad fortalece el diálogo, pues no se genera de manera individual sino propicia la vivencia colectiva, que a su vez se puede dar de manera recreativa a través de la narración de cuentos, relatos y creencias, que sustentan la cosmovisión de los pueblos originarios (Castellanos, 2012).

En ese sentido, es importante considerar el desarrollo de la oralidad en las aulas, a la par de la lectura y escritura, y para ello es necesario implementar recursos que sirvan de soporte en la enseñanza.

### **1.3 RECURSOS PARA LA ENSEÑANZA DE LA ORALIDAD EN LA EIB**

Los recursos educativos son indispensables para la concreción de aprendizajes de los contenidos curriculares. De igual modo cobran relevancia en la EIB ya que los recursos son parte del componente de soporte estipulado en el MSEIB.

La definición exacta de recursos suele ser confusa y/o amplia. Algunos autores suelen describirla como sinónimos de los medios, recursos y materiales. Por lo tanto, para este estudio, se tomará a los recursos como aquellos que se usan, crean o adaptan para la enseñanza de un contenido (Uracchua, 2019). En ese sentido se presentan algunos recursos usados para la enseñanza de la oralidad de lenguas originarias. Para ello se han diferenciado en dos grupos: el primero, como aquellos recursos propios de la cultura originaria, que se tomaron para la enseñanza, y el segundo, como aquellas creaciones y/o adaptaciones con fin didáctico que contribuyen al aprendizaje dentro del aula.

Asimismo, el actual contexto de virtualidad y las clases remotas, es sustancial considerar también aquellos recursos que han sido utilizados y/o adaptados en esta nueva modalidad. Según Nájera (2020) incorporar las tecnologías actualiza la metodología de los docentes. De igual manera brinda posibilidades de transformación

que promueven prácticas innovadoras y aprendizajes significativos. En efecto, posibilita una educación contextualizada que enfatiza la atención a la diversidad y, particularmente en referencia a las lenguas originarias, dichos recursos también promueven la revitalización lingüística.

### **1.3.1 Recursos propios de la cultura originaria**

En los pueblos indígenas del Perú, se pueden apreciar diversas prácticas con las cuales se han sostenido el conocimiento y la cultura de los mismos. Al respecto, Suarez (2018), describe que, para comprender la enseñanza de la cultura, es importante recurrir a la cosmogonía indígena y así poder contemplar aquellos medios con los que se sostiene el conocimiento de dicho pueblo.

#### **a) Canciones**

Son recursos indispensables para los pueblos indígenas ya que forman parte de la tradición costumbrista y de festejo, asimismo, contienen parte de la historia y sentimientos de una comunidad. Bajo esta experiencia, Ccari et al. (2018) han implementado el uso de canciones folclóricas y populares en la enseñanza de la oralidad. Al respecto, los autores diferencian dos grupos de canciones a tener en cuenta: el primero, sobre las canciones folclóricas, las cuales forman parte de la identidad cultural de un pueblo y que son de uso público. Además, estas se transmiten de generación en generación.

El segundo, sobre las canciones populares, que son aquellas que también son de uso público y masivo, ya que se puede escuchar por los diversos medios de comunicación, pero a diferencia de las folclóricas, estas tienen un autor. En efecto, ambos grupos resultan llamativos para captar y motivar al estudiante si se ajusta de manera pertinente a los objetivos que se desea alcanzar.

#### **b) Watuchis**

Son adivinanzas o acertijos propios de la cultura quechua. De acuerdo con Mamani (2020) los watuchis, son de uso popular y tienen sentido lúdico y socializador, ya que a través del juego de palabras buscan representar la realidad o los objetos del entorno. Asimismo, propicia el desarrollo de pensamiento crítico, la creatividad y la imaginación. Son tesoros auténticos de la creación popular. Al respecto, Ccama (2018) pasando al plano educativo, agrega que los watuchis son un recurso útil para

el aprendizaje de la lectura y escritura en los niños, además de su énfasis en la expresión oral.

### ***c) Mitos y leyendas***

Son narraciones que tienen como fin buscar la comprensión de los sucesos históricos y geográficos de los espacios. En tanto, contribuyen con la imaginación y el desarrollo de la expresión oral.

### ***d) Las iconografías y dibujos Kene***

Estas representaciones pertenecen a la artesanía del pueblo Shipibo-Konibo. Asimismo, estas tienen una explicación de la cosmovisión amazónica que, según Zavala et al. (2007) es manejada en su mayoría por mujeres. Según Suarez (2018) las iconografías son recursos que brindan posibilidades comunicativas favorables para el aprendizaje en el aula. También recomienda tener un profundo conocimiento sobre estas figuras, ya que tienen una carga histórica significativa de los shipibos, que se podría perder si no se realiza un adecuado uso, por lo que es preferible y necesario tener el apoyo de las artesanas.

## **1.3.2 Recursos creados y adaptados con fin didáctico**

### ***a) El Moqoit***

Es un software para la enseñanza de la oralidad de lengua Mocoví en Argentina. Partió como un proyecto para preservar y revitalizar la lengua y la cultura, sobre todo en el campo educativo. Tiene un sentido dinámico, mediado por el arte y el juego que busca empoderar a la comunidad. Del mismo modo, incluye el sentido lingüístico e intercultural, puesto que fue diseñada con el apoyo de las mismas comunidades. Incluye recursos audiovisuales, musicales de esta manera registra los sonidos propios de la lengua (UNL Noticias, 2017).

### ***b) La lúdica***

Es un conjunto de actividades que incorpora la lectura de cuentos, mitos y leyendas. Según Chiripua (2020), a través de ellas se pueden desarrollar habilidades y competencias, así como la escucha, el habla, la lectura y la escritura, y también la imaginación. El autor asegura que para el éxito de esta estrategia es indispensable el rol docente como mediador. En la ejecución de esta estrategia se involucran además a los sabios que tienen el conocimiento de las tradiciones y costumbres del pueblo.

### **c) Los títeres**

Son recursos llamativos y dinámicos tanto para niños como para jóvenes y adultos. Arocutipa (2020) describe su experiencia del uso de títeres como un recurso para revitalizar la expresión oral de la lengua aimara. Detalla que este material puede ser adaptado a formas de animales y personajes representativos de la cultura andina. Del mismo modo, los diálogos giran en torno a la representación de las costumbres aimaras. Asimismo, la elaboración propia de los títeres puede generar espacios de intercambio y diálogo, propiciando vínculos de confianza a través del uso de la lengua aimara.

### **d) Libros de texto**

El Minedu a través del DIGEIBIRA, ha implementado libros de texto de uso pedagógico que sirven como soporte para trabajar los contenidos originarios en las áreas curriculares. Asimismo, ha recopilado cuentos y relatos.

De acuerdo con Sánchez, et al (2020), para el desarrollo de la competencia oral se requiere de un proceso paulatino. En tanto, las interacciones y situaciones presentadas en la familia y casa contribuyen al logro de la misma. Los espacios de socialización brindan intercambios donde el niño puede comunicar y ordenar ideas, así como desarrollar la escucha. En tanto el uso adecuado de los recursos educativos, potenciarán el aprendizaje de la oralidad y los conocimientos de la cultura originaria. Los referentes simbólicos y culturales cumplen un rol fundamental en el proceso de enseñanza, pero también, las nuevas creaciones y adaptaciones que van de la mano con la tecnología, son necesarias en estos tiempos.

## **CAPÍTULO 2: PERCEPCIONES DE LOS DOCENTES**

El siguiente apartado desarrolla los conceptos de percepción y una postura frente a la cual se va a desarrollar la investigación. De igual manera se ahonda en las percepciones de docentes frente al modelo educativo EIB tomando en cuenta el abordaje de la interculturalidad y el uso de la lengua en la escuela, así también los recursos que usan para la enseñanza. Por otro lado, también se desarrolla el perfil del docente EIB con el fin de conocer cuáles son aquellas competencias o requerimientos que deben tener los docentes para una buena implementación y desarrollo de la EIB en el Perú.

### **2.1 LAS PERCEPCIONES DOCENTES: UNA APROXIMACIÓN CONCEPTUAL**

Las percepciones o concepciones pueden tener un amplio desarrollo conceptual, pero resulta consistente ver algunos de ellos para definir la manera en cómo se aborda en esta investigación.

Según Robbins et al. (2009) las percepciones son aquellas impresiones que captan los sentidos y que luego permiten al individuo organizarlas e interpretarlas para dar significados. Asimismo, agregan que, en cierto modo, las percepciones influyen en la toma de decisiones. En la misma línea, Osorio (2015) añade que el comportamiento de la persona con el entorno también está orientado por las percepciones que tienen de su realidad.

Por su parte, La Torre et al. (2007) aluden a las creencias como el cimiento de saber docente, y que, si este tiene suposiciones con cierto grado de certeza frente a una situación, es debido a su experiencia, lo cual también propician nuevas prácticas. Sin embargo, Osorio (2015) enfatiza que las creencias guardan mayor relación con aspectos subjetivos, en contraste con las percepciones que se basan en la realidad. En tanto, resulta importante diferenciar estos conceptos, ya que se desea ahondar en las percepciones.

Siguiendo la misma línea, Lloclla (2019) describe a las percepciones como aquellas que guardan relación con el entorno, con la personalidad del individuo y sus experiencias vividas, las cuales pueden influir en su modo de representar la realidad. Agrega además que los sentidos juegan un rol sustancial en este proceso, pues de acuerdo a sus capacidades se pueden tener percepciones distintas frente a algunos

que puedan tener alguna deficiencia. En ese sentido las percepciones son representaciones de la realidad, pero desde la mirada de cada individuo.

Asimismo, Cárdenas (2019) detalla que los referentes culturales también influyen en la interpretación de los significados, ya que, al ser aprendidos con anterioridad, las sensaciones pueden conectar con eventos ya conocidos. Del mismo modo Cárdenas (2019) agrega lo mencionado por Pozo et al (2011), respecto a la relación entre la cultura y lengua; donde la cultura es un fenómeno netamente humano, y la lengua es medio de transmisión de la realidad en que se está inmerso.

Para Wright (2019) es sustancial ahondar en la percepción docente ya que permite conocer su realidad en base a sus experiencias, y cobra relevancia, ya que, de esta manera, se pueden ejecutar propuestas de desarrollo profesional que además benefician en el aumento del logro estudiantil. En complemento con Osorio (2015), la práctica educativa del docente requiere de un enriquecimiento continuo y esto solo es posible si se reconocen carencias en su quehacer docente. Por lo que Chehaybar (2006) recomienda espacios donde los docentes puedan interactuar e intercambiar su experiencias y percepciones, las cuales nutren a su práctica educativa. Esto a su vez refleja su actuar en el aula y en su vida profesional (Osorio, 2015).

En base a todo lo mencionado, para este estudio, se considera a las percepciones como representaciones de la realidad, vistas desde la construcción y comprensión realizada por el docente. Se comprende además que en estas interpretaciones influyen factores internos como los sentidos y las experiencias propias, así como los externos que pueden ser los referentes culturales y la lengua. De igual manera, se valora que estas percepciones pueden ser observadas en el comportamiento y en el qué hacer docente. Se agrega además que, el conocimiento de las percepciones docentes contribuye a la mejora de las prácticas educativas.

## **2.2 IMPORTANCIA DE LAS PERCEPCIONES DE DOCENTES EIB**

Los docentes EIB son aquellos docentes bilingües que manejan, tanto el castellano, como la lengua originaria, que corresponde al pueblo al cual pertenecen. Aparte de realizar procesos pedagógicos que implica impartir la enseñanza de los contenidos curriculares, a la par de la lengua y la cultura originaria, son miembros de su comunidad. Tienen una participación activa dentro de las labores, costumbres y tradiciones del pueblo. Incluso, en ocasiones suelen cumplir el rol de sabio, líder, o representante comunal. De igual manera, los docentes EIB tienen una relación directa

con DIGEIBIRA, que asesora la labor de estos docentes a través del acompañamiento pedagógico de sus especialistas.

Considerando lo mencionado en líneas anteriores, resulta importante poner el foco en los docentes EIB, ya que, de acuerdo con MINEDU (2018) la política sectorial EIT Y EIB, en complemento con el MSEIB y el PLANEIB, enfatizan la formación y desarrollo docente como un eje sustancial para el desarrollo y concreción de la EIB. En tanto, corresponde ahondar acerca de sus implicancias y sobre todo en sus percepciones.

Anteriormente, al igual que la política EIB, se presentaban falencias en la formación inicial de docentes EIB. Sin embargo, en la actualidad esta situación ha mejorado considerablemente. De acuerdo con Zavala (2018) a partir del 2014 se ha venido implementando, desde el PRONABEC<sup>4</sup>, la beca en Educación Intercultural Bilingüe, dirigida a egresados de secundaria provenientes de pueblos originarios del Perú que deseen estudiar la carrera de Educación en EIB y que, al finalizar sus estudios, brindan servicios en sus comunidades de origen. Esta última resulta sustancial ya que estos nuevos docentes EIB se convierten en agentes de cambio que contribuyen con el progreso de sus comunidades.

Asimismo, su fin apunta a reducir las brechas de desigualdad existentes en la sociedad desde una mirada democratizadora. No obstante, Zavala (2018) advierte que la EIB, no es un modelo educativo que compensa la necesidad de los pueblos indígenas, sino que es un derecho. Del mismo modo, se debe tener claro que no solo funciona en las zonas rurales puesto que la presencia de indígenas en contextos urbanos en la actualidad es masiva.

En tanto, resulta importante conocer las percepciones de los docentes sobre tres aspectos relevantes en relación con la enseñanza de la EIB, que son: la interculturalidad en la escuela como un componente sustancial para el modelo EIB, la enseñanza de la lengua originaria, y los recursos utilizados.

### **2.2.1 Sobre la Interculturalidad en la EIB**

La interculturalidad es un elemento indispensable para la EIB y resulta pertinente conocer cómo es concebida por los docentes. De acuerdo con Peschiera (2010), las interpretaciones que se puedan tener sobre la interculturalidad, recaen en

---

<sup>4</sup> Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo (PRONABEC), otorgado por el estado en conjunto con el MINEDU, a estudiantes escolares con buen rendimiento.

el éxito de la EIB. Los docentes, al ser actores educativos son los responsables de ejecutar, implementar y concretar la EIB en las aulas, estas prácticas influyen también en la escuela y en la comunidad (Uraccagua, 2019).

En el CNEB, el concepto de interculturalidad se inserta como uno de los 7 enfoques transversales que deben ser incluidos en las prácticas dentro del aula y en todos los ámbitos de la escuela. Sin embargo, Lovón et al. (2020) tomando lo desarrollado por Burga (2003), afirma que el enfoque intercultural planteado en el currículo, resulta llamativo pero que no tiene una trascendencia, puesto que la práctica no refleja ni se aproxima al concepto. Incluso, la forma de cómo abordarlo en el aula aún es deficiente, y en ocasiones, incierta desde el conocimiento de los mismos docentes. Por su parte, Moina (2019) tomando lo desarrollado por Zimmermann (1997), agrega que, para abordar la interculturalidad en las escuelas, es necesario tener una diversificación del currículo.

En la misma línea García et al. (2008) describe las percepciones de algunos docentes quienes piensan erróneamente que solo se debe trabajar desde un enfoque intercultural cuando se tiene estudiantes inmigrantes o indígenas, pero lo cierto es que es necesario tratarla en todo momento. En tanto Moina (2019), resalta que se obtienen resultados más efectivos si la práctica de la interculturalidad se presenta en situaciones reales y concretas.

Para Lloclla (2019) “la interculturalidad es una herramienta de emancipación, de lucha por una igualdad real, o equidad real, en el sentido no solo cultural muy superficial sino también material” (p.6). En definitiva, abordar el concepto de interculturalidad suele ser muy complejo, y sobre todo, en el campo educativo.

Desde la propuesta del MINEDU (2018b), en la Política Sectorial, se espera una interculturalidad para todos, donde dentro de ella se enmarque la EIB como repotenciadora de esta.

**Figura 2**

*Política de EIT y EIB*



*Fuente:* Adaptado de: Política sectorial de la EIT y EIB, MINEDU (2018a).

Este esquema plasma lo que se desea alcanzar desde la Política Sectorial, que se sustenta bajo dos fundamentos: el primero es el fundamento pedagógico, que, considerando la diversidad cultural, busca garantizar la enseñanza y el aprendizaje desde los conocimientos y prácticas de la herencia cultural y la lengua indígena. El segundo es el fundamento político democrático, que apunta a la promoción de una ciudadanía intercultural partiendo desde la convivencia democrática y la aceptación positiva de la diversidad.

En complemento, Vásquez (2010) rescata seis aspectos a considerar para aproximarnos al concepto de interculturalidad en la escuela. Estas se muestran en la siguiente figura.

**Figura 3**

*Seis aspectos para una aproximación de la interculturalidad*



*Fuente:* Adaptado de “Estado del Arte de la Educación Intercultural Bilingüe en Zonas Urbanas” Vásquez (2010).

Estas definiciones van a permitir tener un panorama más detallado al momento de abordar la interculturalidad en el aula y la escuela. Del mismo modo, estos aspectos se complementan con las orientaciones para el tratamiento de la interculturalidad en espacios socioeducativos descritos en la Política Sectorial (MINEDU, 2018b). Se detalla en las siguientes líneas.

- Es importante frenar aquellas acciones que impidan un diálogo intercultural, tales como los prejuicios y estereotipos.
- La interculturalidad no solo es reconocer a los otros, también implica aprender y comprender su cultura.
- La interculturalidad crítica impulsa el fortalecimiento de la identidad, el respeto a la cosmovisión, y a la autenticidad de la persona.
- La educación intercultural debe impulsar el ejercicio de la ciudadanía que garantice los derechos civiles el reconocimiento de la diversidad

### **2.2.2 Sobre la EIB en la escuela**

Resulta necesario abordar las percepciones docentes que giran en torno a la EIB en la escuela. Para comprender ello, nos centramos en cómo perciben los docentes la enseñanza de la lengua originaria, así como en los recursos utilizados.

### **a) Percepciones sobre el proceso de enseñanza de la lengua originaria**

La enseñanza desde un modelo EIB se presenta como un beneficio para los pueblos indígenas, pues su fin apunta a lograr una educación contextualizada, de calidad y equidad. Sin embargo, existe cierto rechazo a esta por algunos grupos indígenas. Oyola et al. (2016) describe el quechua, como el idioma indígena más hablado en Sudamérica, que pareciera considerarse como un tesoro del legado Inca que solo sirve para halagar o presumir, pero no para hacer su uso de manera democrática. De acuerdo con Lopez (2015), algunos indígenas suelen caracterizarse con sus atuendos originarios y hablar su lengua solo con fines simbólicos, o en su defecto, para recibir algún beneficio.

Retomando a Oyola et al. (2016), él detalla que, para un desarrollo personal, no sería conveniente hablar o aprender la lengua originaria, ya que alude al campo, que se opone a la actual modernidad. Por lo tanto, los padres optan por hablarle a sus hijos en castellano ya que sienten que es la manera idónea de progresar. Por su parte Arocutipa (2020) explica acerca de la marginación que los padres de familia sufrieron en la ciudad, y es por ello que prefieren que la lengua originaria no sea usada en la escuela. Por lo tanto, recaen en la negación de su propia lengua y cultura.

Bajo este panorama, Lloclla (2019) recoge las percepciones de los docentes EIB en una I.E. de Andahuaylas, quienes reconocen la valoración de la lengua y la cultura en la escuela, pero detallan que, si se desea preservar la lengua originaria, solo es necesario tener espacios de interacción donde se haga el uso de esta. En contextos de revitalización, esta práctica sería insuficiente para alcanzar logros significativos.

Asimismo, los docentes no presentan una actitud positiva sobre su labor y la enseñanza de la lengua originaria, consideran que se ha vuelto rutinaria, incluso el rechazo de los padres a que sus hijos hablen quechua influye en sus prácticas. Por otro lado, Lloclla (2019) resalta la experiencia de un docente que afirma haber encontrado formas de sensibilizar primero a los padres, y de este modo, enseñar el quechua a los estudiantes obteniendo resultados favorables. Sin embargo, estas prácticas pierden continuidad debido a los contratos definidos, cambio de monitores y la gestión desde las Unidades de Gestión Educativa Local (UGEL), lo cual deja inconcluso el trabajo puesto en marcha.

Desde otra mirada, Asipali et al (2020) recoge las experiencias trabajadas por Cepeda, Castro y Lamas, (2019) quienes afirman que, tanto en la escuela primaria de

la comunidad shipiba en Lima, como en otra escuela ubicada en Ucayali, tienen una concepción positiva sobre la EIB. Detalla que docentes shipibos y no shipibos, enfatizan que la conservación de la lengua y la valoración y afirmación de la cultura son sustanciales para entablar relaciones con distintos grupos.

Si bien con la EIB, se busca una educación contextualizada tomando la cosmovisión y la lengua de los pueblos indígenas, la realidad es que el entorno, como los espacios públicos, los centros comerciales, los hospitales, los bancos y demás, se rigen desde el castellano y la modernidad. En ese sentido, pareciera que fortalecer la cultura y la lengua indígena, se volvieran acciones obsoletas, debido a que el mismo entorno obliga hacer uso necesariamente del castellano. Desde las percepciones docentes presentadas, la implementación y la concreción de la EIB, en cierta medida, no resulta alentadora.

En defecto, invalidan las exigencias de una revitalización de la cultura y lengua originaria que proponen las políticas actuales. Por lo que, corren el riesgo de ser consideradas solo como símbolos o reliquias que se deben exhibir (Lopez, 2015). Esto último es notorio en el mes patrio, donde la promoción de empresas, instituciones gubernamentales y no gubernamentales, medios de comunicaciones, y otros, resaltan la riqueza cultural y lingüística del Perú. Pasado ello, olvidan por completo su real significatividad e importancia.

### ***b) Sobre los recursos y materiales para la enseñanza EIB***

A partir de la formalización de los alfabetos se han podido elaborar algunos materiales y recursos desde el MINEDU. Pero a la vez se observó que los recursos propios de los pueblos originarios, tales como las canciones, las artesanías, los tejidos y otros, fueron adaptados con fines didácticos. Incluso se han usado algunas herramientas actuales como las tecnologías de la información y la comunicación. Al respecto, Lloclla (2019) detalla que las percepciones docentes en relación a los materiales y recursos proporcionados por el MINEDU, señalan que estos no presentan alguna utilidad, y que en su defecto, solo los usan porque así lo estipula el ente rector.

Sin embargo, en el 2018, tal como menciona Asipali et al. (2020) hubo una reducción de 50% del presupuesto asignado a la EIB, lo que afectó considerablemente la producción de recursos y materiales, así como el acompañamiento pedagógico para este modelo educativo. En consecuencia, se pudo observar un debilitamiento de la

política EIB. Lo que resulta un retroceso que no debía ocurrir, ya que el fin es seguir mejorando en el proceso.

Luego de presentar un panorama sobre algunos aspectos a tener en cuenta sobre las percepciones en la EIB, resulta indispensable también tener una mirada, a grandes rasgos, sobre el perfil docente que se sugiere lograr en el proceso de formación de los docentes EIB del Perú. Es coherente ahondar en ello, ya que, tal como se vio en apartados anteriores, las percepciones de los docentes permiten evidenciar posibles inconsistencias al momento de abordar la EIB en la escuela. Por lo que, resulta pertinente observar cómo es que se perfila la formación del docente EIB, quien, a partir de ello, refleja su práctica educativa.

## **2.3 PERFIL DEL DOCENTE EIB**

Este apartado se ha desarrollado en base al estudio realizado por Uracchagua (2019) quien ha basado parte de su trabajo en la observación y descripción de algunas mallas curriculares de instituciones superiores formadoras de docentes EIB, tales como la Universidad Peruano Cayetano Heredia (UPCH), Universidad San Ignacio de Loyola, y otros; las cuales plantean el perfil que se pretende formar en los docentes EIB. Asimismo, se tienen los aportes de Lloclla (2019) quien ha desarrollado su investigación con docentes EIB. De acuerdo a ello, se ha optado en considerar las seis principales capacidades identificadas que se detallan en los siguientes apartados.

### **2.3.1 Capacidad para identificar las características socioculturales y lingüísticas del escenario en el que labora**

Según los escenarios descritos en el MSEIB y los aportes de Aguirre et al. (2019) el docente debe ser capaz de identificar las características del contexto en el que se enmarca la I.E. A partir de ello, el docente EIB realiza una evaluación sociolingüística que le permitirá reconocer las normas culturales, la influencia y el nivel de uso de la lengua, en el espacio donde se desenvuelve. Esta evaluación también va a propiciar que el docente realice un adecuado tratamiento integral de las lenguas L1 y L2, buscando así el desarrollo sostenido sin diferencias ni jerarquías entre ellas. De igual manera, ello brinda ventajas en su práctica docente lo que propicia un abordaje contextualizado y coherente de los contenidos y la lengua originaria.

### **2.3.2 Capacidad para generar propuestas de innovación**

El docente EIB ejecuta proyectos de investigación que contribuyen con la mejora de EIB y la calidad educativa en general. Asimismo, crea prácticas innovadoras acordes a los avances de la sociedad y la tecnología. Del mismo modo, elabora recursos y materiales didácticos y aplica técnicas pedagógicas, adecuadas a la realidad, las cuales propician el desarrollo integral de los estudiantes.

### **2.3.3 Capacidad para ser un docente mediador**

Los procesos de migración dan lugar a la pérdida de la lengua indígena. En tanto, el docente EIB debe impulsar, en conjunto con miembros de la comunidad, la preservación de la lengua. Asimismo, esta tarea recae también en aquellos hablantes que tienen un mayor dominio de su lengua.

El proceso de revitalización y la valoración de la lengua y la cultura originaria implica un proceso de concientización, diálogo intercultural y promoción de la misma. Es por ello que el rol docente, en este proceso, es indispensable. El docente EIB tiene la capacidad de planificar y diseñar actividades que busquen la integración de la comunidad educativa y otros agentes. Del mismo modo, promueve la atención a la diversidad y la inclusión, teniendo en cuenta los criterios culturales y lingüísticos del contexto.

### **2.3.4 Capacidad para revitalizar y preservar la cultura y la lengua originaria**

En apartados anteriores se ahondó acerca de la revitalización de la lengua. No obstante, es importante tener en cuenta que este proceso va de la mano con la revitalización de la cultura. Esto concuerda con lo mencionado por Lopez (2015) que asegura que todas aquellas acciones que proponen la activación y promueven el uso activo de las lenguas y la cultura, resultan beneficiosas para el éxito de la EIB. La cultura de los pueblos originarios presenta variedad de símbolos y significados presentes en las canciones, los tejidos, la comida, e incluso, en la relación con la naturaleza. En tanto, es importante que estos referentes jueguen a favor de la enseñanza de la lengua.

En tanto el docente debe asumir el gran desafío de revitalizar la lengua si esta se encuentra en situaciones adversas de desplazamiento. Asimismo, es importante que este proceso incluya a la par el aprendizaje de la cosmovisión indígena. Al respecto, Uracchagua (2019) tomando el enfoque pedagógico de la EIB, agrega que la

enseñanza debe necesariamente incluir los saberes comunales, las experiencias de la localidad ya que de esta manera conocerán su historia y su trascendencia.

### **2.3.5 Capacidad para conocer la cultura y dominar la lengua originaria**

El conocimiento de la cultura y el dominio de la lengua originaria por parte de los docentes, es sustancial, porque son el medio con el cual van a comunicar, revitalizar y desarrollar actividades dentro del aula.

Para este punto, es importante enfatizar lo mencionado por Zavala (2018), quien describe que los estudiantes del programa de EIB que se forman para ser docentes, presentan diferentes niveles del conocimiento de la lengua. Están los que tienen como lengua materna la lengua originaria y tienen un conocimiento más profundo de la cultura, mientras los “bilingües emergentes” que son aquellos que tienen cierto grado de manejo de la lengua, debido a un contacto reducido a la lengua y la cultura. Pero estos son de mayor conocimiento frente a aquellos que aprenden la lengua originaria como L2, por tanto, no son considerados ni como hablantes maternos, ni como aprendices de L2.

En ese sentido, resulta sustancial que tanto los estudiantes hablantes maternos, como los bilingües emergentes, tengan un conocimiento de la cultura y un alto nivel de manejo de la lengua en las tres competencias del área de Comunicación contempladas en el CNEB.

### **2.3.6 Capacidad de ser un docente reflexivo sobre su práctica educativa**

El docente EIB reflexiona sobre su labor en el aula, en la escuela, con sus pares y otros. Asimismo, toma decisiones frente a situaciones de cambio, se adapta e innova y genera relaciones y un diálogo intercultural con sus pares. Reconoce sus aciertos y dificultades y trabaja en función de mejorarlos. De igual forma, actúa de manera ética de acuerdo a sus principios morales, culturales, y religiosos. Además, como agente de cambio, se propone objetivos que propicien su crecimiento personal y profesional, de manera que generen un impacto en la sociedad.

Las percepciones docentes, permiten conocer las representaciones de la realidad del entorno educativo. Asimismo, contribuye a identificar aquellas carencias existentes en la labor docente, o en caso contrario de otros factores y actores que influyen en sus prácticas. De igual forma es sustancial enfatizar que estas percepciones al ser socializadas, generan aprendizajes y mejoras en la labor docente.

Por otro lado, resulta indispensable observar el perfil docente, ya que, de este modo, se puede conocer la formación, las competencias y herramientas con la que presentan.



## **PARTE II: INVESTIGACIÓN**

### **CAPÍTULO 1: DISEÑO METODOLÓGICO**

En este capítulo se explica el diseño metodológico utilizado para la presente investigación. Para ello, se inicia con el planteamiento del enfoque y tipo de investigación para analizarlas percepciones de docentes EIB en referencia a la enseñanza de la oralidad de la lengua originaria en el modelo EIB de escenario urbano. Luego, se presenta el objetivo general y los específicos, así como las categorías y subcategorías del estudio. Asimismo, se prosigue con la descripción de las fuentes de donde se obtuvo la información para el análisis. Posteriormente, se especifica y justifica la técnica e instrumentos para el recojo de información. Finalmente, se describe el procesamiento de la información, así como el procedimiento utilizado para garantizar la ética de la investigación.

#### **1.1 ENFOQUE Y TIPO DE INVESTIGACIÓN**

La presente investigación es de enfoque cualitativo de tipo descriptivo ya que se trató de describir el fenómeno en cuestión. Al respecto, Cauas (2015) resalta que cuyo análisis apunta a lograr descripciones detalladas de los fenómenos estudiados, tales como las características que adoptan los pueblos indígenas en contextos urbanos, respecto a la percepción que tienen los docentes sobre la enseñanza de la oralidad de la lengua originaria. Del mismo modo, Sandoval (2012) enfatiza que este enfoque permite realizar una recolección de información emergente o hallazgos, que se puedan dar lugar durante el avance del proceso investigativo. Además de considerar las características propias de las personas, familiaridad con la realidad analizada y la disponibilidad del investigador.

Es una investigación de tipo descriptiva porque permitió la descripción de fenómenos sociales o educativos en una circunstancia temporal y espacial determinada (Cauas, 2015). Al ser un estudio que ubica el fenómeno en un espacio urbano, facilita conocer la realidad de dicho contexto EIB. De igual forma Abreu (2012) reconoce que, de esta manera, se podrán obtener descripciones profundas sobre un determinado grupo conociendo así, las concepciones sobre el entorno social en el que habitan. Por su parte Niño (2011), agrega que las descripciones permiten la validación o la clarificación del tema de estudio.

El problema que se propone para la investigación es ¿cuáles son las percepciones de los docentes EIB sobre la enseñanza de la oralidad de la lengua Shipibo-Konibo en una escuela primaria EIB de Lima metropolitana?, para lo cual se plantearon los siguientes objetivos:

### **Objetivo general**

Analizar las percepciones de docentes EIB sobre la enseñanza de la oralidad de la lengua originaria en una escuela primaria EIB en escenario urbano de Lima Metropolitana.

### **Objetivos específicos**

- a) Describir las percepciones de los docentes EIB sobre la enseñanza de la oralidad de la lengua originaria.
- b) Describir las percepciones de los docentes EIB sobre los recursos que se usan para la enseñanza de la oralidad de la lengua originaria.

## **1.2 DEFINICIÓN DE CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS**

Para el presente estudio se han definido dos categorías. Por un lado, la primera describe las percepciones de los docentes EIB sobre la enseñanza de la oralidad a través del uso de la lengua originaria, que se da en un contexto urbano donde coexiste con la lengua castellana. Cuenta con tres subcategorías que son: la enseñanza de la oralidad originaria desde la tradición oral, puesto que esta es parte sustancial en la adquisición de los conocimientos ancestrales y costumbres, y que además, da soporte y trascendencia a la cultura originaria.

La siguiente subcategoría está referida a la enseñanza de la oralidad originaria en un contexto urbano de revitalización, donde los docentes, padres de familia y comunidad buscan recuperar la lengua amenazada a causa del desplazamiento por el uso de la lengua hegemónica. La última categoría, apunta a la enseñanza de la oralidad desde el área curricular de Comunicación, la cual describe el desarrollo de la competencia oral propuesta en el CNEB y la propuesta metodológica de la EIB.

Por otro lado, la segunda categoría está enfocada en las percepciones de los docentes EIB sobre los recursos usados en la enseñanza de la oralidad. Para ello se consideraron dos subcategorías, aquellos recursos que existen en la cultura originaria y su paso al espacio educativo, y de igual modo, los recursos adaptados con fines didácticos.

**Tabla 3***Categorías y subcategorías*

<b>Categorías</b>	<b>Subcategorías</b>
Percepciones de los docentes EIB sobre la enseñanza de la oralidad a través del uso de la lengua originaria	La enseñanza de la oralidad originaria desde la tradición oral
	La enseñanza de la oralidad originaria en un contexto urbano de revitalización
	La enseñanza de la oralidad desde el área curricular de Comunicación
Percepciones de los docentes EIB sobre los recursos usados en la enseñanza de la oralidad	Sobre los recursos propios de la cultura originaria
	Sobre los recursos que son creaciones o adaptaciones con fin didáctico

*Fuente:* Elaboración propia

### **1.3 INFORMANTES, TÉCNICA E INSTRUMENTO PARA EL RECOJO DE LA INFORMACIÓN**

Para el desarrollo de la investigación, resultó importante considerar a los informantes, que, en este caso, fueron docentes de una institución educativa EIB de una zona urbana. Esta institución es una escuela pública en Cantagallo, ubicada en el distrito de Rímac al margen del río del mismo nombre. Los estudiantes de esta escuela son en su mayoría, provenientes de familias indígenas identificados étnicamente como los Shipibo-Konibo, quienes migraron a Lima, hace ya más de 30 años, en busca de nuevas oportunidades de progreso en la capital. En tanto, la I.E. existente, se rige bajo el Modelo EIB de escenario urbano de revitalización, por lo que cuenta con docentes EIB pertenecientes al mismo pueblo indígena, quienes son partícipes en esta investigación:

Para la selección de los docentes informantes, se tomó en cuenta los siguientes criterios de inclusión: los docentes debían tener formación EIB con especialidad en Educación Primaria, con experiencia de al menos 3 años de trabajo bajo el modelo de EIB. De igual manera, los docentes debían además manejar la lengua originaria del escenario sociolingüístico en el que trabajan. Por último, la edad y el género no se consideraron limitantes. En relación a los criterios de exclusión, se descartaron las participaciones de sabios comunales, auxiliares de aula, docentes sin formación en EIB. De esta forma, tomando los criterios anteriormente detallados, de un total de 12 docentes que laboraban en la institución educativa, se entrevistó a 4 docentes EIB.

**Tabla 4***Características de los informantes*

Código del docente	Grado	Edad	Años de servicio en EIB	Género	Formación profesional
DEIB1	Primero	38	3	F	Educadora EIB
DEIB2	Cuarto	25	3	M	Educador EIB
DEIB3	Tercero	40	10	M	Educador EIB
DEIB4	Quinto	47	12	M	Educador EIB

*Fuente:* Elaboración propia

Para la recolección de información se usó la técnica de la entrevista entendida por Troncoso y Amaya (2017) como aquella que permite la obtención de datos o información del sujeto de estudio que da lugar a una interacción oral con el investigado. Por su parte, Martínez (2013) menciona que el objetivo de la entrevista es encontrar lo que es importante y significativo para los informantes y descubrir acontecimientos y dimensiones subjetivas de las personas tales como creencias, pensamientos, percepciones, etc.

En coherencia con la técnica, se elaboró como instrumento de investigación, una guía de entrevista semiestructurada que permitió extraer las percepciones de los docentes EIB. Además, por su característica flexible para elaborar nuevas preguntas, si se requiriera, se tuvo un mayor alcance para profundizar en ideas o conceptos que se consideraron relevantes para el estudio (Blasco y Otero, 2008; Troncoso y Amaya 2017). Asimismo, de acuerdo con Bisquerra et al (2009), este formato permitió plantear preguntas abiertas que contribuyan con el tema de estudio, de modo que se pudieron realizar conexiones con la información obtenida para comprender el tema de estudio.

Luego de elaborar el instrumento, la guía de entrevista pasó por un proceso de validación a través de dos métodos. El primero, llamado juicio experto, consistió en compartir el instrumento de investigación, previa coordinación, con docentes académicos con conocimiento y experiencia en el actual tema de esta investigación. En esta validación participaron 4 expertos de los cuales se obtuvo la respuesta de 3 de ellos, quienes, además, accedieron a tener reuniones por Zoom para compartir sus alcances en mejora del instrumento de investigación. De igual modo, como segundo método, se logró aplicar un pilotaje con una docente EIB de Ayacucho. Luego de ello,

teniendo las sugerencias y observaciones obtenidas de ambos procesos de validación, se hicieron las mejoras correspondientes para su ejecución.

#### **1.4 PROCESO DE APLICACIÓN DE INSTRUMENTOS Y VACIADO DE INFORMACIÓN**

Previa aplicación de los instrumentos de investigación, se llevó a cabo una reunión a principios del año escolar, en el mes de abril, a fin de preceder y tener un acuerdo. De igual manera, se presentó los fines de la investigación y se logró acceder a la colaboración de los informantes. En dicha reunión participaron todos los docentes de la institución educativa y el director de la escuela. Posteriormente, dos semanas antes de la aplicación del instrumento, se realizaron las coordinaciones necesarias para agendar las fechas de las entrevistas con cada docente. Del mismo modo, se envió la carta de consentimiento informado a fin de que los docentes tengan un conocimiento acerca de la formalidad de su aporte a la investigación.

La fase de aplicación del instrumento duró, desde la segunda semana de noviembre hasta la primera semana de diciembre. Los docentes acordaron programar las entrevistas los fines de semana, de modo que no interfirió con sus actividades en la IE. Las entrevistas se realizaron por la plataforma Zoom y cada una de ellas tuvo una duración aproximada de 45 minutos a 1 hora. A fin de realizar las transcripciones posteriores, se grabaron las entrevistas, previa autorización de los docentes.

Luego de ejecutadas las entrevistas, se prosiguió con las transcripciones de las grabaciones, de manera literal en documentos de Word. Esto permitió tener la información necesaria para realizar la codificación, que también tuvo un proceso de organización para evidenciar los hallazgos y la categorización, y así, dar paso al análisis e interpretación de resultados.

En relación a la técnica para la organización, procesamiento y análisis de la información se ha optado por una codificación abierta, la cual permitió revelar conceptos, ideas y sentidos (Strauss et al. 2002). Asimismo, se pudo realizar un examen minucioso de los datos para identificar y conceptualizar los significados asociados al tema de estudio. (Charmaz, 2007). De este modo, se ha logrado se codificar los datos en relación con las categorías y subcategorías.

## **1.5 PRINCIPIOS ÉTICOS, SIGNIFICATIVIDAD Y VIABILIDAD**

De acuerdo a los principios éticos establecidos por el Vicerrectorado de Investigación de la PUCP, este trabajo se enmarcó bajo un consentimiento informado, en la cual, consideró los principios: de respeto a la persona, por el reconocimiento de su autonomía para dar consentimiento al momento de realizar las entrevistas; responsabilidad del investigador, quien asumirá el compromiso de mantener respeto con los informantes, así como resguardar el cuidado y uso de la información, como de la confidencialidad de la misma; justicia, para asegurar prácticas adecuadas en la cual no interfieran el sesgo o las limitaciones.

La significatividad del estudio radica en aportar a las prácticas educativas de docentes EIB respecto a la forma de implementar el modelo de Educación Intercultural Bilingüe (EIB), teniendo como eje principal la oralidad de la lengua originaria que, en este caso, se sitúa en un escenario urbano. Del mismo modo, como parte de la inclusión de las lenguas originarias al ámbito educativo, y a la investigación de la realidad de una comunidad indígena en un espacio urbano. Asimismo, tomando además los avances esperados del PLANEIB al 2021, y las celebraciones del bicentenario del Perú, resulta imprescindible visibilizar las problemáticas que aquejan a esta población y al modelo educativo correspondiente.

Respecto a la viabilidad de la investigación, coincide con el periodo de prácticas preprofesionales, lo cual da lugar a un espacio para realizar el estudio. Asimismo, la Institución Educativa EIB pública, se ubica en Lima Metropolitana, lo que permite el contacto con los docentes quienes han accedido a ser parte de la investigación.

## CAPÍTULO 2: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

En el presente apartado se muestran los resultados de la investigación, que concierne a la información relevante en torno a la aplicación de la entrevista a docentes EIB de una Institución Educativa Pública de Lima Metropolitana, en contraste con lo revisado en la literatura. La finalidad de este capítulo es analizar las percepciones de docentes EIB sobre la enseñanza de la oralidad de la lengua originaria. Dichos resultados han sido organizados de acuerdo a las categorías y sus subcategorías definidas en la matriz de consistencia (ver anexo 1). A continuación, se presenta una parte de dicha matriz.

**Tabla 5**

*Categorías y subcategorías*

Categorías	Subcategorías
Percepciones de los docentes EIB sobre la enseñanza de la oralidad a través del uso de la lengua originaria	La enseñanza de la oralidad originaria desde la tradición oral
	La enseñanza de la oralidad originaria en un contexto urbano de revitalización
	La enseñanza de la oralidad desde el área curricular de Comunicación
Percepciones de los docentes EIB sobre los recursos usados en la enseñanza de la oralidad	Sobre los recursos propios de la cultura originaria
	Sobre los recursos que son creaciones o adaptaciones con fin didáctico

*Fuente:* Elaboración propia

Los resultados se encuentran ordenados en función a las categorías y subcategorías presentadas. En el primer apartado describe la categoría 1, y en el segundo, la categoría 2. Cada uno con sus respectivas subcategorías.

### **2. 1 CATEGORÍA 1: PERCEPCIONES DE LOS DOCENTES EIB SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA ORALIDAD A TRAVÉS DEL USO DE LA LENGUA ORIGINARIA**

De acuerdo a la tabla anterior, se presenta los resultados de la primera categoría, que a su vez, se organizan en las siguientes subcategorías 1) La enseñanza de la oralidad originaria desde la tradición oral, 2) La enseñanza de la oralidad

originaria en un contexto urbano de revitalización, 3) La enseñanza de la oralidad desde el área curricular de Comunicación.

### **2.1.1 La enseñanza de la oralidad originaria desde la tradición oral**

En referencia a las prácticas de tradición oral, los docentes entrevistados reconocen que estas son de sus ancestros y que tienen distintas maneras de incluirlas en la escuela, en la familia y en la comunidad.

Y eso también esto, involucrar más que todo a los sabios, como se dice. Y porque mediante ellos también nosotros podemos saber más de la cultura y valorar también (DEIB1-EOULO-2).

Las prácticas se realizan tanto, este institucionalmente se realiza cuando el docente se va en busca de un sabio y ellos están con la disposición abierta para que puedan enseñar a los estudiantes (DEIB2-EOULO-2).

Nosotros practicamos la tradición, la cultura, la cultura viva. Más que todo del pueblo shipibo konibo. (DEIB3-EOULO--1).

Mayormente lo que nosotros practicamos es todo lo que nuestros ancestros practicaban. (DEIB4-EOULO-2)

De acuerdo con Poloche (2012) la tradición oral es el cimiento que da origen y sostén a la realidad del pueblo originario. Asimismo, Castellanos (2012) agrega que esta genera el sentido y memoria colectiva donde se mantiene el conocimiento ancestral. En definitiva, se evidencia que la tradición oral permite conocer la cultura, lo ancestral, además de dar vida y reafirmar la identidad shipiba.

En la escuela, los docentes realizan un trabajo en conjunto con los sabios de la comunidad quienes comparten el conocimiento mediante relatos de hechos históricos. Esto encaja con el perfil docente EIB que describen Lloclla (2019) y Uracchahua (2019) en referencia al docente mediador que debe tener la capacidad de organizar y diseñar actividades de integración de la comunidad educativa y otros agentes como los sabios. Asimismo, como docente que busca revitalizar y preservar la lengua, propicia espacios para la activación que promueven el uso de la lengua y que, según Lopez (2015), son beneficiosas en el progreso del mantenimiento y vitalidad de la lengua.

En las prácticas de tradición oral, también se evidencia, desde lo mencionado por los docentes, el uso de algunos referentes culturales y simbólicos propios de los Shipibo-Konibo, los cuales han sido el soporte para la transmisión de los conocimientos ancestrales y la lengua. Entre las mencionadas por los docentes se encuentran: los relatos, los cantos shipibos, la comida, las danzas, el arte shipibo y el Ani Xeati.

En cuanto al cuento, ya cuentos orales a través de leyendas y las canciones que también son muy importantes ¿no? en cuanto para que ellos sepan (DEIB1-EOULO-2). Los sabios mayormente enseñan lo que es: los cuentos, las historias y los relatos. Se puede enseñar, lo que es más, como narrando un hecho histórico que se dio en una comunidad (DEIB2-EOULO-1). Todo lo que es el canto “*mashá*”, “*el shebo*” (DEIB3-EOULO-2).

Algunos ejemplos, era la danza de Ayahuasca ¿no? la danza de la Anaconda, y es toda una tradición, plato típico del Tacacho, Cecina y Juane todo eso. (DEIB3-EOULO-3). Más que todo estamos, la artesanía, este, el tallado, gastronomía. (DEIB4-EOULO-2)

En efecto, estas prácticas, además de ser una vía para la transmisión del conocimiento, su uso oral genera espacios de convivencia colectiva. Esto resalta lo mencionado por Castellanos (2012) quien agrega que las tradiciones orales se dan de manera recreativa a través de la narración de cuentos, relatos y creencias, que además, sustentan la cosmovisión de los pueblos originarios. Resulta indispensable señalar que los docentes consideran a las festividades como un espacio para el compartir y satisfacción de todos los participantes. Donde la presencia de cantos y comida resaltan como elementos sustanciales que median estas relaciones.

De acuerdo con López et al. (2002) y Poloche (2012), el conocimiento originario también busca conexiones con la naturaleza, los símbolos y la identidad de un pueblo. Y es que además de la convivencia, estos referentes son el puente en la relación con su entorno. Los cantos son al río, a las plantas, a las estrellas y otros elementos. De igual manera, el arte de los diseños kené representan la cosmovisión y forma de ver la vida shipiba y los personajes representativos propios, creando así una memoria colectiva.

Según Poloche (2012), cada comunidad tiene sus propios referentes culturales que se activan y se aprenden en procesos sociales diversos. Un claro ejemplo de ello es el Ani Xeati, una festividad que reúne diversas actividades, de las cuales dos docentes pudieron comentar:

No sé cómo se llama, algo así lo ponía en la frente para que la frente un poco más que como se hunda ¿no? para que cuando la niña o el niño tenga su cerquillo que esté bien es todo. Bien bonito, que se forme bien bonito, ya es para eso también (DEIB1-EOULO-2).

Ahí pues todos los invitados se iban para poder presenciar todo tipo de actividades que ellos programaban para esa fiesta. O sea, el canto, la comida, todo, todo muy bien (DEIB4-EOULO-2).

Sí, claro, o sea, el corte de pelo, lo que los antiguos, nuestros ancestros, lo practicaban. Entonces esa era la actividad que ellos tenían, como algo que daba vida, de manera que, para ellos, era como costumbre de celebración (DEIB4-EOULO-2).

Una de las actividades del Ani Xeati, fue el corte de cabello de las niñas, que es un acto de presentación a la sociedad. Según la docente, esta actividad tiene un preámbulo que se da en el nacimiento de los niños, donde con un objeto propio de la cultura shipibo, se realizan amoldamientos a la frente de los recién nacidos. Esto con el fin de que, en el futuro, tengan un bonito cerquillo. En definitiva, esta práctica se evidencia en las características físicas que presentan los shipibos, ya que la mayoría tiene cerquillo, que además, por la valoración que refleja la docente, representa el símbolo de la belleza shipiba.

Respecto a la importancia de la tradición oral, los docentes asumen que es gracias a los sabios que la cultura aún prevalece. Asimismo, consideran que es sustancial que las nuevas generaciones también tengan conocimiento de ello.

Porque es importante esto, que los niños desde pequeños sepan cantar en su lengua o sepan y las leyendas, los cuentos ¿no? que nuestros ancestros nos han venido, esté, contando nuestros abuelitos, abuelitas. (DEIB1-EOULO-2).

La tradición oral para el pueblo originario es algo valioso, que se debe de llevar, que se debe enseñar de generación a generación. Es como una cadena (DEIB2-EOULO-1).

Porque acá todavía tenemos este maestros sabios y sabias que ellos realmente todavía están permaneciendo la cultura. Y nosotros como maestros nos estamos reuniéndonos con ellos para poder saber. (DEIB4-EOULO-2)

De acuerdo a estos hallazgos, la enseñanza de la oralidad de una lengua originaria en un contexto EIB urbano, implica que los docentes usen dentro de sus prácticas una serie de actividades en el marco correspondiente a la cultura propia del pueblo. Una de ellas son las tradiciones orales que incluyen: relatos, cantos shipibos, comida, danzas, el arte shipibo y el Ani Xeati, que figuran como un recurso de enseñanza para la oralidad, y que, se pueden desarrollar en espacios distintos al de la escuela. Esto es coherente con el enfoque comunicativo del área de comunicación del Currículo Nacional (2016), en donde se espera que el estudiante use sus competencias comunicativas en contextos reales y significativos. También Uracchagua (2019) agrega que incluir los saberes comunales y las experiencias de la localidad contribuyen al conocimiento y comprensión de su historia originaria.

Además, los docentes consideran sustancial que la nueva generación conozca y use la lengua, y para ello, resaltan el papel de los sabios para seguir aprendiendo. Parte del rol docente EIB es contribuir con la preservación y fortalecimiento originario, y ello nuevamente, se ve reflejado. La motivación de los docentes para realizar este proceso, también es favorable para revitalizar la cultura y la lengua originaria. En tanto,

resulta sustancial aprovechar los conocimientos de los sabios, así como los referentes simbólicos y culturales, a favor de la enseñanza de la lengua.

### **2.1.2 La enseñanza de la oralidad originaria en un contexto urbano de revitalización**

Para reconocer un contexto de revitalización, es sustancial conocer la realidad sociolingüística del grupo o comunidad. En este caso, como ya se mencionó, Cantagallo se ubica en Lima Metropolitana. En ese sentido, los docentes mencionan que como parte de su trabajo realizan un diagnóstico que consiste en una evaluación sociolingüística y psicolingüística.

Es por eso que se hace ese tipo de diagnóstico para poder dar la importancia de la lengua originaria. Es decir, conocer la realidad de la misma comunidad y de la comunidad institucional (DEIB2-EOULO-5). Lo que hacemos es lo que este consiste de lo que la psicolingüística y la sociolingüística, tanto los estudiantes como en los padres familia. En los padres, familias y por relacionarse dentro de la comunidad, para tener en cuenta en qué momento se está actuando de manera concreta, en qué momento para el diálogo, puede ser en la mañana, puede ser por la tarde y puede ser por la noche. (DEIB2-EOULO-3)

Según los docentes, este diagnóstico se da con los padres de familia y estudiantes. Para esta evaluación, se tiene en cuenta en qué momentos se hace el uso de la lengua, de manera que se pueda dar la importancia requerida a la lengua originaria. De acuerdo con Aguirre et al. (2019), la sociolingüística va a permitir conocer el grupo, y el nivel de manejo de la lengua que tiene la comunidad. Resulta importante realizar este proceso ya que, conociendo dicha realidad, va a posibilitar que el docente busque alternativas para atender, de la manera más pertinente, las necesidades de su contexto. Efectivamente, el docente debe conocer primero el contexto donde trabaja para actuar frente a sus requerimientos.

Los docentes reconocen que están trabajando en una institución de revitalización y comprenden que la nueva generación usa más el castellano para comunicarse.

Es una institución muy especial donde estoy laborando y aunque estamos en contexto ¿no? de revitalización de la lengua ¿no? que es shipiba. (DEIB1-EOULO-0) Este colegio está considerado como uno de los colegios EIB urbano en escenario 5 y está en revitalización (DEIB3-EOULO-0).

Las nuevas generaciones, esto más que todo usan, lo que es la lengua castellana. (DEIB3-EOULO-3).

Porque estos niños han nacido, han crecido en la ciudad, ¿no? Entonces, para hacer eso en Cantagallo, es muy diferente que en la comunidad nativa. (DEIB3-EOULO-3).

Esto hace referencia a lo mencionado por Lovón et al. (2020) quien asegura que los pueblos indígenas, en su mayoría están dejando de ser monolingües debido al predominio del español en su entorno. Asimismo, dicho dato contrasta con uno de los factores que influyen en el desplazamiento de una lengua, que detallan López, (2002), Umannakwe (2015) y Sánchez et al. (2018) quienes afirman que cuando una lengua con mayor prestigio social representa fuente de superación y acceso a mejores oportunidades laborales y de educación, desplaza a la lengua de menor uso.

En cierto modo, el desplazamiento de la lengua originaria, es una realidad que muchos indígenas sufrieron cuando se asentaron en Lima Metropolitana. Las nuevas generaciones que nacen y viven en la ciudad, y a pesar de tener padres hablantes de lenguas originarias, ya no lo adquieren. Otro aspecto que resalta uno de los docentes, es que Cantagallo presenta una realidad distinta a la comunidad nativa. Se comprende que las prácticas en la ciudad implican otras dinámicas, distintamente a la Amazonía, en la cual existe el contacto y convivencia con la naturaleza y acceso a los espacios como el río, e incluso, un mayor uso de la lengua originaria para la comunicación.

Por otro lado, uno de los docentes afirma que la revitalización es un proceso lento. Esto se debe a su reciente implementación, pero que en definitiva, no es una limitante para seguir trabajando en ello.

Más antes sí era más complicado, pero ahora como que ya lo están entendiendo y me parece perfecto, como también ahí creo que ONGs que están apoyando. (DEIB1-EOULO-3).

En ello estamos trabajando también, pero como digo, ¿no? todo es un proceso. Sé que poco a poco vamos a ir avanzando y trabajando en conjunto entre todos y si se podría lograr muchas cosas más, ¿no? más grandes. (DEIB1-EOULO-3).

Otro docente afirma que, en este proceso de revitalización, también pudo evidenciar aspectos positivos y negativos:

#### Positivos:

A veces me escribía, este, desde otra sección: *“profesor, este le saludé a mi abuelita en shipibo y me sentía emocionada y mi abuelito también se sintió emocionado que está alegre porque esté aprendiendo otra, otro idioma más”* (DEIB2-EOULO-5).

#### Negativos:

Los estudiantes sentían vergüenza. Es solamente ellos, aplicaba en forma de diálogo, en forma de para burlarse (DEIB-EOULO-5).

Por un lado, existen grupos de estudiantes que presentan una valoración positiva de la lengua. Incluso, los estudiantes manifiestan emoción, que se traduce en ese sentido de conexión con la lengua de herencia. Por otro lado, aún se evidencia cierto rechazo y vergüenza al hablar shipibo o que, en defecto, solo se usa como un medio de defensa o ataque. Asimismo, este último también alude a que el uso de la lengua, es un instrumento que solo sirve para generar burlas o ridiculizar.

Desde otra mirada, uno de los docentes, considera importante fomentar las prácticas de la tradición shipiba, de manera que estas no sean olvidadas. Resalta, además, una de sus labores, en la cual, logró que un grupo de sus estudiantes hablaran la lengua originaria.

para no olvidar ya... y enseñamos a nuestros niños, a nuestros estudiantes, ya que desde la perspectiva lo que es la tradición shipiba, ya el inicio de todo esto para que nuestros estudiantes, esto, pueden también llevar a esa práctica de enseñanza de la gran tradición Shipibo Konibo. (DEIB3-EOULO-4). Uno de lo más importante es hasta esta fecha, hasta este mes, desde marzo, abril y hemos logrado estos 9 niños que ya saben hablar 80% lo que es lengua originaria. (DEIB3-EOULO-4)

En efecto, se puede evidenciar el rol que asume el docente como mediador, y conservador de la lengua y la cultura. El logro de un grupo de estudiantes resulta un avance para un contexto de revitalización, más aún, en ámbitos urbanos. La importancia de los conocimientos propios, contribuyen al aprendizaje de la lengua y al fortalecimiento de la identidad shipiba.

Otros de los aspectos sustanciales para el proceso de revitalización, es el apoyo de los padres. Uno de los docentes sugiere que el diálogo con los hijos es primordial.

Uno de los aspectos fundamentales es que los padres de familia tengan esa convicción de que su lengua de herencia es primordial, que... que la del castellano. Que tenga un buen, un buen diálogo con sus propios hijos (DEIB2-EOULO-6)

Asimismo, en el involucramiento de los padres, al principio tuvieron dificultad para trabajar la lengua originaria. Esto, debido a que no tenían ideas claras, ni la conciencia sobre lo que representaba ser una comunidad originaria. Por otro lado, algunos padres al tener cargas laborales se les dificultaba realizar un seguimiento y fomento sobre el uso de la lengua.

No sabía de dónde viene la raíz, de dónde viene ¿no? Entonces esto es lo que... lo que había faltado y mucho menos de sus papás y mamás No lo... no lo hablaban en shipibo, sabiendo, sabiendo muy bien (DEIB4-EOULO-5).

Pero la mayoría de los papás lamentablemente no, no lo están hablando, pues en nuestra lengua materna y por ello hablan todo el mundo en castellano. Y eso todavía es una gran debilidad en nosotros como docentes ¿no? (DEIB1-EOULO-6).

Si es un poco complicado, pero si hay participación ¿no?, pero antes era menos, pero ahora ya vamos, son más, creo yo, que ya que se interesan (DEIB1-EOULO-6).

En algunos casos, no, porque hay padres que trabajan mucho. Y es muy, muy triste (DEIB2-EOULO-6).

Para lograr tener una valoración positiva de la lengua, los docentes de la institución, realizaron talleres de concientización con los padres.

En 3 años que estoy trabajando, tenía que hacer esa, esa concientización para poder, este, recuperar lo que estamos perdiendo, nuestra cultura, nuestro idioma. Y ahora ya un 80% es un logro que estamos haciendo acá (DEIB4-EOULO-6).

Lo que tenía que hacer es coordinar con mis colegas y ponernos de acuerdo para que este indicador sea para invitar a todos los padres de familia a una reunión ¿no? para así poder hablarles a los padres, hacerles presente que nuestro idioma es lo primero (DEIB2-EOULO-6).

Después de eso, ya prácticamente yo personalmente tenía que ir a visitarlo y hablarle en el idioma muy personalmente. Así sucesivamente. Nosotros hemos logrado este... los maestros que trabajamos acá, señorita (DEIB4-EOULO-6)

Nuevamente, se hace presente el rol docente como impulsor y promotor de la preservación de la cultura, que en este caso trabaja con los padres de familia. Otra forma de concientización y revitalización que realiza uno de los docentes, es visitar las casas de los padres de familia y conversar con ellos personalmente.

Un aspecto positivo que surgió a raíz de esta concientización fue tener posibilidades como acceso a la Beca 18, y también, ser un potencial turístico.

Y eso también los papás y dicen cuán importante es que nuestros niños aprendan la lengua shipiba. Tal y como en la Beca 18, los papás dicen: *“porque no les enseñé a hablar a mi hijo desde pequeño”* ahora que está sufriendo para para que entre a la Beca 18 (DEIB4-EOULO-6).

Porque también sabemos que es una zona turística que también acoge ¿no? de diferentes países y por ello también lo valoramos más, que valoren la cultura que uno tiene. (DEIB1-EOULO-3)

En efecto, existe una modalidad de Beca 18, que tiene como requisito manejar una lengua originaria. Estas becas son para la formación de docentes EIB, y definitivamente son oportunidades que benefician a los estudiantes provenientes de pueblos indígenas. Del mismo modo, la actividad turística, además de potenciar la economía del pueblo, fortalece la cultura e identidad shipiba.

Asimismo, los docentes reconocen a la lengua originaria como aquella que debe anteponerse sobre cualquier otra.

Por eso que el primero es nuestra lengua, el segundo ya son lo resto, son después y de manera que deben de practicar el idioma en su casa, primero ¿no? (DEIB4-EOULO-6)

La preferencia por sobreponer la lengua originaria antes que cualquier otra, son acciones que benefician la revitalización y valoración positiva de la lengua y cultura shipiba. Sin embargo, en términos de tratamiento de la lengua, el MSEIB recomienda que, si bien la revitalización de la lengua es sustancial, esta se debe realizar de manera progresiva, más aún cuando los estudiantes tienen un reducido manejo de la lengua originaria.

Por su parte Aguirre et al. (2019) recalca la idea de que los docentes suelen priorizar el castellano frente a la lengua originaria. A diferencia de ello, lo que se observa en este hallazgo, es que podría ocurrir lo contrario, priorizar la lengua originaria. No obstante, las recomendaciones de DIGEIBIR (2013) y Berrigasteiz (2016) es que ambas lenguas se desarrollen de manera balanceada a fin de certificar y afianzar aprendizajes. Porque, en menor o mayor medida, los estudiantes ya han aprehendido el castellano, y no sería idóneo imponer la lengua originaria en su totalidad.

Sería el mismo proceso que por mucho tiempo sucedió con el castellano al implantarse como lengua estándar. Eso no significaría un avance para la EIB, sino solo un cambio de roles sin efecto. Tampoco daría sentido a lo intercultural y bilingüe que implica este modelo EIB. En ese sentido, es de vital importancia reconocer que ambas lenguas cumplen un rol sustancial para cada aspecto de la vida originaria en la ciudad. Además, en concordancia con Aguirre (2019), la escuela es un medio que aporta aptitudes que brindan mayores posibilidades a los estudiantes, para que estos sean capaces de enfrentar el mundo. En ese sentido, tanto la lengua originaria como el castellano aportan en el desenvolvimiento del estudiante.

De igual forma, reconocen la importancia del rol que cumplen los padres, así como las autoridades, en la revitalización y mantenimiento de la lengua y la cultura, ya que el trabajo en conjunto, fortalece el proceso de revitalización.

En verdad ahorita en nuestra comunidad los padres y las autoridades son los entes llamados en la educación de nuestros estudiantes. Por lo tanto, ellos son llamados también para poder dar educación en nuestra lengua, en nuestra propia cultura (DEIB4-EOULO-6)

Es importante en conjunto, por qué digo en conjunto, porque ellos también enseñan a los estudiantes, a sus hijos, a no perder las costumbres del Shipibo-Konibo. (DEIB3-EOULO-6)

Esto concuerda con una de las acciones para la revitalización que describen Yana et al. (2011), Lopez (2019), Aguirre et al. (2019) y Lovón et al. (2020), ya que aseguran que, un trabajo articulado entre escuela, familia, comunidad, instituciones y otros agentes fortalece el trabajo y brinda soporte a la EIB. Esto además va a permitir el desarrollo de la lengua originaria en otros espacios de manera que no solo se reduzca a la escuela y el hogar.

No obstante, reconocen que la labor docente es sustancial, ya que, es aquella que guía el proceso de revitalización de la lengua y la cultura.

Siempre y cuando el maestro es la persona que, este, quien concientiza para poder llegar siquiera, al 100 %, siquiera, a lo menos ¿no? para que nuestra cultura, nuestra lengua no se pierda (DEIB4-EOULO-4).

A diferencia de la realidad presentada por Lloclla (2019) donde los padres no tenían una aceptación positiva a la enseñanza de la lengua originaria, el rol docente EIB asumido por los docentes de Cantagallo, ha logrado una valoración positiva de los padres hacia la lengua originaria. De manera que ello favorece la enseñanza y continuidad de la misma.

Bien, por ejemplo, yo esto a los niños, a mis queridos estudiantes les digo ¿no?, que también nosotros debemos de sentir orgullo ¿no? orgulloso de ser, de tener una lengua, de tener la cosmovisión. (DEIB1-EOULO-5).

Una de las acciones de este tanto que tuvieron que hacer un taller sobre la importancia de la lengua originaria, este seleccionamos de unos cuantos vídeos de qué tan importante es la lengua originaria (DEIB2-EOULO-4).

He nacido en cuna de, de estos consejos de estos sabios, porque mi papá, mi mamá practicaban eso. Yo también soy uno de eso, porque tengo 46 años, entonces yo prácticamente sé a lo menos y eso yo lo transmito, esos conocimientos vivos que ahora yo todavía mantengo (DEIB4-EOULO-4).

Algunas de las motivaciones de los docentes es el sentido de pertenencia y orgullo por su cultura y lengua. Asimismo, las vivencias de algunos docentes que han tenido el contacto cercano a las costumbres del pueblo, son experiencias que se deben transmitir y compartir con los estudiantes.

Por su lado, uno de los docentes, que tiene el cargo de director, afirma que es él quien debe dar el ejemplo.

Yo como director, tengo que dar ejemplo y enseñar a nuestros padres y a nuestros niños y nuestros estudiantes (DEIB3-EOULO-4).

Tengo una propuesta con los estudiantes, perdón con los docentes y estudiantes. Seguir aprendiendo la lengua originaria hasta llegar a lo que es, en como rural número 1 ¿no? Ya no en revitalización, sino ya pues en todo lo que es algo 100% de lengua originaria. Y esto, como director estamos muy comprometidos con la plana docente. (DEIB3-EOULO-4)

Como parte de sus labores directivas, el docente comenta además que tiene una propuesta en la que desea alcanzar la revitalización en la IE, para luego convertirse en EIB de fortalecimiento. De acuerdo al MSEIB (2018) esto se da cuando los estudiantes tienen un mayor manejo de la lengua originaria. Si se diera el caso, la denominación de la IE. vendría a ser EIB de fortalecimiento de escenario 2 en ámbitos urbanos.

En contraste, uno de los docentes comenta que, dentro de la comunidad de Cantagallo, viven algunos integrantes de otros pueblos indígenas amazónicos.

Sí hay, de la selva son tres grupos de etnias como: shipibos, ashaninkas y los awajunes, los aguarunas... O sea, si viven así están conviviendo con shipibos. Pero los padres de mis estudiantes, algunos son así: sus papas aguarunas y mamás shipibas ¿no? por lo tanto corresponden ya a esa sangre (DEIB4-EOULO-6). Justamente de eso, nosotros el mayor porcentaje, porque mayormente si está en nuestra institución educativa (DEIB4-EOULO-6)

De acuerdo con el MSEIB, este caso representa claramente un escenario 5 de multilingüismo. Sin embargo, surgen muchos cuestionamientos a raíz de ello. Al tener a padres de pueblos amazónicos distintos, considerando que cada uno tiene a la vez una cultura y lengua distinta o similar: ¿de qué manera acogen las prácticas de tradición oral? ¿cómo es la representación de su visión a partir de estos conocimientos además de los referentes del castellano? ¿cuál sería la segunda lengua inducida para aquellos niños o solo quedaría el castellano como lengua base?

Pese a la presencia reducida de estos otros pueblos amazónicos, el docente afirma que en la escuela la lengua originaria que se enseña, por representar la mayoría, es el Shipibo-Konibo. En tanto, se puede interpretar que, al tener posibilidades de aprender otras lenguas originarias, por la influencia del entorno y la escuela deberán aprender necesariamente el Shipibo-Konibo.

Aun así, continúa la inquietud por seguir cuestionándose acerca del uso de las lenguas originarias. Reiterando lo mencionado por López (2002), López (2019), Umunnakwe (2015), y Sánchez et al. (2018) quienes afirman que una causa del debilitamiento o pérdida de una lengua es cuando la de mayor dominio, se impone ante una de menor rango. En efecto, el desplazamiento de la lengua no solo ocurre cuando el castellano aparece. Se puede observar en el contexto de Cantagallo, que el Shipibo-Konibo, al ser mayoritaria, desplaza a otras minorías, aún si ambas son

lenguas originarias. Por lo tanto, se puede afirmar que existe un desplazamiento de la lengua, en menor medida, pero ocurre.

En resumen, la enseñanza de la oralidad originaria en un contexto urbano de revitalización, requiere de la labor no solo de los docentes. Los padres de familia son un soporte sustancial para la continuidad de este proceso de recuperación de la lengua y la cultura. De igual manera, al ser un modelo que recién se está implementando, tuvieron limitaciones en su aplicación, pero que ello los impulsa a seguir trabajando y lograr que la mayoría de los estudiantes maneje la lengua. La misma comunidad no tenía conciencia de lo que implicaba ser un pueblo originario dentro de la urbe. Oportunidades como la Beca 18 y el turismo, generaron actitudes positivas respecto a la lengua.

### **2.1.3 La enseñanza de la oralidad desde el área curricular de Comunicación**

Respecto al trabajo en la institución bajo el modelo EIB, los docentes señalan que tienen dos horas semanales destinadas para trabajar la lengua originaria, que en esta IE. EIB. Se considera como un área curricular más.

En esa área para la lengua originaria se incluyen todos los contenidos de las distintas áreas (DEIB1-EOULO-7).

Tenemos un horario establecido y dentro de ese horario tenemos dos horas en lengua originaria (DEIB3-EOULO-7).

Cada docente: de primer grado 2 horas, segundo grado 2 horas, tercero 2 horas, cuarto 2 horas, quinto 2 horas y sexto 2 horas (DEIB3-EOULO-7).

De acuerdo con uno de los docentes, cada grado trabaja dos horas en las que se incluyen todos los contenidos de las distintas áreas curriculares.

En referencia a la planificación de las actividades, para el trabajo de la lengua originaria, los docentes comentan lo siguiente:

Sea no solo en primaria, sino también en cuanto al inicial, porque también estamos trabajando inicial y primaria para que de pequeños sepan también, ¿no? En cuanto a nuestra, nuestra cultura, nuestras tradiciones, nuestros cuentos, canciones, las leyendas, que es muy importante ¿no? (DEIB1-EOULO-9).

Primeramente, la planificación nosotros entramos en un debate y entramos en un debate, una reunión con los docentes. Tanto de inicial y primaria. Y ahí ya desarrollamos a cerca de las competencias y capacidades ya. (DEIB2-EOULO-9).

Así es, reunión de conjunto coordinadora de inicial con los iniciales y coordinador de primaria con los de primaria (DEIB3-EOULO-9).

De acuerdo a uno de los docentes, estas planificaciones se debaten con todos los docentes, esto con el fin de llegar a consensos que les permitan trabajar de manera pertinente frente a los requerimientos que presentan los estudiantes. Del mismo modo, en estas reuniones participan los docentes de los tres niveles educativos. Un docente

resalta el trabajo con los docentes de inicial, ya que, considera que es desde dicho nivel que se debe comenzar con el trabajo de inducción de la cultura y la lengua originaria. Por su parte, otro docente afirma que cada nivel trabaja con sus coordinadores respectivos. En ese sentido, se puede comprender que, existen reuniones donde se reúnen todos los docentes y otros donde cada nivel trabaja por su cuenta.

Otro aspecto a destacar es sobre la planificación y el Currículo Nacional.

En algunos casos sí, en algunos casos. A veces nosotros rompemos reglas, porque... porque sabemos la realidad de los estudiantes. En algunos casos se puede modificar la currícula (DEIB2-EOULO-9).

No, hacemos algunos cambios (DEIB3-EOULO-9).

Bueno, el currículo nacional, o sea, ya está diseñado entonces para diseñar de acuerdo a lo que, a nuestras instituciones educativas, tanto de zona rural y de zona urbana ¿no? Y de manera que nosotros como ámbito urbano, o sea, prácticamente es lo que nosotros trabajamos. (DEIB4-EOULO-10).

Los docentes afirman que, para adecuar los contenidos, los docentes “rompen reglas” y no necesariamente siguen los lineamientos del Currículo Nacional. Además, consideran que ellos conocen las necesidades de los estudiantes, y por ende, realizan la planificación de acuerdo a ello. Cabe resaltar que los docentes identifican que, es diferente enseñar la competencia oral de la lengua originaria en contexto urbano y en contexto rural. Esto nos hace dar cuenta que, en referencia a la competencia “se comunica oralmente en su lengua materna” del CNEB tendría más coherencia, ya que los pueblos de las zonas rurales de acuerdo al MSEIB, en su mayoría son de EIB de fortalecimiento.

En tanto, el trabajo de la competencia oral y en general las otras competencias, se realizan en mayor medida a través de la lengua originaria, ya que es el medio de aprendizaje para el escenario 1 de la EIB. Sin embargo, de qué manera se trabajaría o se consideraría en un escenario 2, teniendo en cuenta que este presenta bilingüismo. El MSEIB tampoco brinda mayores detalles sobre cómo se debe asumir en estos casos, solo resalta que ambas lenguas son usadas para el aprendizaje y desarrollo de competencias. Entonces, resulta indispensable comprender, que llamar “lengua materna” no sería lo más coherente para diferenciar la lengua originaria del castellano.

En ese sentido, el CNEB debería diferenciarlas de manera que las competencias de Comunicación se describirían de la siguiente manera: “Se comunica

oralmente en su lengua de herencia originaria” y “se comunica oralmente en castellano”. Si bien la diferenciación de L1 y L2 son sustanciales para el proceso de tratamiento de la lengua, en contextos bilingües no se sabe con certeza cuál de las lenguas vendría a ser “la lengua materna”. En efecto, tanto el MSEIB como el CNEB necesitan modificar algunos aspectos, y estudios como este, contribuyen a visibilizar algunas inconsistencias, pero además, proporcionan algunas sugerencias.

Desde otra perspectiva, los docentes reconocen que tienen el apoyo de los especialistas de Digeibira.

Hay partes que casi no podemos, o sea, prácticamente casi no entendemos. Y cuando no entendemos, nosotros tenemos que solicitar apoyo a las especialistas bilingües que están en Digeibira (DEIB4-EOULO-10).

O sea, nosotros con la ayuda de los especialistas del Digeibira armamos nuestra experiencia de aprendizaje, que dura casi un mes. De acuerdo con lo que nosotros planificamos (DEIB4-EOULO-10).

Nosotros proponemos para que pueda hacer con el proyecto y hacer, y aparte de eso, nosotros llegamos a tener este, un diálogo, un debate, se puede decir con Digeibira. Que ellos pensaban de otra manera, pero nosotros pensamos de otra manera, porque nosotros estamos con los estudiantes y ellos no. Ellos miran desde su propia perspectiva. Nosotros lo miramos conjuntamente desde cuál es la perspectiva, cuál es la falencia de los estudiantes. En qué podemos lograr. (DEIB2-EOULO-10).

Los docentes afirman que cuando no logran comprender algunos contenidos y lineamientos, recurren al acompañamiento de los especialistas. Asimismo, mencionan que, desde un trabajo en conjunto, arman la experiencia de aprendizaje. Por otro lado, uno de los docentes resalta que ellos proponen los contenidos, y realizan un consenso de ideas con los especialistas. Para ello, consideran las perspectivas de los docentes, ya que los especialistas no conocen la realidad de las necesidades de los estudiantes.

Acerca del trabajo de la competencia oral, los docentes afirman que es sustancial desarrollar la oralidad en el aula. Sin embargo, solo uno de los docentes considera que la escritura es más importante.

Nos falta mucho en ella. Y la parte en la que en la lectura. Sí, hay mucha, mucha deficiencia y por eso una especialista, cuando nos dio el taller, nos decía ¿no? es muy importante, aunque no sepa hablar de que deberíamos de hablar en la lengua, cosa que vaya familiarizando (DEIB1-EOULO-8).

Bien, en cuanto al a la oralidad, también sí es importante que el niño escuche y todo lo que escucha y también va comentando. En cuanto que desarrolle esa competencia para mí lo primero creo que debería de trabajar en parte lo que la escritura ¿no? a mi parecer. (DEIB1-EOULO-8)

Por recomendación de los especialistas, el docente afirma que es importante inducir el aprendizaje de la lengua a través del habla y la escucha, de manera que se vayan familiarizando. Esto concuerda con lo mencionado por Romero (2017) quien

afirma que la escucha y la expresión oral son destrezas de la competencia oral. Asimismo, Tapia et al. (2018), complementan que estos procesos contribuyen al desarrollo de una escucha activa y una comprensión auditiva. Por otro lado, el docente resalta, además, que en la lectura se presentan deficiencias, pero que la escritura debe priorizarse.

En contraste, los demás docentes afirman que es importante primero trabajar la oralidad.

Mejor es que se comunique oralmente, porque, aunque sea por frase, para que se pueda inducir. Es decir, es como cuando una madre gestante está a punto de dar a luz. Esto no se lo vas a decir a tu hijo por medio de escrito, es mejor el diálogo (DEIB2-EOULO-8).

Más a la vez, como todo lo que es esto, la pronunciación la habla (DEIB3-EOULO-8). Es ese un medio de comunicación donde nosotros empleamos hasta el momento ¿no? oralmente, la oralidad (DEIB3-EOULO-8).

Tienen que hablar la lengua materna ya de nosotros. Y entonces ahí empieza el todo lo que es de, viene la pronunciación, viene en la escritura y eso (DEIB3-EOULO-8).

De manera este tema, en forma oral ¿no? Y que el niño también, de acuerdo a lo que nosotros hablamos en lengua originaria, ya ellos también se van asimilando, conociendo (DEIB3-EOULO-8).

Todo lo que... lo que nosotros trabajamos, todo es oralidad ¿no? porque la comunicación aquí en las comunidades a través de la oralidad y nuestras nuevas generaciones, como maestro y sabiendo muy bien que nuestros estudiantes son ya nacidos en Lima ya, de manera que nosotros primero tenemos que hablar para luego ir a la escritura (DEIB4-EOULO-8).

Dos docentes afirman que trabajar la oralidad resulta indispensable ya que es inmediato, y a su vez, contribuye en el aprendizaje de la pronunciación y el habla. De igual manera, dos docentes resaltan que, luego de desarrollar la oralidad, se da paso a la implementación de la escritura. Resulta importante resaltar este último, ya que, de acuerdo con López et al. (2002) las sociedades orales como los pueblos originarios que no cuentan con un sistema de registro, como la escritura, corren el riesgo de perderse.

En definitiva, la dinámica cambiante de la actual sociedad, podría influir en la pérdida de la lengua si solo se queda de manera oral. En ese sentido, resulta indispensable implementar la escritura. Además, las herramientas digitales contribuyen con el registro a través de este sistema, por lo que benefician su permanencia en nuevos espacios. Por lo tanto, es importante desarrollar la oralidad, pero a la vez, implementar la escritura va a posibilitar nuevas formas de comunicación que trascienden en el tiempo.

En referencia al trabajo con el Minedu, existe una valoración positiva sobre el trabajo de los especialistas del y Digeibira. Asimismo, agradecen su participación, ya que fueron quienes sentaron las bases de la escuela EIB de Cantagallo.

La Digeibira, o sea que, el área de gestión, ha traído ya para no perder la lengua originaria, tenemos que seguir practicando lo que es la, todo lo que es de la institución EIB (DEIB3-EOULO-10).

Para nosotros el Minedu es muy importante en este colegio, porque nos ayudan bastante, la importancia de la escuela y entonces esto nos ayuda mucho ya y de esa manera que a veces contamos la presencia del Digeibira. Este año hemos contado con todo el apoyo ya que son parte de ello (DEIB3-EOULO-10).

Pero gracias al Ministerio, viendo la preocupación, la necesidad de nuestra escuelita que es EIB ya tenía que adecuarlo (DEIB4-EOULO-10)

A diferencia de la realidad que presentó Lloclla (2019), sobre las dificultades para abordar la EIB en la IE. a causa de los trabajos discontinuos del especialista por cambios constantes de los mismos, en Cantagallo se evidencia una presencia activa de los especialistas de Digeibira, con quienes además realizan un trabajo conjunto en la planificación. De igual manera, afirman que los especialistas son parte indispensable de la escuela de Cantagallo.

Sobre las características de una clase donde se desarrolla la lengua originaria, los docentes afirman lo siguiente:

Nosotros empezamos con la motivación, con la motivación y enseguida con los saberes previos de los de nuestros estudiantes. Entonces todo es un diálogo entre maestro y estudiante (DEIB4-EOULO-11).

Por ese lado, esto, primero es la planificación, porque sin eso no se puede hacer (DEIB3-EOULO-11). A veces es necesario tener esa paciencia, ese entusiasmo en este tiempo. Porque a veces me pongo en el lugar de mis estudiantes, ellos también se sienten hostigados, ya que mucho virtual, virtual y ya pues (DEIB2-EOULO-11).

Para que ellos mismos sean actores de su propia vida. Yo aprendo de ellos, y ellos aprenden de mí (DEIB2-EOULO-11).

Más les gusta cuando es algo didáctico, ¿no? Pero cuando tienen imagen. Por ello, también captan más rápido los demás, se interesan en saber (DEIB1-EOULO-11).

Y de verdad que me fortaleció bastante que los niños y niñas se involucren y participen ¿no? era bien bonito ver eso de pequeños, valorar a la cultura. (DEIB1-EOULO-11).

El docente asegura que se debe tener empatía ya que de esta manera se podrá comprender a los estudiantes, más aún en el actual contexto de modalidad virtual. Las clases también deben ser didácticas y participativas para que le permita captar más rápido el contenido. De igual manera, la motivación es sustancial, asimismo, se debe brindar herramientas para que el estudiante se desenvuelva y sea el actor de su propia vida. Además, el aula propicia un espacio de aprendizaje constante donde docentes y estudiantes aprenden mutuamente.

A partir de estos resultados de esta primera categoría, se resaltan algunos aspectos resaltantes que parten desde las percepciones de los docentes EIB sobre la enseñanza de la oralidad a través del uso de la lengua oral originaria. Las tradiciones orales son el vehículo para el aprendizaje del conocimiento originario que los docentes hacen uso dentro y fuera de los espacios educativos. Asimismo, los sabios contribuyen con su uso y permanencia, quienes participan en la enseñanza de estas prácticas, que para cada pueblo, son únicas y se activan de acuerdo a sus referentes. De igual forma, los docentes también se involucran con los sabios y resaltan que es importante que la nueva generación la adquiera, la valore y la preserve.

Al respecto de la revitalización EIB en un contexto urbano, al haber sido implementada recientemente se presenta como un proceso lento pero que está dando resultados favorables a pesar de tener algunas dificultades. El rol de la familia para la continuidad de este proceso es sustancial, en tanto, también ha implicado una concientización de los padres para que de esta manera puedan comprender la importancia de valorar y preservar la cultura y lengua originaria, más aún en un contexto urbano como Cantagallo.

En referencia a la enseñanza de la oralidad desde la competencia se “comunica oralmente” del CNEB, los docentes no comprenden en su totalidad los lineamientos de este documento, por lo que prefieren partir por la realidad del contexto y las necesidades de sus estudiantes. Del mismo modo cuentan con el apoyo de los especialistas del Digeibira, quienes además tienen una presencia significativa para la I.E. de Cantagallo. Sobre la enseñanza de la oralidad en el aula consideran que es de suma importancia ya que de esta manera se induce la lengua, además que por su inmediatez facilita la comunicación. Asimismo, fortalecen la escucha y el habla que son componentes sustanciales de la competencia oral.

Por otro lado, acerca de las competencias comunicativas resulta más importante trabajar, los docentes afirman que luego de la oralidad es importante la escritura, de manera que se propicien nuevos medios de registro, distinto a los referentes de la cultura originaria, que además permiten su trascendencia en el tiempo. De la misma manera, en referencia a las características de las clases donde se desarrolla la oralidad, mencionan que estas deben ser motivadoras y empáticas por el contexto actual de virtualidad. Además, resaltan partir de los saberes previos, los cuales propicien espacios de diálogo y participación donde, tanto docentes y estudiantes, aprendan mutuamente.

## **2.2. CATEGORÍA 2: PERCEPCIONES DE LOS DOCENTES SOBRE LOS RECURSOS USADOS EN LA ENSEÑANZA DE LA ORALIDAD**

En esta sección, se presenta el análisis respecto a la segunda categoría de estudio, la cual tiene por objetivo describir los recursos usados en la enseñanza de la oralidad de la lengua originaria que los docentes consideran en un contexto urbano de EIB. En tal sentido, a partir de lo recopilado en las entrevistas, el análisis se organiza de acuerdo a las siguientes dos subcategorías de estudio: sobre los recursos propios de la cultura originaria y, sobre recursos adaptados con fin didáctico.

### **2.2.1 Sobre los recursos propios de la cultura originaria**

Referente a los recursos usados para la oralidad, algunos propios de la cultura originaria son: cuentos, leyendas, canciones, el arte shipibo, y que además estas son aportes de la tradición oral.

Lo que ya estaba trabajando eran cuentos, leyendas y canciones ¿no? Y los tres. Y en cuanto a la oralidad (DEIB1-RUEO-16).

Son de la misma comunidad y cuentos de las otras comunidades de la selva. Ya canciones, después, este, artes para hacer pulseras y diseños. Todo eso de recursos (DEIB3-RUEO-12).

Cuentos, cuentos shipibos (DEIB3-RUEO-12)

Asimismo, sobre las características de los recursos usados para la oralidad mencionan lo siguiente:

Siempre he tenido así, a mi punto de vista, que debe de haber más materiales que sean acorde a la realidad, no más, más puntuales para que los niños, estudiantes o el mismo maestro, este, tengan mayor consideración en su trabajo ¿no? (DEIB4-RUEO-17).

Si es esto, hay cosas que... que si nos adecuamos ¿no? de acuerdo a la realidad, a la necesidad de cada estudiante ¿no? Tal cual nos manda, no vamos a hacerlo porque sé que en cada contexto es muy es muy diferente. También debemos de adecuarlo, ¿no? En cuanto al avance de cada niño (DEIB1-RUEO-17).

Los docentes resaltan que los recursos deben ser acordes a la realidad y el docente debe ser capaz de realizar adaptaciones. Ello concuerda con la descripción del docente innovador y reflexivo que aluden Lloclla (2019) y Uracchahua (2019). Nuevamente, resaltan que la motivación es sustancial, pero ello no solo debe ser para el estudiante, sino también para el maestro.

Uno de los hallazgos a destacar, es la narración de historias personales.

Sí, o sea, o se narraba mi historia y alguno de ellos también siempre, no falta estudiantes que desde su casa tenían esa... esa experiencia que le contaba su papá a su mamá. Entonces ya se adecuaba con lo del mío también (DEIB4-RUEO-13). Porque cuando uno narra una historia, el niño está bien atento, o sea, se imaginan

cosas y por ello, estamos ya trabajando, en tanto que la oralidad ¿no? (DEIB1-RUEO-12).  
Que ellos también y compartan lo que han entendido con sus amiguitos (DEIB1-RUEO-13).

Dos de los docentes mencionan que toman como un recurso para la enseñanza de la oralidad, historias de sus experiencias y vida cotidiana. Esto permite generar conexiones con historias similares que los estudiantes escuchan en casa o con experiencias que fueron compartidas con anterioridad. Si bien los relatos son parte de la tradición oral de los pueblos originarios, es importante resaltar que estas narraciones son de sucesos recientes que pueden ocurrir con anterioridad o sino sucesos de la actualidad. Incluso estas narraciones, no necesariamente pueden ocurrir en el pueblo originario, sino también en la ciudad. Además, las historias personales promueven la socialización con sus pares y permiten la imaginación. Y lo más importante, es que desarrolla el trabajo de la oralidad dentro del aula.

Por otro lado, los sabios, madres y padres de familia, también colaboran en el desarrollo de las clases.

Nosotros invitamos a las mamás ¿no? entonces se va a nuestra aula. O si no lo grabamos porque, bueno en virtual, no podíamos invitarlas así en presencialmente. Entonces por video nomás enviamos la actividad acompañando ¿no? (DEIB4-RUEO-12).  
Sabios y sabios de la comunidad invitamos (DEIB3-RUEO-13)

Se puede observar que un sabio, no sólo es aquel o aquella que tiene trascendencia o antigüedad dentro de la comunidad, sino que también pueden ser los padres o cualquier persona que tenga el conocimiento originario, sea específico o general. Lo que caracteriza a un sabio es que puedan compartir y enseñar a sus pares. Aparte de los abuelos, los sabios presentes en las clases son las madres quienes, según Zavala et al. (2007) manejan el conocimiento originario de los cantos, la comida y el arte shipibo.

De igual manera, se evidencia el uso tanto de un recurso originario en complemento con recursos más modernos como el video y el audio. En definitiva, ambos son útiles a la hora de enseñar la lengua originaria ya que según Chiripua (2020), a través de ellas se pueden desarrollar habilidades y competencias.

Una de las formas de inducir la lengua originaria es enseñarle palabras breves como menciona uno de los docentes.

Especialmente frases, para que los estudiantes se vayan acoplando poco a poco. Si lo hacemos de todo uno solo, no se va dar el resultado (DEIB2-RUEO-13).

Frases pequeñas. En primer lugar, cómo saludar. Ya tiene buenos “*Jakon yamèkiri*” buenas días, “*Jakon yantàn*” buenas tardes, “*Jakon yamè*” buenas noches (DEIB3-RUEO-13).

En definitiva, las frases usuales y cortas sirven para iniciar la oralidad y la interacción entre el grupo.

### **2.2.2 Sobre los recursos creados o adaptaciones con fin didáctico.**

En referencia a los recursos adaptados con fin didáctico, las imágenes y diapositivas son recursos que se han tomado para la enseñanza de la oralidad de la lengua originaria.

Y eso también es muy importante, porque yo estaba trabajando con los cuentos y mediante pequeños videos en diapositivas ya (DEIB1-RUEO-12).

En los trabajos que hacíamos. Interactuamos mediante videos y diapositivas (DEIB1-RUEO-13)

De Aprendo en Casa, la mayoría, la mayoría fueron, este, en castellano, pero nosotros debíamos hacer el translate (DEIB2-RUEO-16). Un audio también que nos envía nombre al trabajo que hemos hecho en cuanto a la pronunciación (DEIB1-RUEO-16) Audios. Hace un tiempo que yo distribuía los audios de Aprendo en Casa, para que, tanto de inicial y de primaria puedan... Ahí había un horario para que pueda poner en el megáfono y para que toda la comunidad lo pueda escuchar (DEIB2-RUEO-12). A pesar de que desde que no lo van a escuchar, algunas palabras se quedarán (DEIB2-RUEO-12)

Para las clases de la modalidad virtual, las diapositivas han sido un recurso muy presente para realizar las clases y mostrar los contenidos visuales. Por otro lado, uno de los docentes comenta la técnica del “translate”. De esta forma, se realizan traducciones al shipibo, de los contenidos de la plataforma “Aprendo en Casa” para que los pueda compartir en formato de audio o vídeo con los docentes, estudiantes y comunidad. De modo que todos puedan tener el alcance del recurso elaborado por el docente.

Sobre los recursos proporcionados por el Minedu y otra entidad los docentes afirman lo siguiente:

Por ahora no pude ver de verdad. Allá si yo miraba que había ¿no? cuento leyendas de todo tipo, pero no pude ver acá. No sé si será porque la lengua está en revitalización, de verdad que no, hasta que no tengo conocimiento (DEIB1-RUEO-14). Viene en word. Sí, útiles porque porque de ahí, de eso, nosotros sacamos frases (DEIB2-RUEO-14).

Pues nada. Pero lo que es educativo solamente es del Minedu (DEIB4-RUEO-14) Esto es lo que el Ministerio elabora el material para poder trabajar. Entonces para nosotros más que todo, para mí ¿no? ha sido un poco, no era difícil, sino más bien me ha facilitado bastante como un apoyo más (DEIB4-RUEO-14)

Los docentes mencionan que los recursos brindados por el Minedu facilitan su trabajo en la IE. Sobre recursos proporcionados por otras entidades no han mencionado nada al respecto, solo un docente afirma que recursos solamente educativos son de parte del Minedu. Sin embargo, otro docente menciona que no ha logrado ver recursos en la IE de Cantagallo, a diferencia de las zonas rurales que sí tienen varios cuentos y leyendas.

El docente, asume que puede ser por estar en contexto de revitalización. Al respecto otro docente reconoce que al inicio no contaban con los materiales suficientes para la enseñanza de la lengua Shipibo-Konibo.

En primero sí hubo, porque no teníamos materiales, no teníamos cuadernos de trabajo, libros en shipibo, pero sí en castellano sí teníamos. Pero con el correr del tiempo ya hace tres años que ya tenemos estos materiales en shipibo es más fácil, o sea, nos facilita a nosotros (DEIB4-RUEO-14)

La falta de recursos al inicio pudo haber presentado dificultades para la enseñanza del Shipibo-Konibo. Esto también pudo influenciar en el proceso de revitalización. Si bien existen más recursos destinados para las zonas rurales, al ser Cantagallo un contexto particular, es probable que no tenían aún un panorama claro para atender los requerimientos que este exigía.

Aunque el MSEIB menciona sobre la forma de atención de la EIB en ámbitos urbanos, lo cierto es que, en la realidad, los procesos se dan de distinta manera y en el camino se presentan aciertos y limitaciones. Además, el PLANEIB sentó sus bases en el 2016 y el MSEIB se concretó en el 2018, por lo que, posteriormente, se espera que se realicen cambios y mejoras en favor de fortalecer al EIB en el Perú. No obstante, retomando sobre los recursos, el docente reafirma que los materiales proporcionados por Minedu, han contribuido a su trabajo docente.

Acerca de las propuestas de implementación e innovación de recursos, uno de los docentes desea trabajar en ello el próximo año, a fin de mejorar su práctica, pero que por el momento no tiene aún una idea fijada. Otro docente desea crear recursos concretos y digitales de manera que le parezca novedoso a sus estudiantes.

Mira, por el momento, me gustaría, pero próximamente será para el año. Si como te digo, no trabajé como debe de ser, pero para el año te aseguro que que si lo pienso hacer ¿no? para, bueno, también trabajar mejor con mis pequeños (DEIB1-RUEO-18). Primeramente, por los concretos y luego por los digitales, para que mis propios estudiantes aparezcan en un video. Para que digan: ¡wow! así lo hemos hecho. Mira, no sabíamos que iba a ser así. Se queden sorprendidos (DEIB2-RUEO-18). El plan sería esto planificar como docentes y sacar a esto la enseñanza de otras... más de todas las estrategias, no otras estrategias. (DEIB3-RUEO-18)

Los docentes concuerdan que es importante tener en cuenta que los recursos deben motivar a los estudiantes, así como captar su atención, de manera que se pueda generar una participación activa en el aula. De igual forma, se debe considerar la realidad de los estudiantes, ya que permitirá realizar adecuaciones pertinentes. Además, en esta labor, es sustancial la creatividad de cada docente.

Si es esto, hay cosas que... que, si nos adecuamos no de acuerdo a la realidad, a la dices, a la necesidad de cada estudiante ¿no? Tal cual nos manda, no vamos a hacerlo porque sé que en cada contexto es muy es muy diferente. También debemos de adecuarlo, ¿no? En cuanto al avance de cada niño (DEIB1-RUEO-17). Bien, es muy importante lo que hace cada, cada trabajo que uno realiza debe tener una a una cierta esto, para que llame la atención ¿no? Presentar imágenes mediante imágenes y de ellos para que los pequeños también se interesen (DEIB1-RUEO-17)

Claro, para que los estudiantes tengan esa curiosidad, que el profesor diga que es algo novedoso, que nosotros estamos viendo (DEIB2-RUEO-17). Esas cosas que debe tener es la creatividad de un docente que quiere para la buena enseñanza de sus estudiantes (DEIB2-RUEO-17). Contribuyen esto, porque acuerdo esto viendo esto los niños, esto se adapta más. O sea, que hay mucha motivación (DEIB3-RUEO-13)

Por otro lado, un docente rescata lo aprendido en la pandemia y sugiere que se debe dar continuidad al uso de recursos digitales. Ello mejoraría su práctica docente dentro del aula. En efecto, Nájera (2020) menciona que incorporar las tecnologías en el aula promueve prácticas innovadoras y aprendizajes significativos. En ese sentido, los aportes del docente son muy relevantes y necesarios para esta nueva normalidad.

Sí, se usa mucho y sé que todo lo que hemos aprendido ¿no? En cuanto a toda la pandemia que nos enseñaron a través de trabajar virtualmente y esto se va a quedar y deberíamos de ya ¿no? aprovechar más que todo para, para cosas buenas para nuestros niños. Y a seguir trabajando con los pequeños (DEIB1-RUEO-18)

De igual manera, su uso podría contribuir a la innovación de futuros recursos que beneficien la enseñanza de la oralidad. Además, ello también podría acelerar el proceso de revitalización, así como ampliar los espacios y formas de uso de la lengua.

Los recursos propios de la cultura originaria de acuerdo a los resultados brindados por los docentes son: las canciones, los cuentos, los relatos y el arte shipibo. Además, se entiende que los sabios pueden ser personas de la comunidad con un conocimiento de las costumbres, la cosmovisión y de las prácticas del pueblo originario. En este caso se evidencia la participación de las madres como conocedoras del arte shipibo y la comida.

La narración de las historias personales son recursos que destacan, ya que parten de las vivencias y experiencias de los mismos docentes quienes comparten

con sus estudiantes. Asimismo, este recurso por ser tan propio de las personas resulta ser interesante, llamativo y divertido. De igual manera, permiten generar conexiones con situaciones de la cotidianidad y propiciar espacios para la socialización.

En relación a los recursos creados o adaptados con fin didácticos resaltan las diapositivas, los audios y los videos. En el actual contexto de virtualidad estos recursos han cobrado relevancia. De igual manera, se ha encontrado otro recurso particular “el docente translate” quien realiza traducciones de contenidos de “Aprendo en Casa” que luego son compartidos en audios y videos.

Los docentes reconocen que hubo una falta de recursos al principio, lo cual pudo recaer en el incipiente avance respecto a la enseñanza de la lengua originaria. Un docente afirma que existen más recursos destinados para las zonas rurales, esto puede deberse a que la IE de Cantagallo recientemente se está asentando como una I.E en ámbito urbano, que además, requiere de un proceso de revitalización. En ese sentido, es probable que continuamente se busquen las formas pertinentes de atención para este contexto particular y en general para mejorar el modelo EIB en el Perú. En contraste, resaltan que los materiales brindados por el Minedu, facilitan el trabajo en el aula.

Los docentes recomiendan que los recursos deben ser acordes a la realidad de los estudiantes, asimismo, estos deben contribuir con la participación e interacción en el aula. De igual manera, estos recursos deben tener una continuidad si se vuelve a la presencialidad. El uso de las tecnologías posibilita nuevas formas de innovación, en tanto, las lenguas originarias pueden adquirir ventajas si se insertan en ellas. En efecto, algunos docentes mencionan que tienen la motivación para desarrollar propuestas a favor de la enseñanza de la lengua originaria.

## CONCLUSIONES

- Se evidencia que los docentes EIB, tienen conocimiento sobre la importancia de la tradición oral para el pueblo Shipibo-Konibo. Resaltan, además, que gracias a la presencia de los sabios y sabias de la comunidad, los conocimientos ancestrales, la cultura y la lengua originaria aún prevalecen, y que de esta manera, puede ser transmitida a las nuevas generaciones. Asimismo, los hallazgos reflejan que los sabios no necesariamente son los abuelos, sino cualquier miembro del pueblo indígena que tiene un conocimiento, sea general o específico, así como las madres quienes manejan el arte shipibo.
- Se observa que la revitalización en un contexto urbano, es un proceso que, en cierta medida, presenta aciertos y limitaciones. Los docentes reconocen asumir un rol frente a ello, ya que han logrado concientizar a la comunidad, sobre el uso e importancia de la lengua. Pero a su vez, consideran que el apoyo de los padres es sustancial para alcanzar logros en beneficio de preservar la lengua y la cultura shipiba. Así como para alcanzar nuevas oportunidades como la Beca 18 y ser un potencial turístico. Por otro lado, la reciente implementación de la EIB en Cantagallo ha iniciado con procesos lentos de revitalización, sin embargo, esta no es limitante para seguir trabajando en ello.
- Sobre el uso de la oralidad, los docentes consideran que esta es la manera más común e inmediata de comunicación. Asimismo, reconocen que las nuevas generaciones ya no hablan la lengua originaria, pero tienen la intención de hablarles en Shipibo-Konibo para que, de este modo, los niños puedan asimilarlo así no lo comprendan en su totalidad. De igual manera, reconocen que la oralidad da paso a la escritura, y que esta es una fuente sustancial para generar nuevos espacios para su uso y permanencia en el tiempo, necesario en el actual contexto.
- Respecto a los recursos para la enseñanza de la oralidad, los docentes consideran que deben generar la motivación no solo de los estudiantes, sino también de los docentes, de manera que tengan una significatividad como recurso. Asimismo, el docente debe tener creatividad para tratar de captar la atención de los estudiantes, además que deben ser previamente planificados.

- En referencia a los recursos usados para la enseñanza de la oralidad, sobre los propios de la cultura originaria los mencionados por los docentes fueron: los relatos, los cuentos, los cantos shipibos, la comida, las danzas, el arte shipibo. Estos contribuyen con el aprendizaje y la comprensión de la cosmovisión shipiba. De igual manera, propician espacios de convivencia y socialización, además de ser un recurso que posibilita la inducción de la lengua originaria. Por otro lado, los recursos creados y adaptados son las diapositivas, audios y videos, los cuales deben tener continuidad si se volviera a la presencialidad, ya que el uso de los recursos tecnológicos posibilita la innovación.
- La competencia oral en el Currículo Nacional, presenta algunas imprecisiones respecto a la descripción de las competencias que, en consecuencia, generan confusiones en los docentes EIB, de manera que estos prefieren “romper las reglas” y adaptar contenidos guiados por la realidad de su contexto. Asimismo, si los docentes presentan algunas dificultades, recurren al apoyo de los especialistas del DIGEIBIRA.
- La enseñanza de la competencia oral en un contexto urbano es distinta al que se da en los pueblos rurales, ya que, en dichas realidades, se hace un mayor uso de la lengua originaria. Por ende, se usa como vehículo de aprendizaje de los contenidos curriculares. De igual manera, existen más recursos para las escuelas EIB ubicadas en las zonas rurales.
- Los docentes tienen una valoración positiva hacia el MINEDU, y en específico, a los especialistas de DIGEIBIRA, así como los materiales brindados, son sustanciales para el desarrollo y orientación de su trabajo como docentes EIB. Sin embargo, sugieren que los docentes también sean partícipes de la creación de recursos que respondan de acuerdo al contexto sociocultural y lingüístico de la IE. ya que son ellos quienes conocen la realidad de sus estudiantes.

## RECOMENDACIONES

- Se recomienda realizar capacitaciones con los docentes EIB, acerca del uso de recursos y plataformas educativas digitales, para que, de este modo, los docentes puedan dar continuidad en el uso de audios, vídeos, etc. Así como, innovar y crear adaptaciones para la enseñanza de contenidos originarios.
- Para el proceso de revitalización, se sugiere reflexionar desde todos los agentes participantes en la comunidad; padres de familia, docentes, estudiantes, sabios, autoridades entre otros, en relación a los resultados obtenidos hasta la actualidad y tratar de buscar nuevas formas y medios que permitan la concientización de los jóvenes, de manera que ello fortalezca y dinamice el proceso de recuperación de la lengua y cultura originaria.
- Se sugiere tomar en cuenta los aportes de los docentes EIB en el desarrollo de actividades con los especialistas de la IE. De esta manera, los docentes pueden también puedan crear propuestas pertinentes y en conjunto se logren mejores resultados para el trabajo de la EIB en un contexto urbano.
- Se recomienda considerar el aprendizaje desde el nivel inicial, de manera que se enseñe la lengua desde los más pequeños. Para ello es sustancial el constante acompañamiento de los especialistas. Tomando en cuenta la sugerencia de uno de los docentes, urge una implementación de estrategias para la enseñanza de la oralidad y otras competencias comunicativas. De modo que ello, fortalezca sus prácticas de docentes EIB.

## REFERENCIAS

- Abarca, G. (2015). Educación Intercultural Bilingüe: Educación y Diversidad. UNESCO.  
<http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/APUNTE09>
- Aguirre, N., Yon, J. C., Yon, M. R. y Reátegui, K. (2019). Tratamiento de lengua originaria II.  
<http://repositorio.unia.edu.pe/bitstream/unia/165/3/LENGUA%20ORIGINARIA%20II.pdf>
- Arocutipa, M. T. (2020). Estrategias didácticas para la revitalización de la oralidad del aimara en estudiantes de una educación inicial EIB intercultural bilingüe en la comunidad de Acora.  
[http://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/upch/7750/Estrategias\\_ArocutipaSaira\\_Milusca.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/upch/7750/Estrategias_ArocutipaSaira_Milusca.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Asipali, A. B. y Meza, M. K. (2020) La Educación Intercultural Bilingüe en el Perú en relación con las creencias y atribuciones causales: perspectivas de investigación.  
[https://repositorioacademico.upc.edu.pe/bitstream/handle/10757/654948/AsipaliA\\_A.pdf?sequence=3&isAllowed=y](https://repositorioacademico.upc.edu.pe/bitstream/handle/10757/654948/AsipaliA_A.pdf?sequence=3&isAllowed=y)
- Berrigasteiz. (2016) Tratamiento integrado e integral de las lenguas. En *Competencias básicas*.  
[https://www.berrigasteiz.com/monografikoak/heziberri/haur\\_ hezkuntza/docs/kapitulua/capitulo\\_II.pdf](https://www.berrigasteiz.com/monografikoak/heziberri/haur_ hezkuntza/docs/kapitulua/capitulo_II.pdf)
- Biblioteca del Congreso Nacional de Chile BCN (2016) El reconocimiento de la lengua indígena en el sistema de educación neozelandés.  
<https://www.bcn.cl/observatorio/asiapacifico/noticias/idioma-maori-escuelas-bilingues-nueva-zelandia>
- Bisquerra, R. (2009) Metodología de la investigación educativa
- Blasco, T. y Otero, L. (2008). Técnicas conversacionales para la recogida de datos en investigación cualitativa: La entrevista (I). *Nure investigación*, 33.
- Castellanos, A. N. (2012) De boca a oído: la oralidad de los pueblos originarios, un saber en decadencia. Patrimonio biocultural.  
<http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsdll/collect/clacso/index/assoc/D7714.dir/PatrimonioBiocultural.pdf#page=97>
- Cárdenas, M. (2019) Percepción en la comunidad educativa urbana sobre el uso del quechua en la Institución Educativa Primaria N° 54178 del distrito de Talavera - Andahuaylas.  
<http://repositorio.unap.edu.pe/handle/UNAP/15908>
- Cauas, D. (2015). Definición de las variables, enfoque y tipo de investigación. Bogotá: Biblioteca Electrónica de la Universidad Nacional de Colombia, 2, 1-11.
- Ccama, L. (2018) Watuchikuna: Saberes Andinos en Quechua para la producción de textos de niños y niñas de 05 años de la Institución Educativa Inicial N° 906 "Manitos Trabajadoras" Cconchupata baja, Paucartambo, Cusco.  
<http://repositorio.uancv.edu.pe/handle/UANCV/4210>

- Ccari, S., Huancoco, Y. (2018) Enseñanza de la lengua materna quechua en la aplicación de canciones en Educación Primaria - Capachica - Puno 2018. <http://repositorio.unap.edu.pe/handle/UNAP/11596#:~:text=Despu%C3%A9s%20de%20haber%20realizado%20la,y%20ni%C3%B1as%20del%20segundo%20grado>
- Charmaz, K. (2007). Constructing grounded theory. A practical guide through qualitative analysis. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cheybar, R. (2006). La percepción que tienen los profesores de educación media superior y superior sobre su formación y su práctica docente. Revista latinoamericana de estudios educativos, 36(3-4), 219-259. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27036410>
- Chiripua, E. (2020). La lúdica como estrategia didáctica para la oralidad y la escritura de la lengua indígena Woun Meu. <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/36160>
- Dirección General de Educación Básica Alternativa Intercultural Bilingüe. (2013). Yachayninchikwan qillqay. MINEDU. [http://www.perueduca.pe/recursosedu/EIB/manuales\\_de\\_escritura/manual\\_quechua\\_chanka.pdf](http://www.perueduca.pe/recursosedu/EIB/manuales_de_escritura/manual_quechua_chanka.pdf)
- Galdames, V., Walqui, A. y Gustafson, B. (2008) Enseñanza de lengua indígena como lengua materna. [http://dgei.basica.sep.gob.mx/files/fondo-editorial/educacion-intercultural/cgeib\\_00025.pdf](http://dgei.basica.sep.gob.mx/files/fondo-editorial/educacion-intercultural/cgeib_00025.pdf)
- García, M., Márquez, E. Y Agregala, B. (2008). "Cuándo, por qué y para qué la educación intercultural: Discursos y praxis de la educación intercultural". Papers: Revista de sociología, núm. 89, 147-167. <https://ddd.uab.cat/pub/papers/02102862n89/02102862n89p147.pdf>
- Hamel, E.; Brumm, M.; Carrillo, A.; Loncon, E.; Nieto, R.; Silva, E. (2004) ¿Qué hacemos con la Castilla? La enseñanza del español como segunda lengua en un currículo intercultural bilingüe de educación indígena. Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 9, núm. 20, pp. 83-107. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14002006.pdf>
- Mamani, A. (2020) Método práctico de la expresión oral a través de Watuchis de niños y niñas de 05 años de la Institución Educativa inicial N° 518 de Chamaca, Chumbivilcas - Cusco. <http://repositorio.uancv.edu.pe/handle/UANCV/4579>
- Martínez, V. (2013). Métodos, técnicas e instrumentos de investigación. Manual multimedia para el desarrollo de trabajos de investigación. Una visión desde la epistemología dialéctica crítica.
- Ministerio de Cultura del Perú (s.f) Base de Datos de Pueblos Indígenas u Originarios (BDPI). <https://bdpi.cultura.gob.pe/pueblos/shipibo-konibo>
- Ministerio de Cultura del Perú. (2019). ¿Cómo somos? Diversidad Cultural y Lingüística en el Perú. Centro de recursos. Cartilla Informativa AILI. <https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/Cartilla%20informativa%20AILI%2023.05.19.pdf>
- Ministerio de Educación del Perú. (2016) Programa Curricular de Educación Primaria. <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/programa-curricular-educacion-primaria.pdf>

- Ministerio de Educación del Perú. (2018a). Política Sectorial de Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe. Recuperado de <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/MINEDU/5960>
- Ministerio de Educación del Perú. (2018b). Modelo de Servicio Educativo Intercultural Bilingüe (MSEIB). Lima, Perú. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/5971>
- Ministerio de Educación del Perú. (s,f) Tratamiento de la diversidad lingüística. <https://es.scribd.com/doc/207622181/Tratamiento-Lenguas-Eib#:~:text=su%20lengua%20materna-.IMPORTANCIA%20DEL%20TRATAMIENTO%20DE%20LENGUAS,la%20L2%20sea%20ms%20fcil>
- Moina I. M (2019). Retos en la implementación de las políticas de EIB en la institución educativa Juan Pablo II n°50390 – Llaspay Huanquite Paruro – Cusco. [http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/USIL/8867/1/2019\\_Moina-Sime.pdf](http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/USIL/8867/1/2019_Moina-Sime.pdf)
- Nájera, A. y Pérez, M. N. (2020) Inclusión y tecnología: binomio didáctico para el aprendizaje de lenguas originarias y su revitalización. lingüística [http://cresur.edu.mx/2019\\_/libros2020/experie2021.pdf#page=135](http://cresur.edu.mx/2019_/libros2020/experie2021.pdf#page=135)
- Niño, V. (2011) Metodología de la investigación La Torre, M. y Blanco, F. (2007). Algunos conceptos clave en torno a las creencias de los docentes en formación. Docencia e investigación, 32(17), 1-19. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2566179>
- López, L. E., y Wolfgang, K. (2002). La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas.
- López, L. E. (2015) El hogar, la comunidad y la escuela en la revitalización de las lenguas originarias de América Latina. En *Lenguas Originarias y Educación*. <http://8.242.217.84:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/9661/PIE%2064%20.pdf?sequence=1&isAllowed=y#page=205>
- Lopez, R. (2019) Sistematización enseñanza de lengua y cultura aimara a niños y niñas en áreas urbanas de Lima y Callao. [https://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12866/7794/Sistematizacion\\_LopezQuispe\\_Raul.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12866/7794/Sistematizacion_LopezQuispe_Raul.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Lovón, M. A., Chavez, D., Yalta, E., y Garcia, M. (2020) La enseñanza de la lengua indígena y el desarrollo de la interculturalidad en las horas de clases de lengua nativa como L1 y L2 en el Perú. <http://revistas.apl.org.pe/index.php/boletinapl/article/view/85/634>
- Lloclla, L. M. (2019). Percepciones sobre Educación Intercultural Bilingüe del docente de I.E.P. 54080 de Huancabamba - Andahuaylas. Universidad Nacional del Altiplano. <http://repositorio.unap.edu.pe/handle/UNAP/11400>
- Osorio, M. Z. (2015) Percepciones de los docentes de una institución educativa pública secundaria sobre el diseño de proyectos de aprendizaje en un currículo por competencias. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/6736>

- Oyola, A. E., y Quispe, M. P. (2016) La verdad es que no queremos aprender quechua. An. Fac. med. n.3. vol.77  
[http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1025-55832016000300017](http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1025-55832016000300017)
- Peschiera, R. (2010). Un análisis sobre la interpretación de los diferentes actores entorno a la educación intercultural y bilingüe y sus políticas.  
<http://hdl.handle.net/20.500.12404/1370>
- Poloche, N. R. (2012). La importancia de la tradición oral: El grupo Coyaima-Colombia. Revista Científica Guillermo de Ockham, 10(2), 129-143.  
<https://www.redalyc.org/pdf/1053/105325282011.pdf>
- Pontificia Universidad Católica del Perú (2019) Los principios éticos establecidos por el Vicerrectorado de Investigación de la PUCP.  
<https://investigacion.pucp.edu.pe/anexo-2-declaracion-principios-eticos-de-la-investigacion1/>
- Ramos, K. (2014). Situación actual del programa de enseñanza de lenguas indígenas del Ministerio de Educación Pública. Revista Electrónica Educare, 18(3), 203-219.  
<http://dx.doi.org/10.15359/ree.18-3.12>
- Robbins, S. y Judge, T. (2009). Comportamiento organizacional. México: Pearson Educación.
- Rodas, A. (2011). Didáctica de la enseñanza quechua como segunda lengua. Lima, Perú: Gerencia de Desarrollo Social del Gobierno Regional de Apurímac.
- Romero, H. M. (2017). La enseñanza de la oralidad como una actividad socio educativa en el desarrollo de la enseñanza aprendizaje.  
<http://repositorio.uigv.edu.pe/handle/20.500.11818/1707>
- Sánchez, J. M., y Brito, N. (2015) Desarrollo de competencias comunicativas mediante la lectura crítica, escritura creativa y expresión oral. Revista Encuentros, Universidad Autónoma del Caribe, 13 (1), pp. 117-141.  
<http://www.scielo.org.co/pdf/encu/v13n2/v13n2a08.pdf>
- Sánchez, L., Mayer, E., Camacho, J., & Alzza, C. R. (2018). Linguistic attitudes toward Shipibo in Cantagallo: Reshaping indigenous language and identity in an urban setting. International Journal of Bilingualism, 22(4), 466-487.  
<https://doi.org/10.1177/1367006918762164>
- Sánchez, M. G. y Hernández, J. (2020). Condiciones para el rescate, fomento y preservación de una lengua nativa en educación básica.  
<https://editic.net/ripie/index.php/ripie/article/view/28/23>
- Sandoval, C.A. (2012). Investigación cualitativa.
- Sonja, S. (2000). *Perú: ¿educación bilingüe en un país plurilingüe?* España. Iberoamericana.
- Suarez, R. (2018). El proceso de enseñanza/aprendizajes mediados por las iconografías del pueblo Shipibo-Conibo. Universidade Federal Do Amazonas (UFAM) Manaus-Brasil

- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la Teoría Fundamentada. Medellín: Universidad de Antioquia
- Tapia-Ladino, M. & Bernales, N. A. (2018). Evaluación de la habilidad de comprensión auditiva de español como lengua materna en estudiantes de educación secundaria en la ciudad de Concepción. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 57(2), 1137-1163. [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-18132018000201137&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-18132018000201137&script=sci_arttext)
- Troncoso, C. y Amaya, A. (2017). Entrevista: guía práctica para la recolección de datos cualitativos en investigación de salud. Vol. 65 No. 2: 329-32
- Umunnakwe, N. (2015). Displacement of indigenous languages in families: a case study of some selected Nigerian families in Botswana. <http://hdl.handle.net/10311/1580>
- UNL Noticias (2017) Lenguas, tecnologías e identidad. Universidad Nacional del Litoral. [https://www.unl.edu.ar/noticias/news/view/lenguas\\_tecnolog%C3%ADas\\_e\\_identidad#.YOvhwKhKjIU](https://www.unl.edu.ar/noticias/news/view/lenguas_tecnolog%C3%ADas_e_identidad#.YOvhwKhKjIU)
- Uraccahuan, D. A. (2019). Perfil del docente Intercultural Bilingüe desde la percepción de los actores educativos. <https://repositorio.usil.edu.pe/server/api/core/bitstreams/f7f66a69-3703-4b02-ba73-92a7ab159fd6/content>
- Vásquez, J. A. (2010). Estado del Arte de la Educación Intercultural Bilingüe en Zonas Urbanas. Lima. Recuperado de <https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/Estado%20del%20Arte%20de%20la%20EIB%20en%20zonas%20urbanas.pdf>
- Wright, C. R. (2019). Teacher perception of professional development and impact on instructional practice and student achievement. <http://hdl.handle.net/10919/90779>
- Zavala, V. y Bariola, N. (2007). Discurso, género y etnicidad en una comunidad de shipibos en Lima. *Debates en Sociología* N° 32 2007, 0254-9220. <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/debatesensociologia/article/view/2559/2503>
- Zavala, V. (2018) El lenguaje como práctica social: cuestionando dicotomías y esencialismos en la educación intercultural bilingüe. *SILEX* 8. vol. 8, N°1.

## ANEXOS

### Anexo 1: Matriz de consistencia

Matriz de Consistencia						
<b>Tema</b>	Percepciones docentes sobre la enseñanza de la oralidad en la Educación Intercultural Bilingüe					
<b>Título</b>	Percepciones de los docentes EIB sobre la enseñanza de la oralidad de la lengua Shipibo-Konibo en una institución educativa EIB de Lima Metropolitana.					
<b>Pregunta problema</b>	¿Cuáles son las percepciones de los docentes EIB sobre la enseñanza de la oralidad de la lengua Shipibo-Konibo en una escuela primaria EIB de escenario urbano de Lima metropolitana?					
<b>Objetivo general</b>	Analizar las percepciones de docentes EIB sobre la enseñanza de la oralidad de la lengua originaria en una escuela primaria EIB en escenario urbano de Lima Metropolitana.	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 30%; padding: 5px;"><b>Objetivos específicos</b></td> <td style="padding: 5px;">Describir las percepciones de los docentes EIB sobre la enseñanza de la oralidad de la lengua originaria</td> </tr> <tr> <td style="padding: 5px;"></td> <td style="padding: 5px;">Describir las percepciones de los docentes EIB sobre los recursos que se usan en la enseñanza de la oralidad de una lengua originaria</td> </tr> </table>	<b>Objetivos específicos</b>	Describir las percepciones de los docentes EIB sobre la enseñanza de la oralidad de la lengua originaria		Describir las percepciones de los docentes EIB sobre los recursos que se usan en la enseñanza de la oralidad de una lengua originaria
<b>Objetivos específicos</b>	Describir las percepciones de los docentes EIB sobre la enseñanza de la oralidad de la lengua originaria					
	Describir las percepciones de los docentes EIB sobre los recursos que se usan en la enseñanza de la oralidad de una lengua originaria					

## Anexo 2: Diseño de la entrevista

<b>Título</b>	Percepciones de los docentes EIB sobre la enseñanza de la oralidad de la lengua Shipibo-Konibo en una institución educativa EIB de Lima Metropolitana	<b>Enfoque/Tipo:</b>	Cualitativo/Descriptivo
<p><b>Informantes:</b></p> <p>4 informantes</p> <p><b>Criterios de selección:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Docentes en formación EIB con especialidad en Educación Primaria.</li> <li>2. Contar con experiencia de al menos 3 años de trabajo bajo el modelo de EIB.</li> <li>3. Manejar la lengua originaria del escenario sociolingüístico en el que trabajan.</li> <li>4. La edad y el género no se consideran limitantes.</li> <li>5. En relación con los criterios de exclusión, se descartan las participaciones de sabios comunales, auxiliares de aula, docentes sin formación EIB.</li> </ol>			
<b>Problema</b>	¿Cuáles son las percepciones de los docentes EIB sobre la enseñanza de la oralidad de la lengua Shipibo-Konibo en una institución educativa EIB de escenario urbano de Lima metropolitana?		
<b>Objetivo general:</b>	Analizar las percepciones de docentes EIB sobre la enseñanza de la oralidad de la lengua originaria en una institución educativa EIB en escenario urbano de Lima Metropolitana.		

Objetivos específicos	Categorías	Subcategorías	Técnicas	Instrumentos de recojo de información	Informantes
<p>Describir las percepciones de los docentes EIB sobre la enseñanza de la oralidad de la lengua originaria.</p>	<p>Percepciones de los docentes EIB sobre la enseñanza de la oralidad a través del uso de la lengua originaria</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La enseñanza de la oralidad originaria desde la tradición oral</li> <li>- La enseñanza de la oralidad originaria en un contexto urbano de revitalización</li> <li>- La enseñanza de la oralidad desde el área curricular de Comunicación</li> </ul>	<p>Entrevista semiestructurada</p>	<p>Guion de entrevista</p>	<p>Docente EIB de la especialidad de Educación Primaria (de todos los ciclos)</p>
<p>Describir las percepciones de los docentes EIB sobre los recursos que se usan en la enseñanza de la oralidad de una lengua originaria.</p>	<p>Percepciones de los docentes EIB sobre los recursos usados en la enseñanza de la oralidad</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sobre los recursos propios de los pueblos indígenas</li> <li>- Sobre los recursos que son creaciones o adaptaciones con fin didáctico.</li> </ul>	<p>Entrevista semiestructurada</p>	<p>Guion de entrevista</p>	<p>Docente EIB de la especialidad de Educación Primaria</p>

**GUIÓN DE ENTREVISTA**

Categoría	Subcategorías	Items	Hallazgos	Citas
Percepciones de los docentes EIB sobre la enseñanza de la oralidad a través del uso de la lengua originaria	La enseñanza de la oralidad originaria desde la tradición oral	1. ¿Qué importancia tiene la tradición oral para pueblos originarios como el shipibo Konibo?		
		2. ¿Qué prácticas de la tradición oral aún persiste en las nuevas generaciones? ¿de qué manera?		
	La enseñanza de la oralidad originaria en un contexto urbano de revitalización	3. ¿En qué espacios se hace el uso de la oralidad de la lengua originaria? ¿mercado? familia? ¿escuela?		
		4. ¿Qué rol asume usted como docente y como parte del pueblo originario en el que enseña la lengua originaria?		
		5. ¿Podría contarnos su experiencia desarrollando la competencia oral de la lengua originaria en la escuela EIB en un contexto urbano?		

		6. ¿De qué manera los padres contribuyen en el mantenimiento de la lengua originaria en un contexto urbano?		
La enseñanza de la oralidad desde el área curricular de Comunicación		7. ¿Qué áreas curriculares trabaja desde la lengua originaria? ¿Cuáles son los resultados? ¿Cuáles son sus limitaciones?		
		8. ¿Cuál de las tres competencias comunicativas del CNEB le parece que es más importante de trabajar con sus estudiantes? ¿Por qué piensa que esa competencia es la más importante?		
		9. ¿De qué manera planifica usted el trabajo de la competencia oral de la lengua originaria?		
		10. ¿De qué manera el Currículo Nacional contribuye en la planificación de sus sesiones que apuntan al desarrollo de la competencia oral? 11. ¿Qué características debe tener una sesión de aprendizaje donde el estudiante desarrolla su competencia oral de la lengua materna?		
		12. ¿Qué recursos utiliza para la enseñanza de la oralidad de la lengua originaria? ¿Son		

Percepciones de los docentes EIB sobre los recursos usados en la enseñanza de la oralidad	Sobre los recursos propios de los pueblos indígenas	recursos propios de la cultura originaria? ¿adaptaciones? ¿Podría darnos algunos ejemplos?		
		13. ¿De qué manera los recursos que usa aportan con el desarrollo de la competencia oral de la lengua originaria de sus estudiantes?		
		14. ¿Existen recursos educativos proporcionados por el MINEDU y/o otras entidades para la enseñanza de la oralidad de la lengua originaria? ¿cuáles son? ¿Le resultan útiles? ¿por qué sí? ¿por qué no?		
		15. ¿Los recursos usados para la enseñanza de la oralidad son socializados y/o compartidos con los demás docentes EIB de la escuela?		
	Sobre los recursos que son creaciones o adaptaciones con fin didáctico	16. ¿Qué otros recursos le han resultado útiles al enseñar la oralidad de la lengua originaria?		
		17. ¿Qué aspectos considera que deben caracterizar a los recursos que elige para su adaptación con fin didáctico?		
		18. ¿Tiene alguna propuesta de usar, crear o adaptar recursos digitales para la enseñanza de la oralidad de la lengua originaria?		

### Anexo 3: Libro de códigos

Libro de códigos								
Rol	Código	ENTREVISTA				Ejemplo de códigos		
Docente	DEIB#					Docente	DEIB4	DEIB4-EOULO-4
Categorías	Código	Preguntas	Código	Pregunta	Código	Categorías:		
Percepciones de los docentes EIB sobre la enseñanza de la oralidad a través del uso de la lengua originaria	EOULO	Pregunta 1	1	Pregunta 10	10	Percepciones de los docentes sobre la enseñanza de la oralidad a través del uso de la lengua originaria	EOULO	
		Pregunta 2	2	Pregunta 11	11			
		Pregunta 3	3	Pregunta 12	12			
		Pregunta 4	4	Pregunta 13	13	<b>Pregunta: 4</b> ¿Qué rol asume usted como docente y como parte del pueblo originario en el que enseña la lengua originaria?	4	
Percepciones de los docentes EIB sobre los recursos usados en la enseñanza de la oralidad	RUEO	Pregunta 5	5	Pregunta 14	14			
		Pregunta 6	6	Pregunta 15	15			
		Pregunta 7	7	Pregunta 16	16			
		Pregunta 8	8	Pregunta 17	17			

		Pregunta 9	9	Pregunta 18	18	
--	--	------------	---	-------------	----	--



## Anexo 4

### Documento de consentimiento informado para pilotaje

Agradecerle por su participación en el proceso de pilotaje del instrumento de la investigación titulada "Percepciones de los docentes EIB sobre la enseñanza de la oralidad de la lengua Shipibo-Konibo en una institución educativa EIB de Lima Metropolitana".

La presente investigación tiene como propósito (colocar el objetivo general). Esta investigación es conducida por la estudiante Yanira Ccencho Atauje de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Al acceder a colaborar, se le pedirá participar de una entrevista que consiste en responder preguntas con la investigadora a cargo. Ello tomará aproximadamente 45 minutos. Dicha actividad será grabada, de modo que el investigador pueda recolectar información valiosa para mejorar el instrumento de la investigación.

La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito que la mejora del instrumento de la presente investigación. Cabe resaltar que se guardará el anonimato del participante.

En caso se encuentre de acuerdo, por favor pase a firmar documento.

Yo \_\_\_\_\_, con DNI \_\_\_\_\_ acepto participar voluntariamente en el pilotaje del instrumento de esta investigación, conducida por la Srta. Yanira Ccencho Atauje. He sido informado(a) de que la meta de este estudio es analizar las percepciones de los docentes EIB sobre la enseñanza de la oralidad de la lengua Shipibo-Konibo en una escuela primaria EIB de Lima metropolitana.

Me han indicado también que tendré que participar de una entrevista donde responderé preguntas, lo cual me tomará aproximadamente 45 minutos

Reconozco que la información que yo provea en el curso del pilotaje de los instrumentos es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio puedo contactar a Yanira Ccencho Atauje, al teléfono 910005198.

\_\_\_\_\_  
(Firma del participante)

\_\_\_\_\_  
(Fecha)

## **Anexo 5**

### **Documento de consentimiento informado**

#### **Percepciones de los docentes EIB sobre la enseñanza de la oralidad de la lengua Shipibo-Konibo en una escuela primaria EIB de Lima metropolitana**

Este documento tiene como finalidad brindarle información sobre la investigación a realizar y el rol que desarrollaría usted, en caso autorice su participación.

El propósito del estudio es las percepciones de los docentes EIB sobre la enseñanza de la oralidad de la lengua Shipibo-Konibo en una escuela primaria EIB de Lima metropolitana. Esta investigación es conducida por la Srta. Yanira Ccencho Atauje de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Si usted accede colaborar, se le pedirá participar de una entrevista que consiste en responder preguntas con la investigadora a cargo. Ello tomará aproximadamente 45 minutos. Dicha actividad será grabada, de modo que el investigador pueda transcribir lo que usted haya expresado.

La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito que la presente investigación. Además, las respuestas obtenidas en la entrevista serán codificadas usando un número de identificación, por lo tanto, se guardará el anonimato del participante.

Si tiene alguna duda sobre esta investigación, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en ella. Igualmente, puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique en alguna forma. Si ciertas preguntas durante la entrevista le parecen incómodas, tiene derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderla.

En caso se encuentre de acuerdo, por favor firme este documento.

Gracias por su participación.

Yo \_\_\_\_\_, con DNI \_\_\_\_\_ acepto participar voluntariamente en esta investigación, conducida por la Srta. Yanira Ccencho Atauje. He sido informado(a) de que la meta de este estudio es las percepciones de los docentes EIB sobre la enseñanza de la oralidad de la lengua Shipibo-Konibo en una escuela primaria EIB de Lima metropolitana.

Me han indicado también que tendré que participar de una entrevista donde responderé preguntas, lo cual me tomará aproximadamente 45 minutos

Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno sobre mi persona. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio puedo contactar a Yanira Ccencho Atauje, al teléfono 910005198.

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de la investigación cuando éste haya concluido. Para ello, puedo contactar a Yanira Ccencho Atauje, al teléfono 910005198.

\_\_\_\_\_  
(Firma del participante)

\_\_\_\_\_  
(Fecha)

