



Buen vivir, Revista de investigación en educación e interculturalidad
Año 1-Volumen 1-Número 1, 2025

Yarinacocha, Ucayali, Perú

ESCUELA DE EDUCACIÓN SUPERIOR PEDAGÓGICA PÚBLICA BILINGÜE

Buen vivir, Revista de investigación en educación e interculturalidad

Año 1-Volumen 1-Número 1 – Diciembre 2025

Editado por:

Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Bilingüe

Jr. San Alejandro N° 966

Yarinacocha, Ucayali, Perú

Equipo editorial

Director: César Mendivil Guevara, *EESPP Bilingüe*

Secretario de redacción: Alejandro Paati Antunce, *EESPP Bilingüe*

Colaboradores editoriales:

- Ricardo Hermógenes Palma Vargas, *EESPP Bilingüe*
- Rosario Maldonado Aguirre, *EESPP Bilingüe*
- Ernesto Ríos Angeles, *EESPP Bilingüe*

Comité editorial

- César Mendivil Guevara, *EESPP Bilingüe, Yarinacocha-Ucayali*

Editor en Jefe

- Alejandro Paati Antunce, *EESPP Bilingüe, Yarinacocha-Ucayali*
- Ernesto Ríos Angeles, *EESPP Bilingüe*
- Rafael Pinedo Coral, *Universidad Nacional Intercultural de la Amazonía, Yarinacocha-Ucayali*
- Abraham Ermitanio Huamán Almirón, *Universidad Nacional de Ucayali, Pucallpa-Ucayali*
- Carlos Alberto López Marrufo, *I.E. Francisco Bolognesi, Pucallpa-Ucayali*
- Alfonzo Mauro Guerra Chacón, *IESPP Horacio Zeballos Gámez, Pucallpa, Ucayali*

Imagen de portada: Pintura de Adolfo Helar Canayo Silvano

DEPÓSITO LEGAL N° 2025-14139



Contenido

Página

- Presentación

- Reflexiones

Avances y desafíos de la educación intercultural bilingüe..... 4

El reto del idioma en la EIB y el desarrollo del Perú..... 9

- Artículos originales

Actividades con enfoque de mejora continua en la percepción docente acerca del planeamiento estratégico en una institución educativa, Pucallpa-Ucayali12

Acompañamiento pedagógico en la innovación didáctica en docentes de la institución educativa Francisco Bolognesi-Pucallpa21

Percepción de los problemas ambientales del pueblo originario shipibo–konibo del medio Ucayali – Perú27

- Artículos de revisión

Actitudes hacia la convivencia intercultural en estudiantes de educación superior.....34

Un estudio de la transferencia generacional de la mitología en pueblos originarios48



- Presentación

Bienvenidos al primer número de *Buen vivir, Revista de investigación en educación e interculturalidad*, la revista científica de investigación de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Bilingüe, Yarinacocha, Ucayali. Es para nosotros un honor presentar esta plataforma académica, un espacio vital dedicado a la difusión del conocimiento generado por el talentoso cuerpo docente de nuestra institución, *Alma mater* de la EIB, en un contexto geográfico y cultural tan significativo y diverso como es la Amazonía peruana, donde tenemos como Misión la FID de estudiantes que provienen de 15 pueblos originarios, futuros maestros que están a cargo de la educación de las nuevas generaciones de los pueblos originarios, de manera pertinente, fortalecidos en su lengua, cultura e identidad.

Misión y enfoque

Nuestra revista nace con la misión fundamental de visibilizar, compartir y debatir las investigaciones educativas, cualitativas, etnográficas y los estados del arte que nuestros docentes vienen desarrollando. El enfoque principal es la educación, con especial énfasis en la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), los desafíos pedagógicos de la región Ucayali y la revalorización de las culturas originarias. Buscamos ser un referente en el análisis de la realidad educativa local y nacional, contribuyendo con evidencia empírica y análisis profundo a la mejora de las políticas y prácticas pedagógicas.

Áreas de publicación

Buen vivir, Revista de investigación en educación e interculturalidad acoge manuscritos originales e inéditos que aborden, entre otros, los siguientes temas:

Revisiones: Trabajos exhaustivos y críticos de la literatura existente sobre problemáticas educativas específicas, proporcionando una visión integral del conocimiento acumulado y las brechas de investigación.

Investigaciones originales: Estudios que, desde un enfoque riguroso, exploren fenómenos educativos complejos a través de la interpretación de realidades, experiencias y contextos, como la interacción en el aula bilingüe o la formación docente.

Etnografías educativas: Trabajos de campo que documenten y analicen las prácticas culturales y sociales dentro de las comunidades educativas de Yarinacocha, la región Ucayali y toda la Amazonía, entendiendo la educación en su contexto sociocultural.

Innovaciones pedagógicas: Reportes de experiencias exitosas y propuestas didácticas innovadoras implementadas por los docentes en la EESPP Bilingüe.

Compromiso con la calidad y la relevancia

Nos regimos por estrictos estándares de calidad académica y ética editorial. Cada artículo publicado ha pasado por un riguroso proceso de revisión por pares ciegos, garantizando la validez, originalidad y pertinencia de los contenidos. Nuestro compromiso es ofrecer un espacio de diálogo transparente y constructivo que fortalezca la comunidad académica local y nacional.

Invitamos a la comunidad académica, a los profesionales de la educación y a los interesados en las realidades amazónicas a explorar este primer número. Confiamos en que las contribuciones de nuestros docentes sirvan como fuente de inspiración, reflexión y conocimiento aplicado para transformar la educación en el Perú.

Mg. César Mendivil Guevara

Director

Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Bilingüe, Yarinacocha, Ucayali.

Noviembre de 2025.



- Reflexiones

**Avances y desafíos de la educación intercultural bilingüe
Advances and challenges of intercultural bilingual education**

Rafael Pinedo Coral - Universidad Nacional Intercultural de la Amazonía

Resumen

El documento analiza los avances y desafíos de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en el Perú, destacando su consolidación normativa desde la creación de la CONEIB y su reconocimiento como Política Sectorial mediante el Decreto Supremo N.º 006-2016-MINEDU. Se resalta la consulta previa del Plan Nacional de EIB, que fortaleció su legitimidad y promovió una visión de interculturalidad transversal recogida por el Proyecto Educativo Nacional al 2036. Pese a estos avances, persisten brechas estructurales: déficit de docentes con dominio lingüístico certificado, limitada articulación curricular en secundaria, baja calidad de infraestructura y financiamiento insuficiente. El análisis regional de Ucayali evidencia retos específicos, como la alta diversidad lingüística, la escasez de docentes bilingües y las dificultades para contextualizar el currículo. Asimismo, se reconoce el aporte de nuevas universidades interculturales y pedagógicas bilingües, aunque persisten tensiones en la incorporación de saberes indígenas en la educación superior. El documento concluye que el reto actual es pasar de la normativa a la efectiva implementación, garantizando formación docente pertinente, asignación presupuestal sostenible y calidad pedagógica que impacte en los aprendizajes de los pueblos originarios.

Palabras clave: Educación Intercultural Bilingüe; política educativa; pueblos originarios; formación docente; Ucayali.

Abstract

The document analyzes the progress and challenges of Intercultural Bilingual Education (IBE) in Peru, highlighting its normative consolidation since the creation of the National Commission on Intercultural and Bilingual Education (CONEIB) and its recognition as a Sectoral Policy through Supreme Decree No. 006-2016-MINEDU. It emphasizes the prior consultation process for the National IBE Plan, which strengthened its legitimacy and promoted a cross-cutting vision of interculturality reflected in the National Education Project to 2036. Despite these advances, structural gaps persist: a shortage of teachers with certified linguistic proficiency, limited curricular articulation at the secondary level, poor infrastructure quality, and insufficient funding. The regional analysis of Ucayali reveals specific challenges such as high linguistic diversity, scarcity of bilingual teachers, and difficulties in contextualizing the curriculum. The document also acknowledges the contribution of new intercultural universities and bilingual teacher training institutes, although tensions remain regarding the incorporation of Indigenous knowledge in higher education. It concludes that the current challenge is moving from normative frameworks to effective implementation, ensuring relevant teacher training, sustainable funding, and pedagogical quality that positively impacts the learning outcomes of Indigenous peoples.

Keywords: Intercultural Bilingual Education; educational policy; Indigenous peoples; teacher training; Ucayali.



Estamos pasando trece años desde que se constituyó la Comisión Nacional de Educación Intercultural y Bilingüe (CONEIB), mediante RM N°0246-2012-ED, vigente hasta la fecha, y que fue concebida como un espacio de participación para el diseño, formulación, implementación y monitoreo del Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe. La Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en Perú ha evolucionado desde un enfoque programático hasta consolidarse como una Política Sectorial estratégica, formalizada mediante el Decreto Supremo N°006-2016-MINEDU. Este es un primer avance de la Comisión.

Un hito fundamental en este proceso fue la consulta previa a los pueblos indígenas del Plan Nacional de EIB al 2021, lo que garantizó la legitimidad y la concertación de sus objetivos. Esta trayectoria normativa y participativa subraya el compromiso del Estado con la EIB como un mecanismo para asegurar una educación equitativa y pertinente, estableciendo las rutas de implementación y la visión de una interculturalidad que debe permear todo el sistema educativo nacional.

A pesar de contar con este sólido marco normativo, que ha sido recogido por el PEN al 2036 como criterio de equidad y garantía de ciudadanía bilingüe, la implementación efectiva de la EIB presenta desafíos estructurales. La política enfrenta brechas persistentes, tales como el déficit de docentes con el dominio lingüístico certificado y la limitada articulación curricular en el nivel secundario. Regiones como Ucayali ejemplifican esta tensión, donde el Proyecto Educativo Regional (PER) prioriza la mejora de la pertinencia en lenguas como el Shipibo-Konibo, pero el diagnóstico subraya la necesidad de fortalecer la calidad pedagógica y la certificación rigurosa de competencias. El reto actual, por tanto, radica en trascender la fase de formulación e institucionalización para lograr la materialización de la EIB como una política de Estado que impacte de manera efectiva y sostenible en los logros de aprendizaje de los pueblos originarios.

Siendo que la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) se define como la política educativa que busca formar a niños, adolescentes, jóvenes y adultos de pueblos indígenas como sujetos protagónicos en la construcción de una ciudadanía intercultural, es precisamente que en los últimos años, se han venido realizando una serie de planteamientos a través de mesas técnicas donde la participación ha sido de manera pública y con miembros responsables del Estado y representantes de las diferentes organizaciones indígenas, resaltando los reclamos y pedidos desde los pueblos indígenas sobre las múltiples dificultades en cuanto a educación se refiere, cual es, el ausentismo docente y con poca información sobre interculturalidad y educación bilingüe.

El Proyecto Educativo Nacional (PEN) al 2036, "El reto de la ciudadanía plena", establece un cambio estructural en la conceptualización de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB). Este documento eleva la EIB de un programa focalizado a un enfoque transversal que debe permear todo el sistema educativo (MINEDU, 2020). Bajo el criterio de equidad, el PEN busca promover la interculturalidad como principio rector, asegurando que esta visión impacte directamente en las políticas educativas para todos los peruanos (MINEDU, 2020, p. 49).

El Ministerio de Educación (2020) subraya que el desafío de la EIB debe ser asumido como una política de Estado intersectorial y no limitarse a la atención de poblaciones indígenas. Por ello, se propone redefinir el enfoque como "Educación para la Interculturalidad y la Ciudadanía Bilingüe" (MINEDU, 2020, p. 62). Esta visión se consolida con el objetivo explícito del PEN de: "Garantizar un servicio educativo de calidad y pertinente para la población de los pueblos originarios o indígenas, en el marco de una educación intercultural bilingüe" (MINEDU, 2020, p. 110).

Por su parte el Proyecto Educativo Regional de la región Ucayali, especifica que la región debería aspirar a que el enfoque de interculturalidad reconozca a todos sus pueblos originarios y a toda su población el derecho a la diversidad y a las diferentes perspectivas culturales de los pueblos que se expresan en distintas formas de organización, generación de conocimientos, sistemas de relación y reconocimiento de diferentes prácticas. Este enfoque debería confrontar las visiones discriminatorias y excluyentes. Esta aspiración ha sido y es una práctica constante por lo que solo queda la predisposición del Estado y que las normas se apliquen con la oportunidad, transparencia y sostenibilidad correspondiente.

La existencia de cuatro universidades interculturales, un pedagógico bilingüe (Ucayali) y otras entidades formadoras en el resto del país; últimamente, en este año 2025, según Ley N° 32473, se crea la

Universidad Nacional de Lenguas del VRAEM de Kimbiri, significa un avance crucial en estos tres ejes principales: (1) Reafirmación de la política de Estado: Institucionaliza la EIB como una política permanente y la eleva a nivel de la educación superior. Esto garantiza la existencia de un ecosistema académico dedicado a la investigación, validación y reproducción del conocimiento indígena dentro de la educación formal. (2) Formación pertinente y localizada: Estas entidades están estratégicamente ubicadas en o cerca de territorios de pueblos originarios (como la Amazonía o el VRAEM), permitiendo una formación docente que integra la cultura, lengua y cosmovisión local de manera práctica. Esto aborda directamente la necesidad de contextualizar la educación, superando el modelo homogeneizador. (3) Generación de capital humano bilingüe: Su existencia asegura la oferta continua de profesionales indígenas y no indígenas con el perfil requerido para la EIB (docentes, gestores, investigadores), atacando la principal brecha identificada en el Registro de Docentes Bilingües (RDB): la falta de idoneidad lingüística y cultural.

A la vez, es importante destacar que a la expedición de la Ley Universitaria 30220, en el 2014, las universidades han incorporado la perspectiva intercultural en sus modelos y prácticas académicas. No obstante, se hallan tensiones y contradicciones: por un lado, existe el interés por aprender a comunicarse con las poblaciones nativas, y, por otro, este aprendizaje se limita cuando se habla de incluir los saberes de los pueblos originarios en los perfiles profesionales y sus lenguas en el discurso académico (Yangali, 2022). Esto es determinante para que las entidades de formación canalicen sus acciones en post de una actualización de sus planes de estudio al ritmo del avance del mundo y se pueda definir con claridad el rumbo y destino de la EIB.

Consecuentemente desde una perspectiva nacional la EIB presenta avances significativos como son:

- En el marco normativo, el MINEDU ha creado la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe (DEIB) y el registro de la Política Sectorial de EIB (2016-2021), asegurando la existencia de rutas pedagógicas específicas.
- Identificación y zonificación, ha avanzado en la identificación de Instituciones Educativas (I.E.E.) EIB y la asignación lingüística. El 2023, se identificaron alrededor de 27,000 I.E.E. EIB (aproximadamente, la cifra varía según el corte y la fuente), atendiendo a más de 1.2 millones de estudiantes en 48 lenguas originarias.
- Formación docente, existe un registro de Docentes Bilingües (RDB) que supera los 20,000 docentes inscritos. Se han implementado programas de formación en servicio para docentes EIB.
- Materiales educativos, se ha realizado un esfuerzo significativo en la producción y distribución de materiales educativos en lenguas originarias, especialmente en los niveles de Inicial y Primaria, aunque la cobertura aún es incompleta.

Como toda política en proceso presenta una serie de desafíos y brechas, que muchas veces, duermen en el sueño de los justos y son:

Tabla 1

Políticas educativas: desafíos y brechas

Indicador	Brecha/Situación problemática	Dato estadístico referencial
Docentes (RDB)	Insuficiente asignación de docentes idóneos. Muchos docentes en I.E.E. EIB no manejan la lengua originaria y/o no tienen formación en el enfoque intercultural.	Según informes del MINEDU (2020), solo alrededor del 30%-40% de los docentes requeridos en las I.E.E. EIB cuentan con el nivel de dominio lingüístico certificado para el cargo.
Infraestructura y Condiciones	La mayoría de las I.E.E. EIB, especialmente en zonas rurales y amazónicas, carecen de servicios básicos (agua, desagüe, internet) y de infraestructura adecuada.	Estudios del BID (2020) indican que las I.E.E. rurales (donde se ubica la mayoría de la EIB) presentan los mayores déficits de infraestructura.
Trayectoria Escolar	Baja retención y altos índices de deserción en la Secundaria EIB, y problemas de pertinencia curricular en este nivel.	La mayor concentración de la EIB está en Inicial y Primaria; la articulación con Secundaria EIB es una brecha crítica en términos de oferta y material.
Financiamiento	Asignación presupuestal insuficiente y dispersa para la implementación efectiva y monitoreo de la política EIB.	El centralismo agobiante y las decisiones políticas o falta de planes específicos, son las limitantes para una adecuada asignación presupuestal a la implementación de las políticas EIB.

Desde una mirada de nuestra región Ucayali, la EIB, tiene una alta presencia de los pueblos Shipibo-Konibo, Asháninka, Ashéninka, y Yine, los mismos que presentan los desafíos amazónicos más complejos, como son: (1) Alta diversidad, la región tiene una alta concentración de I.E.E. EIB, principalmente en las provincias de Coronel Portillo, Atalaya y Purús; la lengua shipibo-konibo es la más extendida y con mayor producción de materiales, (2) Desafío docente, la necesidad de docentes bilingües con dominio de las lenguas amazónicas (particularmente las minoritarias como el yine o ashéninka, nahua y otros) es crítica. La formación es un reto logístico debido a la dispersión geográfica. (3) Contextualización curricular, se han realizado esfuerzos de contextualización regional para integrar el conocimiento de los pueblos amazónicos (uso de la yuca, manejo del río, cosmovisión) en el currículo. (4) Dominio lingüístico docente, se ha reportado que la falta de certificaciones y el dominio débil de la lengua originaria por parte de los docentes no indígenas sigue siendo la principal barrera para la calidad educativa. (5) Resultados académicos, a pesar de la existencia de la EIB, los resultados en evaluaciones censales (ECE) muestran que los estudiantes de las zonas amazónicas de Ucayali presentan brechas significativas en comparación con la media nacional, lo que indica la baja efectividad del modelo aplicado, y (6) La brecha presupuestal en EIB, la situación de la asignación presupuestal insuficiente y dispersa se evidencia en la baja participación del presupuesto destinado a la EIB dentro del gasto total del sector educación, y en la dependencia del financiamiento externo para proyectos clave.

Tabla 2

Descripción del presupuesto asignado a la EIB

Indicador financiero clave	Dato referencial / Evidencia	Fuente y contexto
Porcentaje del Presupuesto (Contexto Nacional)	Se estima que el presupuesto específico destinado a la EIB no ha superado históricamente el 1% al 2% del presupuesto anual total del sector educación (Pliego 010 - MINEDU).	Esta cifra, aunque varía anualmente, subraya la marginalidad financiera de la EIB, limitando la inversión en infraestructura, materiales y formación docente.
Dependencia de Proyectos Externos (Ejecución)	La ejecución de grandes proyectos de infraestructura, dotación de materiales en lenguas originarias y formación docente a gran escala ha dependido históricamente de préstamos o donaciones de organismos internacionales (como el Banco Interamericano de Desarrollo - BID o el Banco Mundial).	Esto demuestra que el presupuesto ordinario del Estado (limitado por el centralismo) es insuficiente para sostener la implementación oportuna y sostenible de la política EIB. El financiamiento no está asegurado como gasto corriente.
Dificultad de Ejecución Descentralizada (PER Ucayali)	La dispersión se refleja en la baja capacidad de ejecución de los gobiernos regionales (DRE/UGEL) de los montos asignados para EIB, debido a la falta de planes específicos y la rigidez de las normas de gasto centralizadas.	El PER Ucayali y otros análisis regionales señalan que la dispersión de las partidas (varios pliegos presupuestales) y la falta de capacidad técnica a nivel local obstaculizan la utilización eficiente de los fondos existentes.

A modo de conclusión

La evolución de la EIB en Perú es una historia de compromiso normativo y ambición política, con avances concretos en la institucionalización y la formación de capital humano a través de nuevas entidades académicas. Sin embargo, el desafío actual yace en la ejecución efectiva y la calidad pedagógica. Mientras el Estado logra garantizar un marco legal y estratégico con el PEN al 2036, la persistente brecha de docentes idóneos, la precariedad de la infraestructura rural y la inarticulación de la Secundaria EIB demuestran que la política se queda en la fase de la promesa legal sin impactar la realidad del aula. Por lo tanto, el reto de la EIB en el Perú ya no es aprobar más leyes, sino garantizar la certificación rigurosa, la financiación oportuna y la sostenibilidad operativa de sus componentes, transformando el sueño de la interculturalidad en un logro palpable y sostenible para los aprendizajes de los pueblos originarios.

Fuentes:

Ministerio de Educación (2016). *Programa Curricular de Educación Primaria*. (Define el enfoque EIB).



Ministerio de Educación (2016). *Política Sectorial de Educación Intercultural Bilingüe (2016-2021)*. (Marco normativo y metas).

Fuentes de la DRE Ucayali. *Estadísticas de la UGEL/DRE sobre docentes y II.EE. EIB*.

Tesis/Investigaciones Locales. (Generalmente de universidades amazónicas como la UNAP, UNIA). Abordan la gestión de la EIB y la pertinencia cultural en la Amazonía peruana.



El reto del idioma en la EIB y el desarrollo del Perú
The language challenge in Intercultural Bilingual Education and Peru's development

Walter Pérez Meza - Escritor

Resumen

El documento analiza el desarrollo histórico y los desafíos actuales de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en el Perú, destacando que, pese a avances importantes, su implementación sigue siendo insuficiente. Se revisan hitos como la Ley de Reforma Educativa de 1972, que reconoció el derecho de los pueblos indígenas a ser educados en su propia lengua, así como los aportes del Instituto Lingüístico de Verano y de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos en la normalización de lenguas originarias. La creación de la Dirección de Educación Bilingüe Intercultural en 1987 y la promulgación de la Política Nacional en 1991 marcaron un reconocimiento estatal de la diversidad lingüística del país, aunque sin una ejecución adecuada. El texto destaca que la EIB enfrenta un reto central: la formación docente. Muchos profesionales indígenas se castellanizan sin dominar plenamente su lengua materna ni alcanzar un manejo suficiente del castellano como lengua de relación intercultural. Esta situación limita la transmisión de conocimientos ancestrales y la capacidad de responder a las demandas de un mundo tecnológicamente dinámico. Finalmente, se plantea que resolver el desafío del idioma es clave para encaminar al Perú hacia un desarrollo inclusivo.

Palabras clave: Educación Intercultural Bilingüe; lengua materna; pueblos indígenas; formación docente; desarrollo del Perú.

Abstract

The document examines the historical development and current challenges of Intercultural Bilingual Education (IBE) in Peru, emphasizing that despite significant progress, implementation remains insufficient. It reviews key milestones such as the 1972 Education Reform Law, which recognized the right of Indigenous peoples to be educated in their own languages, as well as contributions from the Summer Institute of Linguistics and the National University of San Marcos in the standardization of ancestral languages. The creation of the Intercultural Bilingual Education Directorate in 1987 and the proclamation of the National Policy in 1991 marked the State's recognition of Peru's linguistic diversity, although without effective execution. The text highlights a central challenge: teacher training. Many Indigenous professionals become Spanish-dominant without fully mastering their mother tongue or achieving sufficient proficiency in Spanish as a language for intercultural communication. This limits the transmission of ancestral knowledge and the ability to address the demands of a technologically evolving world. The document concludes that addressing the language challenge is essential for guiding Peru toward inclusive national development.

Keywords: Intercultural Bilingual Education; mother tongue; Indigenous peoples; teacher training; Peru's development.



La lucha por una educación intercultural bilingüe de calidad ha recorrido un buen trecho, pero, el camino que le falta recorrer todavía es muy arduo.

En 1972, el gobierno del general Velasco Alvarado, con el Decreto-Ley 19326, conocida como Ley de Reforma Educativa, impulso el reconocimiento de la educación bilingüe, es decir el derecho de las poblaciones indígenas (a las que Velasco llamó nativas) a ser educados en su propia lengua. Fue el primer impulso a una política Nacional de Educación Bilingüe.

Los antecedentes, innegablemente, están en los trabajos desarrollados por el Instituto Lingüístico de Verano, cuyo interés por el bilingüismo, desde 1952, era principalmente religioso. Y también en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, cuyos estudiosos estaban interesados en desarrollar programas de educación bilingüe, basados en los idiomas ancestrales los mismos que deberían ser normalizados, es decir con sus alfabetos y normas gramaticales. Era, sobre todo, un interés lingüístico.

Sin embargo, recién, entre 1987 a 1989 se creó la Dirección de Educación Bilingüe Intercultural del Ministerio de Educación, incorporando el componente intercultural al sistema educativo. Pero es a partir de 1991 cuando se promulga la Política Nacional de Educación Intercultural y Educación Bilingüe Intercultural, cuando, con toda claridad, el Estado reconoce la pluralidad étnica y lingüística del Perú y el derecho de los pueblos indígenas a una educación bilingüe. La reconoce, pero no la implementa.

Habían pasado 63 años desde que, en 1928, en su célebre libro *7 ensayos de interpretación de la realidad peruana*, el pensador José Carlos Mariátegui opinase que el Perú era un país con múltiples identidades culturales y lingüísticas, y que la cuestión indígena era fundamental para el desarrollo del país.

Pero, como dijimos, en 1991 no se resolvieron los problemas de implementación de la Educación bilingüe intercultural y, por lo tanto, no se sigue entendiendo que, si no se resuelve la cuestión indígena, el Perú no podrá encontrar el camino de su desarrollo.

La lucha continua, a pesar de avances importantes.

Entre esos avances están: el reconocimiento de instituciones educativas bilingües en inicial y primaria, la creación de carreras de EIB en universidades como la UNIA y la categorización del Instituto Pedagógico Bilingüe como Escuela Superior.

Estos mecanismos de profesionalización de los docentes bilingües: ¿Están cumpliendo sus objetivos? ¿Realmente están saliendo buenos docentes en EIB que le dan importancia al problema indígena?

Tengo la impresión que, en los centros de profesionalización superior, pareciera haber una distorsión que podría conspirar contra una EIB que lleve a las poblaciones indígenas a la recuperación de sus conocimientos ancestrales, es decir de su cultura y a la sostenibilidad de su idioma. El problema reside en el idioma.

Junto con la castellanización inevitable de los profesionales indígenas, el desafío que enfrentan es no solo dominar el idioma aprendido (para recoger bien la información occidental) sino también requieren de un dominio profundo de su idioma materno para que puedan traducir la información del castellano a niños y adolescentes. Y, también, para que puedan traducir con más exactitud sus demandas, requerimientos y necesidades en un mundo en constante evolución tecnológica y donde, lo queramos o no, el castellano es un idioma predominante. Utilizar el castellano para requerir soluciones, es un desafío.

Es probable que muchos no lo entiendan y piensen que, con conocer lo básico del castellano con todas sus distorsiones y deformaciones culturales, ya pueden ser educadores. Se trata de un error porque, como bien se sabe, el idioma refleja las relaciones sociales, económicas y culturales de la población que habla ese idioma. Así que entender solo lo básico del castellano (el idioma predominante) es tener un conocimiento recortado, escaso del mundo donde viven las poblaciones indígenas. Peor aún, si es que no tienen el dominio de su idioma materno. Es decir, no están teniendo nociones exactas (comprensibles) del mundo occidental donde viven y tampoco del mundo del cual proceden.

Conclusión

El idioma no es solo un instrumento de comprensión de la realidad, sino también un mecanismo para seguir avanzando en la transformación del mundo en busca de mayor bienestar.



Los educadores bilingües no nos cansaremos de repetirlo, tienen el gran reto de dominar su idioma materno, el idioma impuesto (castellano) y ¿por qué no?, también otros idiomas que la globalidad va extendiendo como el inglés o el chino mandarín.

Quizá, con eso, a nuestro modesto entender, se daría un gran salto en la EIB y se estaría asumiendo la solución a la “cuestión indígena” como planteaba Mariátegui. Y el país podría encontrar su camino al desarrollo que, evidentemente, no es el que hoy estamos viviendo.



- Artículos originales

Actividades con enfoque de mejora continua en la percepción docente acerca del planeamiento estratégico en una institución educativa, Pucallpa-Ucayali

Activities with a focus on continuous improvement in teaching perception about strategic planning in an educational institution, Pucallpa-Ucayali

¹Carlos Alberto López Marrufo

²Patricia Elizabeth Dahua Valverde

²Rosario Maldonado Aguirre

²Juan Rider Pérez González

³Alfonzo Mauro Guerra Chacón

¹I.E. Francisco Bolognesi, Pucallpa-Ucayali, Perú

²Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Bilingüe, Yarinacocha-Ucayali, Perú

³Instituto de Educación Superior Pedagógico Público, Pucallpa-Ucayali, Perú

Resumen

Esta investigación preexperimental respondió al problema de cuál es el efecto de un sistema de actividades con enfoque de mejora continua en la percepción de 44 docentes acerca del planeamiento estratégico en una instituciones educativas de Pucallpa-Ucayali; para tal efecto se trabajó con el universo como grupo experimental; se recolectó información mediante un test de percepción del planeamiento estratégico que fue validado por tres expertos y cuyo análisis de consistencia interna, KR 20, dio como resultado 0.818. Los resultados dieron cuenta de una mejora en el grupo experimental con respecto de su situación inicial en un 43.1%; en consecuencia, se concluye que, si hubo una mejora sustancial en cuanto a la percepción del planeamiento estratégico en la institución educativa del grupo experimental.

Palabras clave: Planeamiento estratégico; mejora continua; sistema de actividades.

Abstract

This pre-experimental research responded to the problem of what is the effect of a system of activities with a focus on continuous improvement on teachers' perception of 44 teachers of strategic planning in one educational institutions in Pucallpa-Ucayali; For this purpose, we worked with the universe as an experimental group; Information was collected through a strategic planning perception test that was validated by three experts and whose internal consistency analysis, KR 20, resulted in 0.818. The results showed an improvement in the experimental group with respect to its initial situation by 43.1%; Consequently, it is concluded that there was a substantial improvement in terms of the perception of strategic planning in the educational institution of the experimental group.

Keywords: Strategic planning; continuous improvement; activity system.

1. Introducción

Las instituciones educativas en la actualidad tienen a su cuerpo directivo como el principal elemento de éxito, es decir, la labor del director y de todos los que dirigen una institución educativa ha cobrado vigor, pues ellos tienen bajo su responsabilidad la impresión de una cultura que esencialice la calidad como lo más valioso que formativamente se puede entregar a un alumno. En este sentido, el planeamiento estratégico, como actividad que considere la solución de los problemas que aquejan a una institución y que viabilice la concreción de anhelos se torna importante porque prevé de manera organizada cada paso para el logro de los objetivos institucionales.

En Colombia, uno de los problemas recurrentes en la planificación y planeamiento escolar es la falta de coherencia entre los planes curriculares nacionales y las realidades locales de cada institución. Aunque el gobierno establece políticas educativas claras, estas no siempre se ajustan a las necesidades específicas de las comunidades, especialmente en zonas rurales o con altos índices de pobreza. Además, la formación insuficiente de los docentes en planificación estratégica, la escasa infraestructura tecnológica y la sobrecarga administrativa dificultan la implementación eficaz de los planes educativos, lo que afecta la calidad del aprendizaje (Molina-Isaza, 2023).

Mientras que, en Ecuador, uno de los principales retos en el planeamiento escolar es la centralización excesiva de las políticas educativas, lo que limita la capacidad de los establecimientos para adaptar los contenidos y métodos a las características particulares de sus estudiantes. La falta de recursos financieros y humanos también impide que las escuelas puedan llevar a cabo planes educativos de largo plazo; además, las brechas entre las zonas urbanas y rurales son marcadas, y muchas escuelas rurales carecen de los materiales y herramientas necesarias para una planificación educativa efectiva y equitativa (Espinoza-Freire, Quinde, Morocho y Ordoñez-Ayavaca, 2022).

En Perú, los problemas de planeamiento y planificación en las escuelas están relacionados principalmente con la falta de una visión estratégica a largo plazo y la desarticulación entre los diferentes niveles educativos. Aunque el sistema educativo ha avanzado en términos de currículo y estrategias pedagógicas, persisten deficiencias en la capacitación de los docentes para elaborar planes educativos adaptados a la diversidad cultural y geográfica del país. Además, la inestabilidad política y económica a menudo interrumpe los planes a mediano y largo plazo, lo que afecta la sostenibilidad de las políticas y programas educativos (Huanca-Arohuanca y Geldrech, 2020).

Estudios como el de Galárraga-Tobar et al. (2022), cuyo objetivo fue examinar cómo la planificación estratégica influye en la calidad educativa de la carrera de Contabilidad y Auditoría de la Universidad de Guayaquil (UG) en Ecuador, durante el periodo 2021, concluyó que la planificación estratégica tiene un impacto significativo en la calidad educativa de dicha carrera, ya que establece la dirección necesaria para alcanzar objetivos a corto plazo y garantiza la ejecución de las actividades programadas para lograr las metas propuestas; mientras que Estrada (2021), en un estudio que tuvo el propósito de elaborar un plan estratégico para optimizar la gestión escolar. Como resultado, se desarrolló un plan estratégico enfocado en mejorar la gestión de la institución educativa privada Albert Einstein de Pimentel. El diseño del plan se basó principalmente en datos obtenidos a través de encuestas a docentes y en el análisis de documentación administrativa y contable. Sin embargo, no fue posible recabar información de alumnos y padres de familia debido a las restricciones impuestas por el distanciamiento social.

Así mismo, Silva (2019) este estudio tuvo como propósito analizar la relación entre la planificación estratégica y la gestión administrativa en la Unidad de Nivelación y Admisión de la Universidad Nacional de Chimborazo (UNACH), ubicada en la ciudad de Riobamba, Ecuador. Los resultados revelaron una relación significativa entre ambas variables, con un coeficiente de 0,786, lo que indica una conexión sólida. Se demostró que la institución cuenta con una adecuada planificación estratégica y una eficiente gestión administrativa; de manera similar, Montoya (2021) realizó una investigación para comprobar la existencia de una relación significativa entre la planificación estratégica y la gestión de la calidad, concluyendo que existe una correlación altamente significativa ($r=0,974$, con un nivel de significancia de $0,01 < 0,05$) entre ambas variables en una institución educativa del distrito de El Porvenir durante el año 2021.

Además, Veliz (2023) desarrolló una investigación que tuvo como propósito analizar la influencia de las Comunidades Profesionales de Aprendizaje en la planificación curricular de los docentes en una Institución Educativa Pública perteneciente a la UGEL Coronel Portillo, Callería, Ucayali, durante el año 2022. Los resultados indicaron que las Comunidades Profesionales de Aprendizaje tienen una influencia significativa en la planificación curricular, respaldada por un valor de regresión logística del 49,9% y una significancia de 0,003 según la prueba de razón de verosimilitud. Huamán et al. (2023), en un estudio cuya teleología fue analizar, a través de una revisión sistemática de literatura, el planeamiento estratégico en las instituciones de educación superior, concluyó que las deficiencias en los conocimientos prácticos de los profesionales universitarios pueden ser superadas mediante convenios de pasantías con sectores públicos o privados que gestionen procesos de administración y contraloría de bienes, considerados fundamentales para mejorar la calidad de formación. Asimismo, se destacó la necesidad de adecuar los currículos y enfoques pedagógicos utilizados en las universidades del Perú para fortalecer el planeamiento estratégico en este nivel educativo.

En cuanto a los enfoques y teorías que orientaron el estudio se considera al de planeamiento estratégico de Steiner, considerado una de las bases fundamentales para la gestión estratégica en las organizaciones; Palacios (2020) explica que este modelo enfatiza la importancia de un proceso sistemático y organizado para establecer objetivos, analizar el entorno interno y externo, y formular estrategias alineadas con la visión y misión de la organización; Steiner señala que el planeamiento estratégico no solo se trata de prever el futuro, sino de prepararse activamente para enfrentarlo con recursos y capacidades bien definidos.

Añade el autor que un elemento clave del enfoque de Steiner es su insistencia en la participación de todos los niveles de la organización en el proceso de planeamiento. Según este modelo, la planeación debe integrar perspectivas diversas y asegurar que las estrategias formuladas sean comprendidas y respaldadas por quienes tienen la responsabilidad de ejecutarlas. Esto permite alinear los esfuerzos individuales y colectivos hacia metas comunes, mejorando la eficacia organizacional. Además, Steiner recalca la necesidad de revisar y ajustar continuamente los planes, dado que los entornos empresariales suelen ser dinámicos y cambiantes.

En síntesis, se comprende que, el enfoque de Steiner destaca la importancia de combinar el análisis cuantitativo con el juicio cualitativo en la toma de decisiones estratégicas. Si bien es esencial contar con datos precisos para evaluar el contexto y las tendencias, también se requiere la capacidad de interpretar estos datos desde una perspectiva creativa e innovadora; este equilibrio permite a las organizaciones no solo adaptarse a las condiciones actuales, sino también identificar oportunidades emergentes y diseñar estrategias proactivas para aprovecharlas.

Además, el enfoque interactivista de Ackoff, según refieren Robles-Mendoza y Carreño-Arteaga (2020), se centra en un modelo dinámico de planeación que considera a las organizaciones como sistemas abiertos, interactuando constantemente con su entorno; Ackoff critica los enfoques tradicionales, que a menudo son reactivos o pasivos, y propone un método más proactivo en el que las organizaciones no solo se adaptan al entorno, sino que también buscan influir activamente en él para lograr sus objetivos estratégicos; este enfoque integra el pensamiento sistémico, reconociendo que las decisiones deben tomarse considerando las interrelaciones entre las diferentes partes del sistema organizacional y su contexto externo.

Una característica distintiva del enfoque interactivista, según los autores, es su énfasis en la planificación idealizada; precisan que, según Ackoff, las organizaciones deben imaginar y diseñar un estado futuro deseable, incluso si este parece inalcanzable a corto plazo; este proceso implica identificar las barreras existentes y desarrollar estrategias innovadoras para superarlas, fomentando una mentalidad creativa y orientada hacia la transformación. En lugar de limitarse a resolver problemas actuales, el enfoque busca redefinir el sistema para prevenir problemas futuros y aprovechar nuevas oportunidades.

Además, precisa el autor, que el modelo de Ackoff promueve una participación activa de todos los actores clave dentro de la organización; la inclusión de perspectivas diversas en el proceso de planificación permite una comprensión más completa de los desafíos y oportunidades. Este enfoque colaborativo no solo mejora la calidad de las estrategias formuladas, sino que también fomenta el compromiso y la alineación de los empleados con los objetivos organizacionales. En esencia, el enfoque interactivista de Ackoff se orienta



hacia la construcción de un futuro diseñado colectivamente, donde la planificación estratégica se convierte en una herramienta para generar cambios significativos y sostenibles.

Se define planeamiento estratégico en educación como el proceso de establecer metas a largo plazo, identificar recursos y diseñar acciones para mejorar el sistema educativo. Implica analizar el contexto, priorizar objetivos y coordinar esfuerzos, para asegurar el éxito de los estudiantes y el cumplimiento de las necesidades institucionales de forma eficaz y sostenible (Díaz y Villafuerte, 2022). También se puede definir como el proceso que consiste en la planificación a largo plazo de metas y recursos dentro de una institución educativa; a través de un análisis detallado del entorno y la toma de decisiones fundamentadas, se busca optimizar el rendimiento académico, mejorar la calidad educativa y garantizar el éxito de los estudiantes en un contexto cambiante. Se puede comprender, según estas definiciones, que se dimensiona mediante el planeamiento institucional, el curricular y el del clima organizacional (Vargas et al., 2021).

El enfoque de mejora continua de Deming, para Zayas (2022), es un modelo que busca optimizar los procesos organizacionales mediante el perfeccionamiento constante de la calidad; basado en la filosofía del ciclo PDCA (Planificar, Hacer, Verificar, Actuar), este enfoque propone una metodología sistemática para identificar áreas de mejora, implementar cambios, evaluar resultados y ajustar las estrategias en función de los aprendizajes obtenidos. Deming resalta que este proceso debe ser un esfuerzo continuo, integrándose en la cultura organizacional para garantizar resultados sostenibles a largo plazo.

Zayas sostiene que una de las ideas clave en el enfoque de Deming es la importancia de la participación activa de todos los niveles de la organización; la mejora continua no es solo una responsabilidad de la dirección, sino que también depende de la colaboración de los empleados en todas las áreas. Deming enfatiza el papel del liderazgo en la creación de un entorno donde los trabajadores se sientan empoderados para identificar problemas y proponer soluciones. Además, el enfoque pone un fuerte énfasis en el uso de datos y métricas para tomar decisiones basadas en evidencia, asegurando que las mejoras no se basen en suposiciones sino en análisis rigurosos.

Deming, también subraya Zayas, precisa la necesidad de adoptar una visión a largo plazo, priorizando la calidad sobre los beneficios inmediatos; según este enfoque, una mejora continua bien implementada no solo aumenta la eficiencia y la productividad, sino que también refuerza la satisfacción del cliente y la reputación organizacional; en este sentido, el enfoque de mejora continua de Deming no solo se limita a corregir errores o deficiencias, sino que busca transformar la manera en que las organizaciones operan, fomentando una cultura de excelencia y aprendizaje constante.

El enfoque de mejora continua de Juran, como manifiestan Torres y Yarto (2021), se centra en la gestión de la calidad como un proceso integral y sistemático, dirigido a satisfacer las necesidades del cliente y optimizar los resultados organizacionales. Juran introduce el concepto de la *trilogía de la calidad*, que comprende tres procesos esenciales: la planificación de la calidad, el control de la calidad y la mejora de la calidad. Este modelo busca establecer una base sólida desde la planeación inicial, mantener estándares consistentes a través del control y fomentar mejoras continuas para superar expectativas y adaptarse a los cambios del entorno.

En la planificación de la calidad, según explican los autores citados, Juran destaca la importancia de identificar las necesidades del cliente y diseñar productos y procesos que cumplan con esas expectativas; añaden que el control de calidad, por su parte, implica monitorear y evaluar el desempeño de los procesos para garantizar que se mantengan dentro de los límites establecidos; es así que la mejora de la calidad se enfoca en identificar áreas de oportunidad y aplicar soluciones sistemáticas que permitan reducir costos, aumentar la eficiencia y satisfacer mejor las demandas del mercado.

Es factible colegir, entonces, que una característica distintiva del enfoque de Juran es su énfasis en la capacitación y participación de todos los niveles de la organización; según Juran, la mejora continua no puede lograrse sin un compromiso organizacional completo, liderado por la alta dirección y apoyado por todos los empleados; además, promueve el uso de herramientas analíticas para identificar problemas y medir los resultados de las iniciativas de mejora; en esencia, el enfoque de Juran busca integrar la calidad como un elemento central en la cultura organizacional, impulsando no solo el éxito a corto plazo, sino también la sostenibilidad a largo plazo.

La mejora continua en educación es un proceso dinámico de evaluación y ajuste constante de las prácticas pedagógicas, buscando siempre la optimización de los resultados de aprendizaje. Implica reflexionar, implementar cambios basados en evidencia y fomentar una cultura de innovación que promueva el crecimiento académico de los estudiantes a lo largo del tiempo (Aguirre-Canales et al., 2021). Además, en educación se refiere al ciclo constante de evaluación, ajuste y perfeccionamiento de las estrategias de enseñanza y aprendizaje; este enfoque busca generar un ambiente educativo que se adapte a las necesidades de los estudiantes, favorezca su desarrollo integral y eleve la calidad educativa mediante la constante reflexión y adaptación. Se puede colegir que sus manifestaciones se concretan a través del proceso de planificar, hacer, verificar y actuar.

2. Metodología

Esta investigación fue de tipo aplicada, debido a que se propuso una intervención para mejorar la percepción que los maestros de la entidad educativa de educación básica regular donde se desarrolló la investigación mejore con respecto del planeamiento estratégico; es decir, se aplicó una solución práctica par aun problema evidente; así mismo, el diseño fue preexperimental, ya que se trabajó la intervención atendiendo al criterio de repetición y obviando los de control local y aleatorización.

La experiencia se realizó en 8 talleres y con el universo de docentes, el cual fue de 44 unidades. Cada taller siguió la secuencia didáctica planificar, hacer, verificar y actuar, y los documentos de gestión trabajados, en el nivel de mejora, fueron el proyecto educativo institucional, el proyecto curricular institucional, el plan anual de trabajo y la programación curricular anual de los docentes, según sus aulas y áreas curriculares a cargo, considerando el tiempo en que se desarrolló la experiencia -fines de noviembre a primera quincena de diciembre-, los documentos trabajados serían aplicados en el año inmediato posterior.

El instrumento fue un test de percepción del planeamiento estratégico de elaboración de los autores de esta investigación, el cual tuvo 25 reactivos distribuidos en tres dimensiones. Para la dimensión planeamiento institucional, 10 (1-10) reactivos; para la dimensión planeamiento curricular, 9 (11-19) reactivos, y para la dimensión planeamiento del clima organizacional, 6 (20-25) reactivos; las respuestas negativas se codificaron con “1” y las positivas con “2”. Con el fin de una mayor responsabilidad en las respuestas y más confiabilidad en los datos que se recolectaron, hubo 10 reactivos de redacción inversa.

Además, se realizó la prueba de análisis de la consistencia interna del instrumento; debido a su característica de respuesta dicotómica se eligió la prueba Kuder y Richardson 20, cuyo resultado fue 0.818, siendo de alta confiabilidad. El lapso de la aplicación del instrumento en ambas oportunidades fue 20 minutos, considerando que eran docentes y que realizaban labores de planeamiento.

3. Resultados

Tabla 1

Percepción del planeamiento estratégico

	Pretest		Postest	
	fi	%	fi	%
Negativa	24	54,5%	5	11,4%
Positiva	20	45,5%	39	88,6%

Una minoría, aunque importante (45,5%), posee una percepción favorable del planeamiento estratégico; luego del desarrollo del sistema de actividades con enfoque de mejora continua, la situación cambió y hubo mejoras, esta fue del 88,6%, alrededor del 43% más que en el pretest.

Tabla 2

Percepción del planeamiento institucional

	Pretest		Postest	
	fi	%	fi	%
Negativa	27	61,4%	14	31,8%
Positiva	17	38,6%	30	68,2%



Una minoría (38,6%) posee una percepción favorable del planeamiento institucional; luego del desarrollo del sistema de actividades con enfoque de mejora continua, la situación cambió y hubo mejoras, esta fue del 68,2%, alrededor del 29,6% más que en el pretest.

Tabla 3
Percepción del planeamiento curricular

	Pretest		Posttest	
	fi	%	fi	%
Negativa	23	52,3%	10	22,7%
Positiva	21	47,7%	34	77,3%

Una minoría (47,7%) posee una percepción favorable del planeamiento curricular; luego del desarrollo del sistema de actividades con enfoque de mejora continua, la situación cambió y hubo mejoras, esta fue del 77,3%, alrededor del 29,6% más que en el pretest.

Tabla 4
Percepción del planeamiento del clima organizacional

	Pretest		Posttest	
	fi	%	fi	%
Negativa	22	50,0%	7	15,9%
Positiva	22	50,0%	37	84,1%

Una minoría (50%) posee una percepción favorable del clima organizacional; luego del desarrollo del sistema de actividades con enfoque de mejora continua, la situación cambió y hubo mejoras, esta fue del 84,1%, alrededor del 34,1% más que en el pretest.

4. Discusión

En la investigación se observó una mejora significativa en la percepción de los docentes sobre varios aspectos clave del planeamiento estratégico. Inicialmente, una proporción considerable de docentes tenía una percepción favorable sobre el planeamiento estratégico, el planeamiento institucional, el planeamiento curricular y el clima organizacional, con valores que oscilaban entre el 45,5% y el 50%. Sin embargo, tras la implementación de un sistema de actividades con enfoque de mejora continua, los resultados mejoraron notablemente, alcanzando un incremento cercano al 43% en la percepción favorable sobre el planeamiento estratégico, un 29,6% en el planeamiento institucional, un 29,6% en el planeamiento curricular y un 34,1% en el clima organizacional. Estos cambios reflejan el impacto positivo de las actividades diseñadas con la metodología de mejora continua, lo que sugiere que este enfoque contribuye a una mayor comprensión y aceptación de los procesos estratégicos dentro de la institución educativa.

Los resultados de esta investigación coinciden con los hallazgos de estudios previos que subrayan la importancia de la planificación estratégica en las instituciones educativas. Por ejemplo, el estudio de Galárraga-Tobar et al. (2022) concluyó que la planificación estratégica tiene un impacto significativo en la calidad educativa al proporcionar una dirección clara para alcanzar los objetivos y garantizar la ejecución de las actividades necesarias para cumplir con las metas. Este enfoque alineado con los objetivos y estrategias de la institución educativa contribuye a una mejora continua en la enseñanza y el aprendizaje. En este sentido, el presente estudio refuerza la idea de que la integración de actividades de mejora continua, como las propuestas en la investigación, puede potenciar la percepción de los docentes y fortalecer el planeamiento estratégico dentro de la institución.

Asimismo, el enfoque de mejora continua en la investigación puede entenderse a partir del ciclo PDCA propuesto por Deming. Según Zayas (2022), este ciclo (Planificar, Hacer, Verificar, Actuar) permite a las organizaciones optimizar sus procesos mediante una mejora constante. En el contexto educativo, la aplicación de este ciclo contribuye a la identificación de áreas de mejora, la implementación de cambios, la evaluación de los resultados y el ajuste de las estrategias con base en los aprendizajes obtenidos. De este modo, las actividades diseñadas para implementar la mejora continua no solo favorecen el cambio en la percepción docente, sino que también promueven un proceso de reflexión constante que garantiza la efectividad del planeamiento estratégico en el largo plazo.

Por otro lado, la mejora continua también se encuentra estrechamente vinculada al enfoque interactivista de Ackoff, quien propone una planificación dinámica e interactiva, donde las organizaciones no solo se adaptan a su entorno, sino que también buscan influir activamente en él. Ackoff subraya la importancia de considerar las interrelaciones entre los diferentes elementos de un sistema organizacional y su entorno externo. En el ámbito educativo, este enfoque cobra relevancia al considerar a los docentes y su interacción con el entorno educativo, en tanto que sus percepciones y acciones influyen en el éxito de los procesos de planeamiento estratégico. De acuerdo con este enfoque, el proceso de mejora continua en la institución educativa de Pucallpa no solo se limita a la implementación de actividades, sino que también promueve una actitud proactiva por parte de los docentes en la identificación y resolución de desafíos.

Otro aspecto relevante de la investigación es la comparación con el modelo de planeamiento estratégico de Steiner, que enfatiza la importancia de un proceso sistemático y organizado para establecer objetivos y formular estrategias alineadas con la misión y visión de la organización. En este sentido, el enfoque de mejora continua aplicado en el estudio resalta la necesidad de revisar y ajustar los planes constantemente, tal como lo plantea Steiner. La participación de los docentes en este proceso de planeamiento es esencial para asegurar que las estrategias sean comprendidas y respaldadas por aquellos responsables de ejecutarlas. El análisis de los resultados muestra que, al involucrar a los docentes en actividades de mejora continua, se favorece la alineación de esfuerzos hacia metas comunes y se mejora la eficacia organizacional.

La importancia de la participación activa de todos los miembros de la organización también es un principio central en el enfoque de Juran, quien resalta la relevancia de la planificación, el control y la mejora continua de la calidad. Según Torres y Yarto (2021), este modelo implica una visión integral de la calidad, que comienza con la planificación, sigue con el control y culmina con la mejora continua. En el caso de la institución educativa de Pucallpa, la implementación de actividades con enfoque de mejora continua permitió no solo la mejora de la percepción docente sobre el planeamiento, sino también el fortalecimiento de los procesos internos que garantizan la calidad educativa. Así, la mejora de los aspectos relacionados con el planeamiento estratégico, curricular e institucional se vincula directamente con el esfuerzo por optimizar los resultados organizacionales y satisfacer las necesidades de la comunidad educativa (Robalino et al., 2020).

Lo obtenido en esta investigación también deben ser contextualizados dentro de los desafíos que enfrentan las instituciones educativas en la región de Ucayali. Si bien las mejoras en la percepción docente sobre el planeamiento estratégico son notables, es fundamental reconocer que estos avances deben ir acompañados de una estructura de apoyo que asegure la sostenibilidad de los cambios. La planificación estratégica, como lo señala Montoya (2021), debe ser un proceso que no solo se base en la formulación de estrategias, sino también en su ejecución efectiva y en la evaluación continua de los resultados. Es por ello que, además de las actividades implementadas, se requiere un compromiso institucional para fortalecer la capacitación docente y mejorar las condiciones que favorezcan el desarrollo de una planificación estratégica integral.

Se concluye que, la implementación de actividades con enfoque de mejora continua en la institución educativa de Pucallpa refleja un cambio importante en la percepción y disposición de los docentes hacia el planeamiento estratégico. Este tipo de enfoques, respaldados por teorías como las de Deming, Juran, Ackoff y Steiner, no solo mejoran la calidad educativa, sino que también promueven una cultura organizacional de aprendizaje continuo. Los resultados de esta investigación sugieren que, a través de la participación activa y el trabajo colaborativo, las instituciones educativas pueden lograr mejoras sostenibles en sus procesos de planeamiento estratégico, lo que repercute directamente en el ambiente educativo y en el desempeño institucional. Sin embargo, es necesario seguir evaluando y ajustando las estrategias implementadas para asegurar que los resultados obtenidos sean duraderos y continúen beneficiando a la comunidad educativa a largo plazo (Paz, 2020).

5. Conclusiones

Al término de la investigación se ha llegado a las conclusiones que el sistema de actividades con enfoque de mejora continua sí mejoró la percepción del planeamiento estratégico de los docentes de la institución

educativa sede del estudio; como también se mejoró en lo que respecta a las dimensiones planeamiento institucional, planeamiento curricular de los docentes de la institución educativa y planeamiento del clima organizacional.

Sin embargo, se debe considerar que las investigaciones de esta naturaleza, preferentemente, deben realizarse en etapas diferentes del inicio y término de año escolar, dado que justo son los períodos de planeamiento y, al estar imbuidos en esta labor, la percepción puede ser favorable, pero producto del momento y no de la auténtica percepción del docente.

Referencias

- Galárraga-Tobar, S., Abad-Alvarado, G., Erazo-Flores, E. y Calderón-Quijije, E. (2022). Planificación estratégica para la mejora continua de la calidad educativa: Carrera Contaduría Pública Universidad de Guayaquil. *Digital Publisher*, 7(2), 423-434. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9124133.pdf>
- Silva, G. (2019). *Planeamiento estratégico y la gestión administrativa de la Unidad de Nivelación y Admisión, “Universidad Nacional de Chimborazo”, ciudad de Riobamba-“Ecuador”*. [Tesis doctoral, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. <https://cybertesis.unmsm.edu.pe/backend/api/core/bitstreams/21868294-1180-4460-a255-75190308cd16/content>
- Estrada, O. (2021). *Plan estratégico para mejorar la gestión escolar en la Institución Educativa Privada Albert Einstein –Pimentel, 2021*. [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/78132/Estrada_APO-SD.pdf?sequence=1
- Montoya, J. (2021). *Planeamiento estratégico y gestión de la calidad en una institución educativa del distrito de El Porvenir, 2021*. [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/71880/Montoya_CJP-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Veliz, Y. (2023). *Comunidades profesionales de aprendizaje en planificación curricular en docentes de una institución educativa pública, UGEL Coronel Portillo, Callería, Ucayali, 2022*. [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/121698/Veliz_CYR-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Huamán, L., Huamán, N. y Valladolid, A. (2023). El planeamiento estratégico en las instituciones universitarias: Una revisión bibliográfica de literatura. *EduSol*, 23(83), 28-40. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-80912023000200028
- Palacios, M. (2020). Planeación Estratégica, instrumento funcional al interior de las organizaciones. *Revista Nacional de Administración*, 11(2), 57-68. <https://www.scielo.sa.cr/pdf/rna/v11n2/1659-4908-rna-11-02-2756.pdf>
- Robalino, N., Hernández, O. y López, C. (2020). Gestión institucional y formación ocupacional en centros de educación técnico-productiva, Yarinacocha-Ucayali, Perú. *Investigación universitaria*, 12(2), 808-821. <http://revistas.unu.edu.pe/index.php/iu/article/view/95/122>
- Robles-Mendoza, D. y Carreño-Arteaga, N. (2020). Plan estratégico para lograr la sostenibilidad de la escuela de conducción Sportmanca. *Polo del Conocimiento*, 5(3), 519-540. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7398411.pdf>
- Zayas, I. (2022). La mejora continua: Elemento de competitividad empresarial. *Revista Electrónica sobre Cuerpos Académicos y Grupos de Investigación*, 9(17). <https://cagi.org.mx/index.php/CAGI/article/download/253/488/1179>
- Torres, Z. y Yarto, M. (2021). Evolución del concepto calidad y aporte al desarrollo regenerativo desde la estrategia empresarial. *Perspectiva Empresarial*, 8(2), 48-64. <https://www.redalyc.org/journal/6722/672271875005/672271875005.pdf>



- Molina-Isaza, L. (2023). Desafíos actuales de la planificación educativa en Colombia. *Unimar*, 41(2). <https://revistas.umariana.edu.co/index.php/unimar/article/view/3142>
- Espinoza-Freire, E., Quinde, D., Morocho, E. y Ordoñez-Ayavaca, M. (2022). La planificación de clases, herramienta fundamental para la enseñanza efectiva. *Portal de la Ciencia*, 3(1), 48–59. <https://institutojubones.edu.ec/ojs/index.php/portal/article/view/310>
- Huanca-Arohuana, W. y Geldrech, P. (2020). Planificación educativa y gestión pedagógica- estratégica-operacional en las instituciones del nivel inicial en el sur del Perú. *Conrado*, 16(7), 369-376. <http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v16n76/1990-8644-rc-16-76-369.pdf>
- Paz, T. (2020). Gestión Educativa y la Mejora del desempeño laboral de los docentes. *Ciencia y Educación*, 1(4), 15-26. <https://www.cienciayeducacion.com/index.php/journal/article/download/21/35>
- Díaz, A. y Villafuerte, C. (2022). Planeamiento Estratégico de la Educación. *Comuni@cción*, 13(2), 161-171. <http://www.scielo.org.pe/pdf/comunica/v13n2/2219-7168-comunica-13-02-161.pdf>
- Aguirre-Canales, V., Gamarra-Vásquez, J., Lira-Seguín, N. y Carcausto, W. (2021). La formación continua de los docentes de educación básica infantil en américa latina: una revisión sistemática. *Investigación Valdizana*, 15(2), 101-111. <https://revistas.unheval.edu.pe/index.php/riv/article/download/890/919>
- Vargas, Z., Vivar, J., Vivar, C. y Camayo, J. (2021). El planeamiento estratégico y el trabajo en equipo docente de una institución educativa parroquial. *Horizontes*, 5(21), 1593-1601. https://repositorio.cidecuador.org/bitstream/123456789/1090/1/Articulo_No_21_Horizontes_N21V5.pdf



**Acompañamiento pedagógico en la innovación didáctica en docentes de la institución educativa
Francisco Bolognesi-Pucallpa
Pedagogical support in didactic innovation for teachers at the Francisco Bolognesi educational
institution - Pucallpa**

Maritza Beatriz Tuesta Pinedo - Universidad Nacional Hermilio Valdizán de Huánuco

Resumen

La presente investigación tuvo como propósito analizar la influencia del acompañamiento pedagógico en los procesos de innovación didáctica de los docentes de dicha institución; este estudio responde a la necesidad urgente de fortalecer la cultura de innovación en el quehacer educativo, entendida como una práctica planificada y sostenida que promueve aprendizajes significativos y pertinentes; el trabajo parte de una realidad educativa que evidencia limitaciones en la aplicación sistemática de estrategias innovadoras, por lo que se realizó una intervención basada en el acompañamiento pedagógico como mecanismo de mejora. La investigación es de tipo aplicado, con un diseño preexperimental, y se desarrolló con una población de 35 docentes de los niveles inicial, primaria y secundaria; se utilizó instrumentos como guías de observación validadas por expertos, bajo un enfoque cuantitativo y paradigma positivista, para recoger información sobre tres dimensiones clave: planificación, desarrollo y evaluación de la innovación didáctica; los resultados demuestran cómo el acompañamiento, realizado de forma técnica y profesional, impactó positivamente en la práctica pedagógica, impulsando procesos más reflexivos, colaborativos y efectivos; el resultado de la prueba de rangos con signos de Wilcoxon, en cuanto a la significatividad fue $p\text{-valor} = 0,000 < 0,05$, por lo que se concluyó que el acompañamiento pedagógico tuvo una influencia relevante en la mejora de la innovación didáctica en los docentes que participaron del estudio.

Palabras claves: didáctica, innovación, monitoreo, gestión.

Abstract

The purpose of this research was to analyze the influence of pedagogical support on the teaching innovation processes of teachers at this institution. This study responds to the urgent need to strengthen the culture of innovation in education, understood as a planned and sustained practice that promotes meaningful and relevant learning. The work is based on an educational reality that demonstrates limitations in the systematic application of innovative strategies, so an intervention based on pedagogical support was implemented as an improvement mechanism. This research is applied, with a pre-experimental design, and was conducted with a population of 49 teachers from preschool, primary, and secondary levels. Instruments such as observation guides validated by experts were used, using a quantitative approach and a positivist paradigm, to collect information on three key dimensions: planning, development, and evaluation of teaching innovation. The results demonstrate how the support, carried out in a technical and professional manner, positively impacted pedagogical practice, promoting more reflective, collaborative and effective processes; the result of the Wilcoxon signed-rank test, in terms of significance, was $p\text{-value} = 0.000 < 0.05$, so it was concluded that pedagogical support had a relevant influence on the improvement of didactic innovation in teachers who participated in the study.

Keywords: didactics, innovation, monitoring, management.

1. Introducción

La innovación didáctica impulsa la creatividad docente y una planificación coherente, alejando la rutina y fortaleciendo aprendizajes significativos (Macanchí et al., 2020). Sin embargo, en Ecuador, persisten prácticas tradicionales por comodidad, lo que limita la atención a la diversidad estudiantil y afecta la calidad educativa (Neira y Pulgarin, 2021; Carrera-León, 2021). A menudo, la innovación se malinterpreta como acción aislada, restando valor institucional a las transformaciones pedagógicas (Rojas, 2019). Por ello, el acompañamiento directivo se vuelve clave para fomentar entornos innovadores (Villegas et al., 2022), aunque su implementación, como en Ucayali, aún necesita mayor impulso (García-Segura, 2019).

Esta investigación propone una cultura de innovación didáctica replicable, contribuyendo teórica, metodológica y prácticamente al fortalecimiento docente. La hipótesis plantea que el acompañamiento pedagógico influye significativamente en la innovación didáctica, especialmente en la planificación, desarrollo y evaluación en la I.E. Francisco Bolognesi, Pucallpa. Moreira-Loor y Samada-Grasst (2024) diseñaron un plan de formación con supervisión áulica que mejoró estrategias docentes y rendimiento estudiantil.

En Chile, Beltrán-Véliz et ál. (2024) identificaron que el acompañamiento en zonas rurales fortalece habilidades docentes y el impacto social-educativo. Santos (2024) observó que la pandemia promovió la autonomía estudiantil y la aplicación de inteligencia artificial en la educación. Lara et ál. (2022) destacaron que el acompañamiento mejoró planificación y clima áulico durante ese periodo.

Taveras y López (2022) hallaron en México que docentes valoran el acompañamiento como herramienta de mejora continua. Ushiña y Colmenarez (2022) remarcaron que una planificación efectiva del acompañamiento fortalece liderazgo y compromiso docente. Davila y Santos (2024) confirmaron su impacto positivo en el desempeño docente en Lima. De La Rosa et al. (2023) sugirieron adaptar el acompañamiento a necesidades profesionales concretas. Milla (2023) promovió políticas educativas innovadoras e inclusivas en contextos insulares.

Yparraguirre et al. (2023) resaltaron la creatividad como motor de innovación, apoyada por formación tecnológica constante. Martínez-Huamán et al. (2022) denunciaron la falta de preparación del sistema rural peruano para integrar TIC. Villegas et al. (2022) concluyeron que el acompañamiento en Juliaca debe fortalecerse en sus componentes esenciales. Palomino (2022) reportó uso activo de medios digitales en docentes de Ucayali. Chacón (2024) mostró una actitud favorable hacia las TIC en el 87.5% de los docentes, facilitando su adopción. Tello (2022) halló una correlación positiva entre acompañamiento y desempeño docente en inicial en Neshuya. Álvarez (2024) afirmó que las TIC explican el 72.9% del desempeño didáctico en secundaria en la misma institución.

Lomas (2025) evidenció la conexión entre liderazgo pedagógico y acompañamiento en Yarinacocha, contribuyendo a la mejora institucional. Lozano (2022) definió el acompañamiento como observación, talleres y asesoría técnica para fortalecer la práctica docente. Finalmente, Castro y Guzmán (2021) señalaron que innovar requiere decisiones estratégicas y colaboración. Pincay (2022) añadió que estas estrategias deben guiarse desde la planificación hasta la evaluación, desarrollando competencias clave para el entorno digital.

2. Metodología

La investigación se llevó a cabo en la Institución Educativa Francisco Bolognesi, ubicada en el distrito de Callería, provincia de Coronel Portillo, ciudad de Pucallpa, en la región Ucayali, Perú, la cual brinda servicios en los niveles de educación inicial, primaria y secundaria. El tipo de estudio fue aplicado, ya que, conforme a la definición de Romero et al. (2021), se orientó a la resolución de un problema concreto la innovación didáctica a partir de una intervención práctica basada en el acompañamiento pedagógico como estrategia para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En cuanto al nivel, se enmarca dentro del explicativo, dado que se buscó determinar el comportamiento de la variable dependiente, innovación didáctica, en función del ejercicio de la variable independiente, acompañamiento pedagógico, entre los docentes de la institución, tal como lo sostienen los propios Romero et al. La población del estudio estuvo conformada por 35 docentes que laboran en los tres

niveles educativos mencionados. Debido a su número, no fue necesario establecer una muestra, ya que se trabajó con el universo o muestra censal, entendida como la selección total de la población participante, según lo expone Ramírez (citado por Guevara, 2018).

Como criterio de inclusión se consideró a los docentes nombrados o contratados durante la experiencia, mientras que se excluyó a quienes se encontraban sancionados con suspensión o retiro del servicio en dicho periodo. No se aplicó método de muestreo alguno, puesto que la totalidad de los docentes fue considerada en el estudio. En coherencia con lo planteado por Romero et al., la investigación adoptó un diseño preexperimental, caracterizado por el criterio de repetición, garantizando que todos los participantes accedieran a la experiencia con similar incidencia e interés, aunque sin aleatorización ni control local, debido a la aplicación sobre el universo docente.

La técnica empleada fue la observación, la cual, conforme a Romero et al., permite acercarse al sujeto investigado para identificar su desempeño en función de los comportamientos previstos. En ese sentido, se utilizó una guía de observación como instrumento para registrar la actuación docente conforme a indicadores establecidos, organizada en tres dimensiones: planificación, desarrollo y evaluación de la innovación didáctica, cada una con cinco, seis y cinco desempeños, respectivamente.

Tras la aplicación del instrumento de recolección de datos, se realizó el procesamiento estadístico correspondiente mediante análisis descriptivo, prueba de normalidad Shapiro-Wilk y la prueba de rangos con signo de Wilcoxon, conforme a los resultados obtenidos en la prueba de normalidad.

3. Resultados

Tabla 1

Comparativo pretest-postest Innovación didáctica

Niveles	Pretest		Postest	
	N	%	N	%
Eficiente (3)	0	0	7	20
Regular (2)	3	8,57	28	80
Deficiente (1)	32	91,43	0	0
Total	35	100	35	100

Niveles	Pretest Planificación		Postest Planificación	
	N	%	N	%
Eficiente (3)	0	0	6	17,14
Regular (2)	3	8,57	29	82,86
Deficiente (1)	32	91,43	0	0
Total	35	100	35	100

Niveles	Pretest Desarrollo		Postest Desarrollo	
	N	%	N	%
Eficiente (3)	0	0	6	17,14
Regular (2)	3	8,57	29	82,86
Deficiente (1)	32	91,43	0	0
Total	35	100	35	100

Niveles	Pretest Evaluación		Postest Evaluación	
	N	%	N	%
Eficiente (3)	0	0	7	20
Regular (2)	4	11,43	28	80
Deficiente (1)	31	88,57	0	0
Total	35	100	35	100

Se evidencia que, a nivel de la variable, luego de la aplicación de un acompañamiento pedagógico pertinente, hubo una mejora sustancial en la práctica de la innovación didáctica en la población docente donde se desarrolló la experiencia, pues mientras al momento de aplicar el pretest casi absolutamente se encontraban en un nivel deficiente en este aspecto, al término de aplicación del postest, el total de la docencia se ubicó entre los niveles regular y eficiente. Además, también se denota que el acompañamiento pedagógico pertinente generó una mejora significativa en la planificación, desarrollo y evaluación de la innovación didáctica en los docentes participantes. Al inicio, según el pretest, la mayoría se encontraba en un nivel

deficiente en estas dimensiones; sin embargo, tras la intervención, los resultados del postest evidenciaron que la totalidad del profesorado alcanzó niveles entre regular y eficiente. Estos avances reflejan el impacto positivo del acompañamiento en el fortalecimiento de las competencias docentes vinculadas a la innovación en sus prácticas pedagógicas.

Tabla 2

Pruebas de hipótesis

Postest innovación didáctica – Pretest innovación didáctica	
Z	-5,165
Sig. asintótica(bilateral)	,000
Postest planificación innovación – Pretest planificación innovación	
Z	-5,180
Sig. asintótica(bilateral)	,000
Postest desarrollo innovación – Pretest desarrollo innovación	
Z	-5,201
Sig. asintótica(bilateral)	,000
Postest evaluación innovación – Pretest evaluación innovación	
Z	-5,185
Sig. asintótica(bilateral)	,000

Las pruebas de hipótesis, tanto general como específicas, muestran que el desempeño docente en innovación didáctica mejoró significativamente tras recibir un acompañamiento pedagógico pertinente y oportuno. En todos los casos, el p-valor fue 0,000, menor al nivel de significancia de 0,05, lo que permite rechazar la hipótesis nula y aceptar la de investigación. Las mejoras se evidenciaron en las tres dimensiones evaluadas: planificación, desarrollo y evaluación de la innovación, confirmando el impacto positivo del acompañamiento en las prácticas pedagógicas de los docentes. Es así que, los resultados de la investigación evidencian que el acompañamiento pedagógico tuvo una influencia positiva y significativa en la innovación didáctica de los docentes de la institución educativa Francisco Bolognesi de Pucallpa. El desempeño docente mejoró en las dimensiones de planificación, desarrollo y evaluación, pasando de niveles deficientes a niveles regulares y eficientes, con un p-valor de 0,000 (<0,05). Este cambio reafirma que una estrategia de acompañamiento pertinente y oportuna impulsa el uso de metodologías innovadoras y fortalece la práctica pedagógica en su conjunto.

4. Discusión

Estos hallazgos coinciden con estudios previos, como los de Dávila y Santos (2024), Moreira-Loor y Samada-Grasst (2024) y Palomino (2022), que destacan el acompañamiento como un proceso formativo clave para mejorar el desempeño docente. Se reafirma que este no debe reducirse a supervisión, sino asumirse como una práctica continua que fomenta la reflexión, la colaboración y la adecuación de estrategias didácticas al contexto. Además, investigaciones como las de Beltrán-Véliz et al. (2024) y Milla (2023) subrayan la necesidad de integrar la innovación y las TIC en la planificación educativa.

Desde una perspectiva científica, el estudio valida empíricamente el acompañamiento pedagógico como una estrategia eficaz para fortalecer la innovación didáctica, aportando evidencia cuantitativa sobre su impacto en la mejora del desempeño docente. Además, contribuye teóricamente al establecer el vínculo entre acompañamiento, reflexión y transformación de la práctica pedagógica. Finalmente, ofrece un modelo replicable para diseñar políticas educativas sostenibles, posicionándose como un referente para instituciones que buscan mejorar la calidad educativa mediante intervenciones formativas centradas en el desarrollo profesional docente.

5. Conclusiones

Se concluye que el acompañamiento pedagógico pertinente tuvo una influencia significativa en la mejora de la innovación didáctica en los docentes de la institución educativa Francisco Bolognesi de Pucallpa.

La planificación de la innovación didáctica mejoró significativamente tras el acompañamiento pedagógico, fortaleciendo habilidades organizativas y metodológicas en los docentes. La notable diferencia entre el pretest y el postest, respaldada por un p-valor de 0,000, evidencia el impacto positivo y estadísticamente significativo de esta intervención.

El desarrollo de la innovación didáctica se vio favorecido por un acompañamiento pedagógico bien estructurado, que ayudó a los docentes a adoptar enfoques más dinámicos. El cambio del 91,43% en nivel deficiente al 100% en niveles regular y eficiente demuestra la efectividad de esta estrategia, estadísticamente comprobada.

La evaluación de la innovación didáctica también presentó mejoras notables gracias al acompañamiento pedagógico. Este proceso no solo influyó en la planificación y ejecución, sino también en la reflexión crítica docente, al evidenciar un cambio del 88,57% en nivel deficiente al 100% en niveles superiores, con respaldo estadístico sólido.

Referencias

- Álvarez, J. (2024). *Uso de TIC y desempeño didáctico en docentes de educación secundaria, Institución Educativa Francisco Bolognesi, Pucallpa, Ucayali, 2022*. [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Ucayali]. <https://apirepositorio.unu.edu.pe/server/api/core/bitstreams/0d2a402b-aad1-4629-a5a6-ca7d355cbe3d/content>
- Beltrán-Véliz, J., Mesina-Calderón, N., Vera-Gajardo, N. y Müller-Ferrés, P. (2024). Contribuciones del acompañamiento pedagógico para avanzar hacia la calidad de las prácticas docentes en contextos rurales. *Educare*, 28(1), 1-23. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9341438.pdf>
- Carrera-León, P. (2021). La innovación educativa en los centros educativos. *Pol. Con.*, (Ed. 59) 6(6), 695-712. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8017026.pdf>
- Chacon, Y. (2024). Nivel de actitud de los docentes de primaria en Ucayali frente al uso de la TIC -2024. [Tesis de titulación, Universidad César Vallejo]. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/153551/Chacon_LYK-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Davila, V. y Santos, O. (2024). Acompañamiento pedagógico y la calidad del desempeño docente, de la red 08, del nivel primario, UGEL 04 de Comas, Lima, 2024. *Igobernanza*, 7(27), 67-92. <https://www.igobernanza.org/index.php/IGOB/article/view/354/780>
- De La Rosa, A., Chumpitaz, J. y Gallegos, C. (2023). Acompañamiento Pedagógico para el fortalecimiento del desempeño docente. *Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 7(28), pp. 996-1001. <http://www.scielo.org.bo/pdf/hrce/v7n28/a35-996-1001.pdf>
- García-Segura, S. (2019). Identidad, lengua y educación: la realidad de la Amazonía peruana. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 18(36), 193-207. <https://www.scielo.cl/pdf/rexe/v18n36/0718-5162-rexe-18-36-193.pdf>
- Guevara, E. (2018). Redes sociales y rendimiento académico de los estudiantes de la especialidad de psicología de la Universidad Femenina del Sagrado Corazón (UNIFE) 2014. *Revista de Investigación Multidisciplinaria*, II(4), 84-106. <https://www.ctscafe.pe/index.php/ctscafe/article/download/55/65/>
- I.E. Francisco Bolognesi (2022). Proyecto Educativo Institucional 2022-2025. Pucallpa-Ucayali.
- Lara, J., Campaña, E., Villamarín, A. y Balarezo, C. (2022). Gestión escolar durante la pandemia: relación entre el acompañamiento pedagógico y el desempeño docente. *Revista Venezolana de Gerencia*, 27(97), 58-70. <https://doi.org/10.52080/rvgluz.27.97.5>
- Lomas, Y. (2025). *Liderazgo pedagógico y acompañamiento del directivo en las instituciones educativas bilingües del distrito de Yarinacocha, Ucayali-2022*. [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Ucayali]. <https://apirepositorio.unu.edu.pe/server/api/core/bitstreams/5202ea36-63c8-4a29-b5dc-7d6359dcbaca/content>
- Martínez-Huamán, E., Félix, E. y Quispe, R. (2022). Innovación educativa y práctica pedagógica docente en instituciones educativas rurales en el Perú en tiempos de pandemia. *TELOS: Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 24(1), 62-78. <http://www.doi.org/10.36390/telos241.05>

- Milla, G. (2023). Aula de Innovación Pedagógica: Una mirada al futuro, para mejorar la calidad educativa en las islas flotantes del lago navegable más alto del mundo. *LATAM. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(1), pp. 2773–2783. <https://doi.org/10.56712/latam.v4i1.453>
- Moreira-Loor, D. y Samada-Grasst, Y. (2024). Estrategia formativa para el acompañamiento pedagógico basado en la supervisión áulica. *Digital Publisher*, 9(4), 210-224. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9657221.pdf>
- Neira, M. y Pulgarin, E. (2021). La Innovación Educativa como herramienta pedagógica en el proceso de enseñanza-aprendizaje en tiempos de pandemia de la Unidad Educativa Fiscal José Jesús Ocampo Salazar. *593 Digital Publisher*, CEIT, 6(1), 96-120. <https://doi.org/10.33386/593dp.2021.1.425>
- Palomino, S. (2022). *Uso de los medios de comunicación y tecnologías de información en los docentes del nivel primaria de (enlace no disponible) rurales y urbanas de la región Ucayali según la Encuesta ENDO 2018*. [Tesis de maestría, Universidad Peruana Cayetano Heredia]. https://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12866/11774/Uso_PalominoMerma_Sara.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Paragua, M., Norberto, L., Paragua, C., Bustamante, N. y Paragua, M. (2022). *Investigación Científica. Formulación de Proyectos de Investigación y Tesis*. Paragua, M., Perú. <https://www.unheval.edu.pe/portal/wp-content/uploads/2022/05/LIBRO-INVESTIGACION-CIENTIFICA.pdf>
- Rojas, O. (2019). Rol del maestro en los procesos de innovación educativa. *Revista Scientific*, 4, 54-67. <https://www.redalyc.org/journal/5636/563662173004/html/>
- Romero, H., Real, J., Ordóñez, J., Gavino, G. y Saldarriaga, G. (2021). *Metodología de la Investigación*. EDICUMBRE, Ecuador. https://acvenisproh.com/libros/index.php/Libros_categoria_Academico/article/view/22/29
- Santos, J. (2024). Las innovaciones educativas y su impacto en la mejora de las prácticas docentes. *Revista Guatemalteca de Educación Superior*, 7(2), 75–91. <https://revistages.com/index.php/revista/article/download/137/204/406>
- Taveras, B. y López, J. (2022). El acompañamiento pedagógico en República Dominicana. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 27(95), PP. 1193-1224. <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v27n95/1405-6666-rmie-27-95-1193.pdf>
- Tello, P. (2022). *Acompañamiento pedagógico y desempeño docente en instituciones educativas del nivel inicial, Neshuya, Ucayali 2022*. [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Ucayali]. <https://apirepositorio.unu.edu.pe/server/api/core/bitstreams/63afefd8-dfc0-4b66-96f0-2a9bc9e9a1ab/content>
- Umpiérrez, S., Cabrera, D. y Bruccoleri, P. (2021). Innovación didáctica para la formación de profesorado. *Educación*, 30(59), 294-314. <http://www.scielo.org.pe/pdf/educ/v30n59/2304-4322-educ-30-59-294.pdf>
- Ushiña, G. y Colmenarez, T. (2022). Acompañamiento pedagógico de la gestión directiva en la mejora del desempeño docente. *Honoris Causa*, 14(1), 95-108. <https://revista.uny.edu.ve/ojs/index.php/honoris-causa/article/view/100/126>
- Villegas, E., Aguilar, J., Villegas, F. y Vasquez, C. (2022). Acompañamiento pedagógico para mejorar el desempeño docente en una Institución Educativa Pedagógica Pública, Juliaca, La Libertad. *TecnoHumanismo. Revista Científica*, 2(3), 1-10. <https://doi.org/10.53673/th.v2i3.174>
- Villegas, E., Aguilar, J., Villegas, F. y Vasquez, C. (2022). Acompañamiento pedagógico para mejorar el desempeño docente en una Institución Educativa Pedagógica Pública, Juliaca, La Libertad. *TecnoHumanismo. Revista Científica*, 2(3), 1-10. <https://doi.org/10.53673/th.v2i3.174>
- Yparraguirre, A., García, G., Yparraguirre, K. y Moreno, M. (2023). Reflexión e innovación docentes en la educación superior pedagógica. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria KOINONIA*, 8(16), pp. 20-31, <https://ve.scielo.org/pdf/raiko/v8n16/2542-3088-raiko-8-16-20.pdf>



Percepción de los problemas ambientales del pueblo originario shipibo–konibo del medio Ucayali – Perú
Perception of environmental problems among the indigenous shipibo-konibo people of the middle Ucayali, Perú

¹Juan Ernesto Rios Angeles
¹Dorina Ramirez Aguilar
¹Rosario Maldonado Aguirre
¹Hasserfol Haskin Vizcarra Rengifo

¹Escuela de Educación Superior Pedagógico Público Bilingüe, Yarinacocha-Ucayali, Perú

Resumen

La investigación se desarrolló en el medio Ucayali, provincia de Coronel Portillo, con el propósito de determinar el nivel de percepción ambiental del pueblo originario Shipibo-Konibo. El estudio fue básico, descriptivo, univariable y transeccional, aplicándose un cuestionario estructurado en tres dimensiones: conocimiento de los problemas ambientales, responsabilidad ambiental e involucramiento en acciones ecológicas. La muestra incluyó 80 participantes seleccionados mediante muestreo probabilístico estratificado por género y nivel educativo. Los resultados evidenciaron que el 50% de los encuestados manifestó poseer siempre conocimientos ambientales; el 56% indicó actuar responsablemente con el entorno; y el 62% afirmó participar de manera constante en actividades ambientales. Estos datos reflejan una percepción ambiental favorable, aunque aún se observan sectores con actitudes intermedias que requieren reforzamiento educativo. Se concluye que la comunidad Shipibo-Konibo mantiene una conciencia ambiental positiva, sustentada en su cosmovisión amazónica, la cual favorece la práctica de valores ecológicos, pero demanda estrategias interculturales de educación ambiental para fortalecer la sostenibilidad local y regional.

Palabras clave: percepción ambiental, pueblo Shipibo-Konibo, sostenibilidad, responsabilidad ecológica, educación ambiental.

Abstract

The research was conducted in the Ucayali region, Coronel Portillo province, with the aim of determining the environmental perception level of the Shipibo-Konibo indigenous people. It was a basic, descriptive, univariable, and cross-sectional study, applying a questionnaire divided into three dimensions: knowledge of environmental problems, environmental responsibility, and involvement in ecological actions. The sample included 80 participants selected through probabilistic stratified sampling by gender and educational level. Results showed that 50% always possessed environmental knowledge, 56% acted responsibly toward the environment, and 62% consistently participated in environmental activities. These findings reveal a favorable environmental perception, although some intermediate attitudes persist that require educational reinforcement. It is concluded that the Shipibo-Konibo community maintains a positive environmental awareness rooted in their Amazonian worldview, promoting ecological values but requiring intercultural educational strategies to strengthen local and regional sustainability.

Keywords: environmental perception, Shipibo-Konibo people, sustainability, ecological responsibility, environmental education.

1. Introducción

En los pueblos originarios Shipibo-Konibo del medio Ucayali (parte central del río Ucayali, selva peruana) se percibe problemas relacionados con el deterioro del medio ambiente, es decir, de su entorno, en diversas formas, las principales causas son las actividades antrópicas como generación de residuos sólidos de todo tipo, la contaminación del aire por quema de la cobertura vegetal después del rozo de la cobertura vegetal para disponer de terrenos para cultivo cada año, con mayor frecuencia los meses julio y agosto, emisión de gases contaminantes por vehículos motorizados, contaminación del agua por uso domiciliario y alteración de



los componentes del suelo por uso productos químicos como son fertilizantes y plaguicidas para mantenimiento y producción de cultivos (Servicios en Comunicación Intercultural -Servindi-, 2023).

Existe resultados de un diagnóstico mencionando que, en la ciudad de Satipo se genera una alta cantidad de residuos sólidos por día. En cercanía a los poblados urbanos como Satipo, las fuentes de agua son contaminadas por las descargas de las excretas y residuos sólidos que se generan en los espacios urbanos, otras actividades complementarias son, lavado de ropas, vehículos, residuos sólidos, municipales y no municipales (Hospitalarios, industriales, agrícolas), que generan en diversos puntos de la ciudad, las mismas que al no tener un manejo adecuado van a parar a las aguas de estos ríos que descargan de manera fácil y rápida. Con los problemas identificados del medio ambiente, se justifica el estudio para determinar hasta qué nivel los habitantes de ambos géneros con diferentes niveles de instrucción y profesión conocen la realidad de la alteración del medio ambiente en la ciudad de Satipo (Monago et al., 2024).

En relación a ello, en el Perú, Ley General del Ambiente -Ley N° 28611- refiere que “Toda persona tiene el derecho irrenunciable a vivir en un ambiente saludable, equilibrado y adecuado para el pleno desarrollo de la vida, y el deber de contribuir a una efectiva gestión ambiental y de proteger el ambiente, así como sus componentes, asegurando particularmente la salud de las personas en forma individual y colectiva, la conservación de la diversidad biológica, el aprovechamiento sostenible de los recursos naturales y el desarrollo sostenible del país” Teniendo las referencias mencionadas con la presente investigación se conocerá el grado de percepción de los habitantes sobre los problemas ambientales en el medio Ucayali de la provincia de Coronel Portillo (Ley General del Ambiente -Ley N° 28611-).

Consecuentemente, se ha formulado la siguiente pregunta de investigación: ¿cuál es el nivel de percepción, responsabilidad e involucramiento acerca de los problemas ambientales?, siendo el objetivo determinar el nivel de percepción ambiental que tiene el pueblo originario Shipibo-Konibo del medio Ucayali sobre los problemas ambientales, responsabilidad y su involucramiento acerca de los problemas referidos.

Respecto del desarrollo teórico, estudios previos como el de Espinoza (2019) desarrolló un proyecto entre los años 2011 y 2016 en las comunidades indígenas asháninka, awajún, shipibo-konibo y kukama, ubicadas en las regiones de Junín, San Martín, Ucayali y Loreto y menciona que en los últimos diez años, los impactos del cambio climático han repercutido en las comunidades indígenas amazónicas del Perú, especialmente mediante fenómenos extremos como sequías, inundaciones irregulares y alteraciones en los patrones climáticos que transforman notablemente las estaciones del año.

Pantoja (2019), al diferenciar la percepción del cambio climático entre géneros, mencionó en una de sus conclusiones que la percepción masculina indica que el país no está preparado frente al cambio climático y prevalece desconocimiento del tema; en contraste, las mujeres consideran que el Perú tiene un nivel mínimo de preparación para enfrentar sus consecuencias ambientales y sociales.

Casado (2018) realizó un estudio en la ciudad de Tamshiyacu (Iquitos). El objetivo fue evaluar la percepción socio ambiental de la población sobre los problemas ambientales en la ciudad. Los datos fueron obtenidos mediante una encuesta aleatorizado, en una de sus conclusiones mencionó que la mayoría de ciudadanos muestra disposición para participar en proyectos ambientales en beneficio de su ciudad; sin embargo, un 12.8% presenta dudas por razones políticas y de gestión, lo que provoca conflictos internos respecto a la aceptación de iniciativas.

Vela (2016) realizó una tesis en el distrito de Iquitos, teniendo como objetivo principal determinar el grado de conocimiento que tiene la población urbana de los problemas ambientales, después de análisis de la encuesta, en una de sus conclusiones reportó que el análisis sobre actitudes ambientales revela que las personas reconocen comportamientos responsables y esfuerzos de compromiso. Valoran los conocimientos adquiridos, promueven la participación comunitaria e institucional y buscan involucrar a otros en acciones ambientales, evidenciando preocupación por su entorno y espacios de intervención.

Campos (2017) realizó investigación sobre de la percepción del cambio climático en tres comunidades indígenas Shipibo, Conibo y Asháninka que habitan en la zona de amortiguamiento de la reserva comunal El Sira. Una de sus conclusiones relevantes fue que los habitantes indígenas de Fernando Stahl y Alto Aruya consideran que los cambios climáticos afectan gravemente la agricultura, pesca, caza, agua y salud. Esto



ocurre porque dependen directamente de los recursos naturales como sustento principal, siendo sensibles a cualquier modificación ambiental.

Méndez et al. (2014) tuvieron como objetivo de estudio conocer la percepción estudiantil respecto a los problemas ambientales en el nivel medio superior, además de identificar cuáles son los riesgos que los jóvenes reconocen como las principales amenazas para su desarrollo integral y el equilibrio de su entorno social; para conocer la percepción de lo que es el medio ambiente y el nivel de conocimiento de los factores ambientales en los alumnos de la carrera Ingeniería Mecatrónica de la Universidad Politécnica de Sinaloa de México.

Los problemas ambientales se definen como las situaciones negativas que afectan al equilibrio natural del entorno, como la contaminación, la deforestación, la pérdida de biodiversidad o el cambio climático; estos surgen principalmente por actividades humanas que alteran ecosistemas y recursos naturales, generando consecuencias en la salud, la economía y la calidad de vida de las comunidades, comprometiendo la sostenibilidad del planeta (Wieland, 2017).

Se colige que son dimensiones de los problemas ambientales, según Wieland, el conocimiento de los problemas ambientales, que se define como la comprensión clara y fundamentada que poseen las personas sobre las causas, consecuencias y posibles soluciones de los daños ocasionados al entorno natural; implica identificar impactos ecológicos, sociales y económicos, así como reconocer la importancia de actuar responsablemente para prevenir, mitigar o revertir tales problemáticas que afectan la sostenibilidad del planeta.

Otra es la responsabilidad sobre problemas ambientales que implica el compromiso de individuos, instituciones y gobiernos de prevenir, reducir o remediar daños ocasionados al entorno natural; se asume a través de políticas, leyes y acciones conscientes que promuevan un uso sostenible de los recursos, fomenten conductas responsables y garanticen el bienestar de las generaciones presentes y futuras, cuidando los ecosistemas disponibles.

Otra dimensión es el involucramiento en los problemas ambientales se refiere a la participación activa de la sociedad en la identificación, comprensión y solución de las problemáticas ecológicas; incluye acciones como la educación ambiental, la adopción de hábitos sostenibles, la participación ciudadana y la vigilancia de políticas públicas, contribuyendo colectivamente a mitigar impactos y fortalecer una cultura de cuidado ambiental responsable y equitativa.

Entre los enfoques vinculados a los problemas ambientales están el de cuidado y conservación ambiental y de responsabilidad social ambiental. El enfoque de cuidado y conservación ambiental se centra en la protección, uso racional y recuperación de los recursos naturales para garantizar el equilibrio de los ecosistemas. Busca prevenir la degradación ambiental mediante la educación, la gestión sostenible y la participación comunitaria. Promueve valores de respeto hacia la naturaleza y fomenta prácticas como la reducción de residuos, el reciclaje y la preservación de la biodiversidad, asegurando así la sostenibilidad para el bienestar de las generaciones actuales y futuras (Panduro et al., 2023).

El enfoque de responsabilidad social ambiental reconoce la obligación ética, social y legal de individuos, empresas e instituciones frente al medio ambiente. Plantea que toda actividad humana debe considerar su impacto ecológico y compensar posibles daños, aplicando medidas sostenibles y transparentes. Impulsa proyectos de reducción de contaminación, uso eficiente de energía, reforestación y educación ambiental, fortaleciendo la relación entre desarrollo económico, equidad social y protección ecológica, en armonía con los principios de sostenibilidad y justicia intergeneracional (Cajiga, citado por Morisaki et al., 2024).

2. Metodología

Esta investigación fue del tipo básico, dado que se buscó el hallazgo de nuevos conocimientos, en este caso acerca de lo que los pobladores del pueblo shipibo-konibo del medio Ucayali percibían acerca de los problemas ambientales, de modo que se incrementa el cuerpo de saberes sobre esta temática. Además, el diseño de investigación fue descriptivo puro, puesto que se representó la realidad de la variable en estudio, tal cual se la halló, sin incidir en absoluto de modo alguno con fines de cambio de comportamiento de esta;

univariable, porque el estudio se focalizó en hallar la situación de la única variable, y transeccional, porque se recogió la información con la aplicación del instrumento de recolección de datos en solo una oportunidad.

La población fue de 35000 pobladores shipibo-konibo y la muestra de 80 unidades, siendo el muestreo probabilístico:

$$n = \frac{N \cdot z_{\alpha}^2 \cdot p \cdot q}{e^2 \cdot (N - 1) + z_{\alpha}^2 \cdot p \cdot q}$$

$$n = \frac{35000 \cdot (1.96)^2 \cdot (0.05) \cdot (0.95)}{(0.0477)^2 \cdot (35000 - 1) + (1.96)^2 \cdot (0.05) \cdot (0.95)} \approx 80$$

El instrumento empleado para recoger datos sobre los problemas ambientales fue un cuestionario, distribuido en tres partes, en función de las dimensiones conocimiento de los problemas ambientales, responsabilidad sobre problemas ambientales e involucramiento en los problemas ambientales.

3. Resultados

Tabla 1

Análisis descriptivo de los conocimientos ambientales

Dimensión	Respuesta	f	%
Conocimientos ambientales	Nunca	12	15%
	A veces	28	35%
	Siempre	40	50%
	Total	80	100%

La mayoría de los encuestados (50%) respondió *Siempre*, lo que indica un buen nivel de conocimientos ambientales en la muestra. Un 35% respondió *A veces*, lo que muestra que aún existe un grupo con conocimientos intermedios. Solo el 15% respondió *Nunca*, reflejando un nivel bajo.

Tabla 2

Análisis descriptivo de la responsabilidad ambiental

Dimensión	Respuesta	f	%
Responsabilidad ambiental	Nunca	10	13%
	A veces	25	31%
	Siempre	45	56%
	Total	80	100%

Los resultados muestran que más de la mitad de la muestra (56%) afirma que siempre actúa con responsabilidad ambiental, lo que refleja una tendencia positiva hacia el cuidado del medio ambiente. Un 31% responde que lo hace a veces, lo cual indica conductas responsables, pero no constantes. Finalmente, un 13% señala que nunca lo hace, representando un grupo minoritario que requiere mayor concientización.

Tabla 3

Análisis descriptivo de la dimensión involucramiento

Sub categoría	Respuesta	f	%
Involucramiento	Nunca	8	10%
	A veces	22	28%
	Siempre	50	62%
	Total	80	100%

La mayoría de los encuestados (62%) afirma que siempre se involucra en acciones ambientales, lo que evidencia un fuerte compromiso de participación activa. Un 28% menciona que lo hace a veces, lo cual representa un nivel intermedio que requiere motivación para volverse constante. Solo un 10% señala que nunca participa, constituyendo un grupo reducido que necesita ser sensibilizado.

4. Discusión

Los resultados evidencian un buen nivel de conocimientos ambientales en la mayoría de encuestados (50% siempre, 35% a veces). Este hallazgo contrasta con lo señalado por Pantoja (2019), quien identificó percepciones limitadas frente al cambio climático, especialmente en el sector masculino. El mayor conocimiento hallado en el pueblo shipibo-konibo refleja avances en la sensibilización local, aunque persisten brechas en el 15% que respondió nunca, lo que sugiere la necesidad de fortalecer estrategias educativas diferenciadas y sostenidas en la comunidad.

Respecto a la responsabilidad ambiental, el 56% afirma actuar siempre con conciencia ecológica, lo cual se alinea con lo encontrado por Vela (2016), donde la población urbana de Iquitos mostró actitudes responsables hacia el entorno. Sin embargo, la diferencia radica en la constancia: mientras en Iquitos se observan esfuerzos comunitarios más amplios, en la muestra shipibo-konibo un 31% solo actúa a veces. Este contraste resalta la necesidad de convertir actitudes esporádicas en prácticas sostenidas mediante acompañamiento institucional.

En cuanto al involucramiento en acciones ambientales, el 62% señala que siempre participa, superando los hallazgos de Casado (2018) en Tamshiyacu, donde un 12.8% mostró dudas por factores políticos y de gestión. Esta disposición activa de la comunidad shipibo-konibo se explica por su estrecha dependencia de los recursos naturales, tal como lo reportó Campos (2017). No obstante, el 10% que nunca participa representa un sector vulnerable que requiere mayor inclusión para evitar desigualdades en la gestión ambiental comunitaria.

Al contrastar estos resultados con el enfoque de cuidado y conservación ambiental, se aprecia que el conocimiento, responsabilidad e involucramiento identificados en la comunidad coinciden con la promoción de prácticas sostenibles y el respeto a la naturaleza (Panduro et al., 2023). Sin embargo, la existencia de grupos con bajos niveles de conciencia y acción ambiental revela una brecha en la educación ambiental. Por tanto, urge reforzar procesos pedagógicos interculturales que integren saberes tradicionales con la ciencia moderna para lograr mayor impacto.

Desde el enfoque de responsabilidad social ambiental (Cajiga en Morisaki et al., 2024), los resultados implican que la comunidad no solo reconoce su deber ético hacia el entorno, sino que también lo ejerce activamente. Las diferencias encontradas respecto a otros contextos urbanos o indígenas demuestran la influencia de la cosmovisión amazónica en el cuidado ambiental. Las implicancias se centran en fortalecer políticas que integren estas prácticas comunitarias a planes regionales, garantizando equidad social, sostenibilidad ecológica y justicia intergeneracional.

5. Conclusiones

La dimensión conocimientos ambientales evaluada en la muestra refleja un panorama mayormente positivo. El hecho de que el 50% de los encuestados señale que *siempre* posee conocimientos ambientales sugiere que la mitad de la población analizada cuenta con una base sólida en este aspecto, lo cual constituye un punto favorable para fomentar prácticas responsables con el entorno. Sin embargo, el 35% que respondió *a veces* evidencia la existencia de un grupo intermedio que, si bien posee nociones básicas, requiere de mayor capacitación o sensibilización para alcanzar un nivel constante y seguro de conocimientos. Por otro lado, el 15% que manifestó *nunca* indica que aún persiste una fracción de la población con serias limitaciones en este ámbito, lo que representa un desafío en términos educativos y de concientización. En síntesis, aunque los resultados son alentadores, se hace evidente la necesidad de reforzar la formación ambiental para lograr una participación más uniforme.

La dimensión responsabilidad ambiental refleja un panorama en general alentador dentro de la muestra analizada. El hecho de que el 56% de los encuestados afirme que *siempre* actúa de manera responsable con el medio ambiente evidencia una inclinación positiva hacia la protección de los recursos naturales y la adopción de hábitos sostenibles. No obstante, el 31% que respondió *a veces* revela que aún existe un sector considerable de la población que presenta conductas ambientales responsables, aunque de forma inconstante, lo que limita el impacto positivo que podrían generar si estas prácticas se realizaran con mayor frecuencia y compromiso. Por otra parte, el 13% que indicó *nunca* representa un grupo reducido, pero significativo, que

necesita procesos de sensibilización y formación para comprender la importancia de su rol en el cuidado ambiental. En conclusión, aunque la tendencia general es favorable, se requiere fortalecer la continuidad y la conciencia ambiental en toda la población.

La dimensión involucramiento ambiental refleja una tendencia altamente positiva dentro de la población encuestada. El 62% que afirma *siempre* participar en acciones ambientales evidencia un fuerte compromiso con la protección del entorno y una clara disposición hacia la participación activa en actividades sostenibles. Este resultado muestra que la mayoría de las personas no solo reconocen la importancia del cuidado ambiental, sino que también asumen un rol protagónico en su práctica cotidiana. Sin embargo, el 28% que respondió *a veces* señala la existencia de un grupo con predisposición favorable, pero cuya participación resulta intermitente y necesita ser motivada mediante estrategias que fomenten la constancia. Por otro lado, el 10% que afirmó *nunca* involucrarse constituye una minoría que requiere procesos de sensibilización y concientización sobre la relevancia de sus acciones individuales. En conclusión, aunque el panorama es muy alentador, aún es necesario impulsar la participación uniforme de toda la población.

Referencias

- Albert, L. (2004). Contaminación ambiental. Origen, clases, fuentes y efectos. Sociedad Mexicana de Toxicología, A.C., Xalapa. 38-52. <https://dsp.facmed.unam.mx/wp-content/uploads/2022/02/Contaminacion-ambiental-origen-clases-fuentes-y-efectos.pdf>
- Borroto, M., Rodríguez, L., Reyes, A., y López, B. (2011). Percepción ambiental en dos comunidades cubanas. *Revista Electrónica@ de Medio Ambiente*, 10, 13-29. <https://revistas.ucm.es/index.php/MARE/article/view/MARE1111110013A/14999>
- Calixto, R y Herrera, L. (2010). Estudio sobre las precepciones y la educación ambiental. *Tiempo de Educar*, 11(22), 227-249. <https://www.redalyc.org/pdf/311/31121072004.pdf>
- Campos, N. (2017) *Estudio comparativo de la percepción de la variabilidad climática en las comunidades indígenas Fernando Stahl (Etnia Shipibo-Conibo) y alto Aruya (Etnia Asháninka) en la zona de amortiguamiento de la reserva comunal El Sira 2016*. [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional de Ucayali]. <https://repositorio.unu.edu.pe/items/3b452212-2c14-4eef-abbd-5df926a2ed34>
- Casado, J. (2018). *Apreciación Socio-Ambiental del Poblador de la Ciudad de Tamshiyacu, sobre su Problemática Ambiental Local – Perú – 2017*. [Tesis de titulación, Universidad Nacional de la Amazonia Peruana]. <https://api-repositorio.unapiquitos.edu.pe/server/api/core/bitstreams/01dbcc5e-53ed-466f-ae0-b690ff2cee4a/content>
- Castellanos, R. (2013). *Percepción de los problemas ambientales por parte de la población en la ciudad de Naranjos, Veracruz*. [Tesis de titulación, Universidad Veracruzana]. <https://www.uv.mx/pozarica/egia/files/2012/10/Castellanos-Medellin-Raul.pdf>
- Chalco, L. (2012). *Actitudes hacia la conservación del ambiente en alumnos de secundaria de una institución educativa de Ventanilla*. [Tesis de maestría, Universidad San Ignacio de Loyola]. <https://repositorio.usil.edu.pe/server/api/core/bitstreams/c44e192e-af0f-49fd-bfd8-523c488909cf/content>
- Delgado, Y. (2019). Factores ambientales que ponen en riesgo el desarrollo sostenible del centro histórico y zona monumental de Arequipa. [Tesis de maestría, Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa]. <https://repositorio.unsa.edu.pe/server/api/core/bitstreams/ff38a18e-63b5-459a-8e0a-75f5a070cbd3/content>
- Diccionario de la lengua española (2020). Real Academia Española. <https://dle.rae.es/48>
- Encinas, M. (2011). Medio ambiente y contaminación. Principios básicos. <https://addi.ehu.es/bitstream/handle/10810/16784/Medio%20Ambiente%20y%20Contaminaci%C3%B3n.%20Principios%20b%C3%A1sicos.pdf>
- Erice, M. (2010). *Percepciones, valoraciones e intereses de distintos actores y organizaciones sociales de Mendoza (Gran Mendoza y Malargüe), Argentina, en torno a las temáticas ambientales*. [Tesis doctoral, Universitat de Girona]. <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/7670/tmxeg.pdf?sequence=5>



- Espinoza, O. (2019). Percepciones sobre el cambio climático en comunidades indígenas de la Amazonía peruana. *Espacio y Desarrollo*, (33), 9-27. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7449029.pdf>
- Evans, G. (1980) Cognición Ambiental. *Estudio de Psicología*, (14), 47-84. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/65884.pdf>
- Fernández, Y. (2008). ¿Por qué estudiar Introducción las percepciones ambientales? Una revisión de la literatura mexicana con énfasis en Áreas Naturales Protegidas. *Espiral*, 15(43), 179-202. <https://www.scielo.org.mx/pdf/esprial/v15n43/v15n43a6.pdf>
- Gädicke, J., Ibarra, P y Palma, Osses, S. (2017) Evaluación de las percepciones medioambientales en estudiantes de enseñanza media de la ciudad de Temuco, Región de La Araucanía. *Estudios Pedagógicos*, 43(1), 107-121. <https://www.scielo.cl/pdf/estped/v43n1/art07.pdf>
- Loaiza, L. (2016) *Evaluación del riesgo ambiental por metales pesados, generados por la actividad minera artesanal en los ríos Quiroz y Chira – Piura por el método de especiación secuencial*. [Tesis de maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. <https://cybertesis.unmsm.edu.pe/backend/api/core/bitstreams/a6d624f4-b472-4d40-b652-926513b2df71/content>
- Martorell, J. y Prieto, L. (2002). *Fundamentos de Psicología*. Editorial Centro de Estudios Ramón Areces, S.A., 304 p; y González-Fernández R. (Op cit.). [https://books.google.com.pe/books?hl=es&lr=&id=ylqnDAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA3&dq=Martorell,+J.+y+Prieto,+L.+\(2002\).+Fundamentos+de+Psicolog%C3%ADa.&ots=86UJrkX8q6&sig=bK8LTLixoghHGjpQJpn-yiX4Trk#v=onepage&q=Martorell%2C%20J.%20y%20Prieto%2C%20L.%20\(2002\).%20Fundamentos%20de%20Psicolog%C3%ADa.&f=false](https://books.google.com.pe/books?hl=es&lr=&id=ylqnDAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA3&dq=Martorell,+J.+y+Prieto,+L.+(2002).+Fundamentos+de+Psicolog%C3%ADa.&ots=86UJrkX8q6&sig=bK8LTLixoghHGjpQJpn-yiX4Trk#v=onepage&q=Martorell%2C%20J.%20y%20Prieto%2C%20L.%20(2002).%20Fundamentos%20de%20Psicolog%C3%ADa.&f=false)
- SERVINDI. (2022). Evaluación de necesidades de información (INA) en las comunidades indígenas del pueblo Shipibo-Konibo. https://internews.org/wp-content/uploads/2023/08/INA_Servindi_Peru_Shipibo.pdf
- Monago, J., Condori, L. y Ayuque, R. (2024). *Análisis de la valorización de los residuos orgánicos municipales en el mercado de abastos: “Modelo”, ubicada en la Municipalidad Provincial de Satipo, departamento de Junín – Perú*. [Tesis de titulación, Universidad Continental]. https://repositorio.continental.edu.pe/bitstream/20.500.12394/15423/3/IV_FIN_107_TE_Monago_Condori_Ayuque_2024.pdf
- Diario oficial del Bicentenario. (2005). Ley General del Ambiente. <https://img.lpderecho.pe/wp-content/uploads/2022/12/Ley-General-del-Ambiente-Actualizada.pdf>
- Fondo Editorial. (2017). Introducción al derecho ambiental. <https://img.lpderecho.pe/wp-content/uploads/2022/11/Introduccion-al-derecho-ambiental-con-sello-LPDerecho.pdf>
- Panduro, J., Ruiz, J., Holgado, A., Fierro, M., Martínez, F., Velarde, L., de la Cruz, D., Alvarez, F. y La Chira, M. (2023). La educación ambiental en Latinoamérica: logros y desafíos. *EIDEC*, 1, 6-44. <https://editorialeidec.com/wp-content/uploads/2023/08/LA-EDUCACION-AMBIENTAL-EN-LATINOAMERICA.pdf>
- Morisaki, F., Álamo, J., Díaz, J. y Ruiz, J. (2024). Análisis de la responsabilidad social y el cuidado del medio ambiente en una empresa agroindustrial. *Horizonte Empresarial*, 11(1), 218-231. <https://revistas.uss.edu.pe/index.php/EMP/article/download/2835/3122/11783>

- Artículos de revisión**Actitudes hacia la convivencia intercultural en estudiantes de educación superior****Attitudes Toward Intercultural Coexistence in Higher Education Students: A State of the Art Review**¹Ibeth Sanchez Rojas¹Matias, Saturnino Salgado²Andrea Milagros López Paredes

¹EESPP Bilingüe, Yarinacocha, Ucayali²I.E. San Fernando, Manantay, Ucayali**Resumen**

El estado del arte analiza las actitudes hacia la convivencia intercultural en estudiantes de educación superior a partir de investigaciones desarrolladas entre 2020 y 2025 en contextos latinoamericanos y peruanos. Los estudios revisados evidencian que la diversidad cultural influye de manera decisiva en los procesos formativos, generando tensiones, estereotipos y resistencias, pero también oportunidades para fortalecer aprendizajes colaborativos y competencias interculturales. Se identifica que las actitudes favorables emergen cuando existe compromiso institucional, capacitación docente continua, innovación pedagógica y participación estudiantil activa. Asimismo, se destaca el rol de las universidades interculturales y de la investigación comunitaria basada en reciprocidad, las cuales promueven conocimientos culturalmente situados y reducen brechas educativas. Las experiencias analizadas muestran que las prácticas inclusivas elevan la motivación académica, fortalecen la identidad cultural y favorecen el desarrollo de vínculos respetuosos entre estudiantes. También se reconoce que la formación docente intercultural es un desafío urgente para responder a la pluralidad cultural del país. En conjunto, la evidencia demuestra que la convivencia intercultural se consolida cuando las instituciones integran modelos críticos, creativos y coherentes con la diversidad, impulsando procesos formativos más equitativos, pertinentes y articulados con las realidades socioculturales.

Palabras clave: convivencia intercultural, educación superior, diversidad cultural, actitudes estudiantiles, competencias interculturales.

Abstract

The state-of-the-art review examines attitudes toward intercultural coexistence among higher education students based on studies conducted between 2020 and 2025 in Latin American and Peruvian contexts. The reviewed research shows that cultural diversity decisively shapes formative processes, generating tensions, stereotypes, and resistance, yet also offering opportunities to strengthen collaborative learning and intercultural competencies. Favorable attitudes emerge when there is institutional commitment, continuous teacher training, pedagogical innovation, and active student participation. The role of intercultural universities and community-based research grounded in reciprocity is also highlighted, as they promote culturally situated knowledge and reduce educational gaps. Findings show that inclusive practices enhance academic motivation, reinforce cultural identity, and foster respectful relationships among students. Intercultural teacher training is identified as an urgent challenge to address the country's cultural plurality. Overall, the evidence demonstrates that intercultural coexistence is strengthened when institutions adopt critical and creative models consistent with diversity, promoting more equitable, relevant, and socioculturally connected educational experiences.

Keywords: intercultural coexistence, higher education, cultural diversity, student attitudes, intercultural competencies.

1. Introducción

El estudio de las actitudes hacia la convivencia intercultural en estudiantes de educación superior se ha consolidado como un eje fundamental dentro de las investigaciones contemporáneas sobre diversidad, ciudadanía y formación profesional. El estado del arte evidencia que la presencia de múltiples identidades culturales en los espacios académicos demanda no solo políticas inclusivas, sino también disposiciones personales favorables al diálogo, al reconocimiento del otro y a la valoración de las diferencias.

En Latinoamérica, por la misma situación geográfica de la zona, existen países con realidad interculturales y étnicas similares a las nuestras, en Ecuador, se pueden observar tensiones luego de que varios jóvenes del nivel superior mostraran incomodidad frente a prácticas culturales distintas a las suyas. Para Ramos et al. (2024), a pesar que muchos estudiantes expresaron interés por aprender, surgieron comentarios que evidenciaron prejuicios y falta de empatía; a medida que avanzaban las actividades, se hizo evidente la necesidad de fortalecer el reconocimiento mutuo, promover el diálogo respetuoso y consolidar vínculos que valoren la diversidad. Tal situación motivó a docentes y estudiantes a reflexionar sobre actitudes que favorecen una convivencia intercultural armoniosa. En Cuba, durante una jornada formativa en un centro de educación superior, surgieron tensiones cuando algunos jóvenes reaccionaron con incomodidad ante expresiones culturales diferentes a las que conocían. Avila et al. (2024) afirma que, aunque varios mostraron disposición para comprender otras prácticas, también aparecieron comentarios que reflejaban estereotipos y escasa apertura. A lo largo del trabajo grupal, se evidenció la urgencia de promover espacios de diálogo que fortalezcan el respeto mutuo y fomenten vínculos integradores, impulsando así actitudes favorables para una convivencia intercultural sólida dentro de la comunidad académica. Mientras que es México, Maldonado y Ayala (2023), durante una actividad colaborativa en un instituto mexicano de educación superior, afloraron tensiones cuando ciertos estudiantes manifestaron incomodidad frente a comportamientos y costumbres distintas a las que conocían. Algunos estudiantes mostraron apertura para comprender otras expresiones culturales, también surgieron comentarios cargados de estereotipos que limitaron el diálogo. Conforme avanzó la dinámica, se hizo evidente la urgencia de promover interacciones respetuosas que impulsen el reconocimiento mutuo y consoliden actitudes que favorezcan una convivencia intercultural más armoniosa dentro del entorno académico.

La literatura señala que ciertas actitudes negativas hacia la convivencia intercultural se manifiestan en prácticas académicas que debilitan la calidad formativa. Entre ellas destacan la falta de apertura hacia enfoques pedagógicos culturalmente pertinentes, la escasa disposición al trabajo colaborativo con compañeros de diversos orígenes y la resistencia a incorporar perspectivas múltiples en el análisis académico.

En nuestro país, en un instituto tecnológico peruano surgieron conflictos cuando varios estudiantes mostraron resistencia a trabajar con compañeros provenientes de comunidades andinas y amazónicas. Arias y Romero (2024) resaltan comentarios irónicos sobre formas de hablar y costumbres generaron tensión en los equipos. Durante actividades grupales se evidenció poca apertura para reconocer aportes culturales distintos, lo que debilitó la cooperación; la situación reveló la urgencia de fortalecer actitudes que valoren la diversidad y promuevan relaciones basadas en respeto mutuo dentro del entorno académico.

También, en una universidad pública del Perú aparecieron dificultades cuando un grupo de jóvenes expresó desinterés por participar en proyectos vinculados con prácticas culturales originarias. Algunos afirmaron que tales expresiones eran poco relevantes para su formación profesional, provocando malestar en estudiantes de ascendencia indígena. Saavedra et al. (2025) menciona que las discusiones se tornaron tensas y afectaron el ambiente de trabajo, la experiencia mostró la necesidad de impulsar procesos formativos que fomenten sensibilidad intercultural y fortalezcan actitudes orientadas hacia una convivencia respetuosa.

En el campo de la interculturalidad, las malas prácticas suelen emerger de estereotipos arraigados, actitudes discriminatorias sutiles y una visión hegemónica que privilegia ciertos conocimientos sobre otros. La investigación evidencia que estas problemáticas se traducen en dificultades para reconocer la legitimidad de los saberes originarios, para interactuar con respeto con compañeros de distintas culturas y para comprender la diversidad lingüística como un recurso y no como una barrera.

En Ucayali, en un instituto superior de Ucayali se generaron tensiones cuando varios estudiantes evitaron trabajar con compañeros provenientes de comunidades shipibo-konibo. Azcona (2020) encontraron comentarios irónicos sobre formas de expresión y vestimenta provocaron malestar y dificultaron la cooperación en actividades grupales; la dinámica evidenció una débil valoración de la diversidad cultural y una necesidad urgente de promover actitudes que fortalezcan el respeto mutuo para consolidar una convivencia intercultural sólida dentro del espacio académico. En tanto, Hinostroza (2017), en una escuela de formación profesional ubicada en Ucayali surgieron conflictos cuando un grupo de jóvenes mostró desinterés por participar en proyectos vinculados con saberes amazónicos. Algunos afirmaron que tales conocimientos no aportaban a su desarrollo profesional, generando incomodidad en compañeros con raíces indígenas. Las discusiones afectaron el clima institucional y limitaron el aprendizaje colaborativo, la situación puso en evidencia la importancia de impulsar procesos educativos que fomenten sensibilidad intercultural y actitudes orientadas hacia relaciones respetuosas.

En aulas de educación superior, la convivencia intercultural se ha visto arremetida por dos puntos clave en un proceso de globalización académica: 1) la subvaloración de los aportes académicos de estudiantes provenientes de culturas indígenas o minoritarias, se evidencia que algunos estudiantes tienden a otorgar menor legitimidad a las intervenciones, experiencias o conocimientos de compañeros que provienen de pueblos originarios o de contextos culturalmente distintos. Manifestándose en interrupciones constantes, falta de escucha activa, incredulidad frente a sus aportes o una percepción de que sus saberes no tienen el mismo valor académico que los occidentales. El problema radica en que este comportamiento reproduce jerarquías culturales, genera inseguridad en los estudiantes afectados y limita la riqueza del intercambio intercultural. Además, restringe la construcción de un pensamiento crítico más amplio, pues se pierde la oportunidad de integrar diversas epistemologías que podrían enriquecer la formación profesional. 2) la resistencia al trabajo colaborativo intercultural en equipos de clase, suele estar vinculada a prejuicios, incomodidad ante lo desconocido o la creencia de que la diversidad dificultará el avance académico. El efecto inmediato es la formación de grupos homogéneos que perpetúan la segregación dentro del aula y reducen las oportunidades de interacción intercultural significativa. Desde una perspectiva pedagógica, esta práctica perjudica el desarrollo de competencias sociales y comunicativas, y limita la capacidad de los futuros profesionales para desempeñarse en contextos socioculturalmente diversos.

Considerando lo expuesto, se formula la pregunta orientadora ¿qué clase de evidencias muestran las investigaciones sobre actitudes hacia la convivencia intercultural en estudiantes de educación superior en cuanto a enfoques, resultados y contextos estudiados?

El principal objetivo de estudio es explicar los factores académicos que influyen en las actitudes hacia la convivencia intercultural en estudiantes de educación superior, según la evidencia científica disponible.

Se formula según las subcategorías, los objetivos específicos 1) explicar los aportes temáticos que influyen en las actitudes hacia la convivencia intercultural, 2) analizar las tendencias académicas que influyen en las actitudes hacia la convivencia intercultural y 3) evaluar la valoración académica que influyen en las actitudes hacia la convivencia intercultural, esto es, en los estudiantes, según los referentes revisados.

Estudios previos como el de Ortiz et al. (2025), cuya investigación tuvo como finalidad analizar cómo la diversidad y la inclusión influyen en el rendimiento académico de jóvenes universitarios en Ecuador, empleando un enfoque cuantitativo con un diseño correlacional y aplicando un cuestionario a una población de 100 estudiantes con discapacidad, encontrándose que 23% valoró la promoción inclusiva, 26% mostró desacuerdo y 28% reveló un rechazo marcado, además el análisis estadístico confirmó asociaciones significativas entre sentirse respetado y el logro académico, concluyéndose que, fortalecer prácticas inclusivas puede transformar la experiencia formativa y favorecer un desempeño más equitativo y sólido.

También Sosa (2025), cuya investigación tuvo como objetivo determinar la efectividad de un programa orientado a fortalecer una ciudadanía intercultural en jóvenes universitarios, empleó un enfoque cuantitativo con un diseño cuasiexperimental y trabajó con una muestra integrada por 260 estudiantes, utilizó como instrumentos pruebas aplicadas antes y después del programa para medir cambios significativos, los resultados mostraron variaciones claras en el grupo experimental donde la significancia alcanzó 0,021,



mientras los otros grupos no registraron cambios. Concluyó que, la intervención generó mejoras reales y aportó al desarrollo de competencias interculturales valiosas.

Murillo et al. (2024), cuya investigación tuvo como propósito analizar cómo se aborda la interculturalidad en la educación superior mediante una revisión narrativa de literatura reciente, la metodología empleó análisis documental de estudios publicados entre 2013 y 2024, la población se conformó por investigaciones académicas y la recolección de datos se basó en matrices de revisión, los resultados evidenciaron que más del 60% de los estudios reporta barreras institucionales y un 55% señala limitaciones docentes. Concluyeron que, la formación intercultural requiere compromiso institucional, capacitación continua y participación estudiantil para consolidar aprendizajes pertinentes en contextos multiculturales.

Ron et al. (2024), cuya investigación buscó examinar la interculturalidad en el aula junto con estrategias pedagógicas que impulsen respeto y diversidad cultural, la metodología empleó un enfoque descriptivo documental apoyado en una revisión sistemática de 16 artículos difundidos entre 2010 y 2024, la población analizada correspondió a estudios académicos y los datos se organizaron mediante matrices de análisis, los resultados mostraron que más del 65% de las investigaciones destaca beneficios en cohesión social y participación. Determinaron que, la interculturalidad demanda innovación pedagógica, fortalecimiento docente y apoyo institucional para generar entornos inclusivos y sensibles a la pluralidad cultural.

Santiago y Danielle (2023), cuya investigación se centró en comprender cómo se desarrollan los procesos de aprendizaje en estudiantes del Instituto Superior Intercultural Ayuuk, empleando una metodología de investigación acción participativa que permitió analizar factores que impulsan o limitan la gestión investigativa, la población estuvo integrada por estudiantes de dicho instituto y la información se obtuvo mediante observación y diálogo comunitario, los hallazgos mostraron más del 70% de valoración positiva hacia prácticas colaborativas. Concluyeron que, una propuesta de investigación comunitaria basada en reciprocidad y participación fortalece la producción de conocimiento pertinente y culturalmente situada.

En un plano nacional: Montes y Cáceres (2024), cuya investigación buscó como finalidad analizar cómo la educación intercultural influye en el rendimiento académico universitario, se empleó una metodología cuantitativa con diseño cuasiexperimental y un alcance explicativo, la población considerada reunió información de estudiantes y estudios previos vinculados a inclusión educativa, la recolección se realizó mediante cuestionarios y matrices documentales, los resultados indican que un 68% de estudiantes mejora competencias cuando participa en actividades interculturales, un 54% eleva su sentido de identidad y un 72% percibe mayor motivación académica. Lo que permite concluir que, el fortalecimiento de prácticas interculturales impulsa aprendizajes más sólidos y reduce brechas en comunidades marginadas.

Chávez et al. (2023), cuya investigación tuvo como fin analizar el aporte pedagógico del docente y antropólogo José María Arguedas dentro de la educación peruana del siglo XX, se empleó una metodología documental centrada en la revisión de fuentes académicas y testimoniales, la población consultada abarcó materiales vinculados a su labor en educación básica y superior, los datos se organizaron mediante fichas de análisis cualitativo, los hallazgos muestran su insistencia en unir formación y realidad sociocultural. Lo que permitió concluir que, su legado respalda la educación intercultural bilingüe y reafirma la necesidad de una enseñanza conectada con la diversidad del país.

García (2022), cuya investigación tuvo como propósito describir el papel formativo de las universidades interculturales como respuesta educativa para jóvenes indígenas, se empleó un enfoque documental que analizó normas, fundamentos culturales y funciones institucionales, la población estuvo compuesta por experiencias andinas y amazónicas, la información se obtuvo mediante revisión de políticas y modelos académicos, los resultados evidencian que un 65% de programas fortalece identidades, un 58% integra saberes propios y un 70% busca cerrar brechas de acceso. Lo que permite concluir que las universidades interculturales impulsan desarrollo cultural y académico mediante paradigmas como el buen vivir y la vida plena.

Julca y Nivin (2022), cuya investigación tuvo como propósito analizar cómo la interculturalidad puede integrarse en la formación universitaria en Áncash, se utilizó una metodología documental con revisión de fuentes históricas, lingüísticas y pedagógicas, la población se centró en experiencias educativas regionales y

el ingreso de jóvenes indígenas a universidades, los datos se recopilaron mediante análisis curricular y sistematización de experiencias, los resultados muestran que un 62% de programas incorpora contenidos interculturales, un 48% evidencia apertura a lenguas originarias y un 70% reconoce la necesidad de cambios estructurales. Lo que permite concluir que, fortalecer la interculturalización universitaria exige modelos críticos, creativos y coherentes con la diversidad regional.

Ramírez (2021), cuya investigación tuvo como meta examinar cómo la diversidad cultural del Perú impulsa la necesidad de un modelo educativo intercultural, se recurrió a un análisis documental que permitió revisar políticas, enfoques y discursos pedagógicos, la población analizada incluyó fuentes oficiales y estudios sobre formación docente, la información se organizó mediante matrices de revisión, los resultados evidencian que más del 70% de las aulas presentan composición pluricultural y que un 65% de docentes aún reproduce prácticas homogenizantes. Lo que lleva a concluir que, la formación intercultural docente constituye un desafío urgente para responder a la pluralidad cultural y a las demandas de un país en transformación.

Bartra (2024), cuya investigación tuvo como finalidad describir el aprendizaje intercultural en contextos pluriculturales dentro de una universidad intercultural del Perú; el estudio fue descriptivo y la muestra reunió a 14 estudiantes provenientes de diversos pueblos originarios, quienes respondieron a un cuestionario; los resultados revelaron que factores como identidad cultural, lugar de origen, idioma, enseñanza docente y condiciones socioeconómicas influyen en un 71%, mientras un 29% experimenta menor impacto lingüístico. Concluyéndose que, la diversidad moldea de manera decisiva los procesos formativos.

Soldevilla y Sotomayor (2022), cuya investigación tuvo como meta reconocer la relación entre clima escolar y enfoque intercultural percibido por estudiantes del VII ciclo, se aplicó una metodología observacional con nivel correlacional transversal, la población reunió a 339 alumnos y la muestra consideró a 50 participantes seleccionados de manera no probabilística, la encuesta tipo cuestionario permitió recolectar información clave, los resultados muestran que un 62% percibe mejoras en convivencia, un 57% identifica prácticas interculturales y un coeficiente Rho de 0,663 evidencia una asociación moderada. Lo que permite concluir que, ambas variables avanzan juntas y fortalecen dinámicas educativas más inclusivas.

Enmarcando la categoría convivencia intercultural en estudiantes de educación superior, Ávila (2023), la constituye como un proceso complejo de interacción en el que convergen diversas identidades culturales, lingüísticas, étnicas y sociales dentro de un mismo entorno universitario, implica la capacidad de los estudiantes para reconocer, dialogar y relacionarse con otros desde el respeto, la empatía y la valoración genuina de la diversidad. No se limita a la coexistencia pasiva, sino que abarca la construcción activa de relaciones equitativas, la eliminación de prácticas discriminatorias y el establecimiento de dinámicas de aprendizaje que integren saberes y perspectivas múltiples. En este contexto, la convivencia intercultural se convierte en un componente esencial para formar profesionales críticos, éticos y socialmente comprometidos con una sociedad plural. Briceño (2024), la define como un espacio formativo donde se articulan conocimientos académicos con experiencias culturales diversas, generando procesos de aprendizaje colaborativo y una cultura institucional basada en la inclusión. Comprende la adopción de actitudes favorables al diálogo intercultural, la disposición a comprender otras visiones de mundo y la capacidad de cuestionar prejuicios y estereotipos heredados, es, en esencia, un camino hacia la transformación social a través del ejercicio cotidiano de la interculturalidad en la vida universitaria.

A lo largo de la formación superior, la convivencia intercultural adquiere gran relevancia porque impulsa relaciones donde el respeto y la apertura favorecen aprendizajes más amplios, señala Guacho (2022), la interacción entre estudiantes culturalmente diversos fortalece la capacidad para reconocer miradas distintas y comprender cómo la diversidad enriquece el pensamiento crítico. Asimismo, la interacción constante entre jóvenes con historias culturales variadas contribuye al desarrollo de habilidades socioemocionales esenciales para el ámbito profesional. De acuerdo con Ramos et al. (2025), la convivencia intercultural potencia la comunicación empática y la resolución dialogada de desacuerdos, promoviendo actitudes que fortalecen el trabajo colaborativo, esta dinámica amplía la comprensión del entorno social, permitiendo analizar problemas desde perspectivas múltiples y construir soluciones conjuntas.

Finalmente, la convivencia intercultural fortalece el sentido de comunidad dentro de la educación superior al fomentar el reconocimiento mutuo y la participación activa en proyectos colectivos, Guacho (2022), este reconocimiento genera entornos donde las identidades culturales son escuchadas y valoradas, lo que incrementa la pertenencia y la motivación académica. Complementariamente, Ramos et al. (2025) subrayan que esta integración promueve un desarrollo integral que trasciende las aulas y forma profesionales capaces de actuar con responsabilidad, sensibilidad y respeto en contextos culturalmente diversos.

La categoría convivencia intercultural en estudiantes de educación superior, se subcategoriza en tres aspectos: aportes temáticos, constituyen el conjunto de contribuciones conceptuales, enfoques interpretativos y perspectivas teóricas que las investigaciones proporcionan para comprender la convivencia intercultural en la educación superior. Incluyen la incorporación de categorías emergentes, la redefinición de conceptos clave, la identificación de relaciones nuevas entre cultura, identidad y aprendizaje, así como el planteamiento de modelos explicativos más sólidos. Revela cómo cada estudio amplía el horizonte de comprensión del fenómeno, ya sea profundizando en nuevas problemáticas, introduciendo marcos teóricos innovadores o destacando elementos culturales pocas veces abordados en la literatura académica; tendencia académica, refiere al conjunto de patrones consistentes que se evidencian en los estudios revisados, tales como las metodologías predominantes, los enfoques epistemológicos más utilizados y las direcciones investigativas que comienzan a consolidarse como líneas fuertes dentro del campo, permite identificar cómo la comunidad científica orienta sus esfuerzos hacia ciertos problemas, cómo evoluciona el interés por la convivencia intercultural y qué perspectivas conceptuales adquieren mayor relevancia. Asimismo, muestra la emergencia de nuevos ejes de análisis, el desplazamiento de otros más tradicionales y las transformaciones en las agendas de investigación sobre la diversidad cultural en la educación superior; valoración académica, permite evaluar la solidez metodológica, la claridad conceptual, la relevancia de los hallazgos y la capacidad del estudio para influir en la práctica educativa o en futuras líneas de investigación. Incluye además la apreciación del grado en que las investigaciones fortalecen la convivencia intercultural en la vida universitaria, ya sea proponiendo soluciones, evidenciando problemáticas persistentes o aportando marcos analíticos que enriquecen la reflexión académica.

La categoría convivencia intercultural en estudiantes de educación superior, se sustenta en el Enfoque de la pedagogía de la interculturalidad, tal como destaca Rivera (2020), esta perspectiva invita a adoptar una mirada crítica frente a prácticas que reproducen desigualdades y a valorar los diversos conocimientos que confluyen en el aula. En esa línea, Ramos et al. (2024) subrayan que este enfoque busca que docentes y estudiantes construyan experiencias donde todas las voces tengan espacio, promoviendo aprendizajes que fortalezcan la comprensión mutua y la participación activa sin prejuicios ni jerarquías culturales. Asimismo, la pedagogía de la interculturalidad orienta los procesos formativos hacia una reflexión permanente sobre la interacción entre culturas en los espacios educativos. Según Ramos et al. (2024), las actividades colaborativas permiten que los estudiantes comparen saberes, cuestionen estereotipos y descubran la riqueza del intercambio respetuoso. De acuerdo con Rivera (2020), el reconocimiento del otro debe constituir la base para desarrollar relaciones solidarias y respetuosas. Complementariamente, Ramos et al. (2024) señalan que esta formación impulsa habilidades para resolver conflictos, valorar perspectivas distintas y participar activamente en comunidades inclusivas. De este modo, la educación superior consolida un ambiente donde la diversidad cultural se convierte en un motor de crecimiento humano y académico.

También, mencionamos el enfoque de identidad y espiritualidad, en esta línea, Mardones y Díaz (2021) sostienen que la identidad se configura a partir de experiencias comunitarias que otorgan sentido a la pertenencia y a la continuidad histórica. Desde esta base, dicho enfoque promueve que los estudiantes reconozcan quiénes son, de dónde provienen y cómo su historia personal dialoga con las diversas identidades presentes en los entornos académicos y sociales. Asimismo, el enfoque resalta la importancia de la espiritualidad como una dimensión que orienta emociones, decisiones y formas de relacionarse. Tal como afirman Crespo y Navarro (2024), la espiritualidad constituye un eje simbólico que conecta a las personas con su comunidad, su territorio y los significados compartidos. A través de actividades reflexivas, se impulsa la valoración de expresiones espirituales diversas y se evitan visiones homogéneas que limiten la comprensión del mundo, favoreciendo espacios donde la diversidad interior adquiere relevancia formativa.

En concordancia con lo planteado por Mardones y Díaz (2021), se fomentan prácticas pedagógicas que integran saberes tradicionales, relatos familiares y vínculos con la naturaleza, gracias a esta orientación, los estudiantes desarrollan seguridad personal, sentido de pertenencia y capacidad de diálogo intercultural, convirtiendo la educación superior en un camino que nutre valores y fortalece la convivencia en sociedades plurales.

Además, en la teoría Sociocultural, Junco et al. (2024) destacan que la cultura provee herramientas simbólicas, que permiten interpretar la realidad y desarrollar habilidades superiores. Desde esta perspectiva, el estudiante progresa a través de diálogos, colaboraciones y actividades compartidas, de modo que el conocimiento deja de ser individual y se configura como una construcción colectiva influida por los valores y lenguas presentes en su entorno; resalta la zona de desarrollo próximo, entendida como el espacio donde el aprendiz puede avanzar con el apoyo adecuado. Según Paz et al. (2023), este acompañamiento se materializa mediante orientaciones, preguntas y modelamientos que favorecen la adquisición de nuevas capacidades. Del mismo modo, la interacción entre pares impulsa procesos reflexivos que fortalecen la autonomía y el pensamiento crítico, reconociendo que cada avance se origina en vínculos humanos que guían, motivan y expanden las posibilidades de acción. Finalmente, la teoría sociocultural subraya la importancia de contextos significativos en los que los estudiantes encuentren sentido a lo que aprenden. Conforme señalan Junco et al. (2024), las actividades contextualizadas promueven aprendizajes más profundos, integrando valores y conocimientos propios de la vida cotidiana. De este modo, la educación adquiere un carácter transformador que impulsa participación activa, comprensión mutua y sensibilidad frente a la diversidad cultural que caracteriza a cada sociedad.

2. Metodología

La investigación se desarrolló bajo el enfoque cualitativo del tipo estado del arte, concebido como un proceso sistemático de revisión documental orientado a identificar, organizar y examinar la producción científica existente sobre las actitudes hacia la convivencia intercultural en estudiantes de educación superior. Este tipo de estudio posibilita reconocer las tendencias conceptuales, los enfoques predominantes y los vacíos investigativos en torno a cómo los universitarios perciben, valoran y practican la convivencia en contextos culturalmente diversos. Asimismo, permite analizar investigaciones que describen, problematizan o explican las dinámicas interculturales en entornos académicos, tanto en instituciones con población homogénea como en aquellas con marcada pluralidad cultural.

Tabla 1

Fuentes académicas

Repositorio	Autor (es)	Revista / Universidad	Nombre del artículo / tesis	Año
Scielo	Santiago-León, A. y Danielle-Strickland, R.	Sinética	Investigar desde lo propio: una propuesta para la educación superior intercultural.	2023
Scielo	Julca, F. y Nivin, L.	Saber Discursivo	Diversidad y el reto de la interculturalización de las universidades en Áncash.	2022
Latindex.	Ramírez, Y.	South Florida	La interculturalidad en la sociedad peruana y la formación del docente intercultural.	2021
Latindex	Montes, P. y Cáceres, J.	Latam	Educación intercultural en el rendimiento académico de estudiantes en una Universidad Nacional Intercultural.	2024
Latindex	Ron-Barahona, V., Sosa-Caiza, N., Vallejo-Quintanilla, M. y Sanmartín-Chamba, L.	Perspectivas Investigativas	Interculturalidad en el aula: Estrategias pedagógicas para promover el respeto y la diversidad cultural.	2024
Latindex	Sosa-Caiza, N.	Revista de educación y pedagogía	Formación para una ciudadanía intercultural en estudiantes universitarios.	2025
Dialnet	Murillo-Malagón, I. Loor-Párraga, A., Vera-Pisco, D. y Sornoza-Parrales, D.	Yachasun	Promoviendo la interculturalidad en el aula universitaria: desafíos y estrategias.	2024
Dialnet	Ortiz, M., Ríos, M., Santillan, N. y Veintimilla, L.	InveCom	Impacto de la diversidad e inclusión en el rendimiento académico de la educación superior.	2024

Dialnet	Chávez, M., Fuentes, F., Bravo, S. y Huillica, W.	Yachay	Aportes y principios de interculturalidad aplicados al sistema educativo peruano a partir de la experiencia de José María Arguedas.	2023
Redalyc	García, O.	Desafíos	Las universidades interculturales en el Perú: retos y desafíos.	2022
Universidad Nacional de Huancavelica	Soldevilla, G. y Sotomayor, J.	Universidad Nacional de Huancavelica	Clima escolar y aplicación del enfoque intercultural en la percepción de estudiantes del VII ciclo de una institución educativa de la provincia de Atalaya, Ucayali, 2021.	2022
Universidad Nacional Intercultural de la Amazonia	Bartra, F.	Universidad Nacional Intercultural de la Amazonia	Aprendizaje intercultural en contextos pluriculturales en los estudiantes de la Carrera de Educación Primaria Bilingüe de la Universidad Nacional Intercultural de la Amazonia-Ucayali, 2022.	2024

Nota. Datos fuentes diversas

El estudio se estructuró en función a la interrogante central: ¿Qué clase de evidencias muestran las investigaciones sobre actitudes hacia la convivencia intercultural en estudiantes de educación superior en cuanto a enfoques, resultados y contextos estudiados? Y, como se evidencia en la tabla, la búsqueda de información se centró en estudios publicados entre los años 2020 y 2025, priorizando documentación académica relevante para el análisis de las actitudes hacia la convivencia intercultural en estudiantes de educación superior. Para ello, se consultaron artículos científicos, tesis, informes institucionales y documentos especializados alojados en bases de datos reconocidas como SciELO, Latindex, Dialnet y Redalyc, además de repositorios universitarios de acceso abierto, entre ellos los de la Universidad Nacional de Huancavelica y la Universidad Nacional Intercultural de la Amazonía.

Se utilizaron combinaciones estratégicas de términos tales como convivencia intercultural, actitudes interculturales, educación superior, diversidad cultural, interacción universitaria, competencia intercultural y sus equivalentes en inglés. Asimismo, para optimizar la precisión y amplitud de la búsqueda, se emplearon operadores booleanos (AND/OR), lo que permitió refinar las consultas y recuperar únicamente aquellas investigaciones con pertinencia directa al propósito del estudio.

Se incluyeron estudios que abordaran de manera directa actitudes, percepciones o valoraciones relacionadas con la convivencia intercultural en estudiantes de educación superior, priorizando investigaciones que examinaran prácticas formativas, interacción sociocultural, clima institucional o desarrollo de competencias interculturales. También se consideraron documentos académicos con rigurosidad metodológica, publicados entre los años 2020 y 2025.

En contraste, se excluyeron investigaciones centradas exclusivamente en educación básica o media, estudios sobre convivencia general sin perspectiva intercultural, documentos carentes de validación académica y publicaciones anteriores a 2020.

La selección de fuentes se desarrolló en cuatro momentos consecutivos:

- Búsqueda exploratoria: recopilación inicial de estudios recuperados mediante descriptores relacionados con convivencia intercultural, actitudes estudiantiles y educación superior.
- Revisión de títulos y resúmenes: eliminación de duplicados y filtro preliminar de acuerdo con pertinencia temática y población objetivo.
- Lectura integral: examen detallado de los textos preseleccionados para corroborar su relación directa con las actitudes hacia la convivencia intercultural.
- Selección final: conformación del corpus definitivo destinado al análisis cualitativo profundo.

La información obtenida fue organizada considerando tres dimensiones clave vinculadas a la convivencia intercultural en la educación superior:

- Tendencias temáticas: identificación de los enfoques conceptuales, marcos teóricos y problemáticas recurrentes en torno a las actitudes estudiantiles frente a la diversidad cultural.
- Sistematización comparativa: integración y contraste de los resultados más representativos, destacando coincidencias, divergencias y áreas poco exploradas.
- Aportes formativos: síntesis de contribuciones teóricas, pedagógicas o institucionales orientadas a fortalecer la convivencia intercultural y promover actitudes favorables entre los estudiantes universitarios.

Para asegurar coherencia y exhaustividad en el análisis, se emplearon fichas de registro documental destinadas a extraer información esencial de cada estudio (como autores, año, objetivos, metodología, hallazgos y conclusiones). Asimismo, se utilizó una matriz de sistematización en hoja de cálculo para comparar conceptos y resultados entre investigaciones.

Finalmente, se aplicó una revisión crítica que permitió valorar la pertinencia, solidez metodológica y aportes significativos de cada fuente.

Entre las principales limitaciones del proceso se identificaron:

- Restricciones idiomáticas, dado que solo se consideraron estudios publicados en español o inglés.
- Limitaciones de acceso, pues algunos documentos se encontraban en repositorios cerrados o de pago.
- Sesgo de publicación, ya que no fue posible incluir todos los trabajos de alto impacto por restricciones de disponibilidad o acceso institucional.

El estudio respetó los principios éticos vinculados con la transparencia del proceso de revisión, la correcta citación de los documentos consultados y la integridad intelectual de los autores.

Se garantizó un tratamiento responsable de la información y una interpretación fiel de los contenidos, evitando distorsiones o sesgos en la presentación de los resultados.

3. Resultados

Tabla 2

Desenlaces académicos

Autor (año)	Títulos	Conclusiones
Santiago-León, A. y Danielle-Strickland, R. (2023).	Investigar desde lo propio: una propuesta para la educación superior intercultural	Concluyéndose que, una propuesta de investigación comunitaria basada en reciprocidad y participación fortalece la producción de conocimiento pertinente y culturalmente situada.
Murillo-Malagón, I. Loo-Párraga, A., Vera-Pisco, D. y Sornoza-Parrales, D. (2024).	Promoviendo la interculturalidad en el aula universitaria: desafíos y estrategias	Concluyéndose que, la formación intercultural requiere compromiso institucional, capacitación continua y participación estudiantil para consolidar aprendizajes pertinentes en contextos multiculturales.
Ron-Barahona, V., Sosa-Caiza, N., Vallejo-Quintanilla, M. y Sanmartín-Chamba, L. (2024).	Interculturalidad en el aula: Estrategias pedagógicas para promover el respeto y la diversidad cultural	Determinando que, la interculturalidad demanda innovación pedagógica, fortalecimiento docente y apoyo institucional para generar entornos inclusivos y sensibles a la pluralidad cultural.
Ortiz, M., Rios, M., Santillan, N. y Veintimilla, L. (2024).	Impacto de la diversidad e inclusión en el rendimiento académico de la educación superior	Concluyéndose que, fortalecer prácticas inclusivas puede transformar la experiencia formativa y favorecer un desempeño más equitativo y sólido.
Sosa-Caiza, N. (2025).	Formación para una ciudadanía intercultural en estudiantes universitarios	Concluyéndose que, la intervención generó mejoras reales y aportó al desarrollo de competencias interculturales valiosas.
Chávez, M., Fuentes, F., Bravo, S. y Huillca, W. (2023).	Aportes y principios de interculturalidad aplicados al sistema educativo peruano a partir de la experiencia de José María Arguedas	Lo que permitió concluir que, su legado respalda la educación intercultural bilingüe y reafirma la necesidad de una enseñanza conectada con la diversidad del país.
Ramírez, Y. (2021).	La interculturalidad en la sociedad peruana y la formación del docente intercultural	Lo que lleva a concluir que, la formación intercultural docente constituye un desafío urgente para responder a la pluralidad cultural y a las demandas de un país en transformación.
Montes, P. y Cáceres, J. (2024).	Educación intercultural en el rendimiento académico de estudiantes en una Universidad Nacional Intercultural	Lo que permite concluir que, el fortalecimiento de prácticas interculturales impulsa aprendizajes más sólidos y reduce brechas en comunidades marginadas.
Julca, F. y Nivin, L. (2022).	Diversidad y el reto de la interculturalización de las universidades en Ancash	Lo que permite concluir que, fortalecer la interculturalización universitaria exige modelos críticos, creativos y coherentes con la diversidad regional.
García, O. (2022).	Las universidades interculturales en el Perú: retos y desafíos	Lo que permite concluir que las universidades interculturales impulsan desarrollo cultural y académico mediante paradigmas como el buen vivir y la vida plena.

Soldevilla, G. y Sotomayor, J. (2022).	Clima escolar y aplicación del enfoque intercultural en la percepción de estudiantes del VII ciclo de una institución educativa de la provincia de Atalaya, Ucayali, 2021	Lo que permite concluir que, ambas variables avanzan juntas y fortalecen dinámicas educativas más inclusivas.
Bartra, F. (2024).	Aprendizaje intercultural en contextos pluriculturales en los estudiantes de la Carrera de Educación Primaria Bilingüe de la Universidad Nacional Intercultural de la Amazonía-Ucayali, 2022	Concluyéndose que, la diversidad moldea de manera decisiva los procesos formativos.

Nota. Datos analizados

Se aprecia que la formación intercultural se sostiene en la participación comunitaria, la innovación pedagógica y el compromiso institucional, elementos que fortalecen prácticas inclusivas y aprendizajes culturalmente situados; asimismo, resalta que las universidades interculturales, mediante modelos como el buen vivir, generan entornos equitativos, sensibles a la diversidad y promotores de competencias pertinentes; en conjunto, los hallazgos evidencian que la interculturalidad transforma los procesos formativos y reduce brechas en contextos multiculturales en constante cambio.

Tabla 3
Resultados finales

INTERROGANTE	HALLAZGO
¿En torno a qué dimensiones y categorías de las variables analizadas en los estudios se estructuran las conclusiones presentadas?	<ul style="list-style-type: none"> - Concluyéndose que, la diversidad moldea de manera decisiva los procesos formativos. - Concluyéndose que, la formación intercultural requiere compromiso institucional, capacitación continua y participación estudiantil para consolidar aprendizajes pertinentes en contextos multiculturales. - Determinando que, la interculturalidad demanda innovación pedagógica, fortalecimiento docente y apoyo institucional para generar entornos inclusivos y sensibles a la pluralidad cultural. - Lo que permite concluir que, fortalecer la interculturalización universitaria exige modelos críticos, creativos y coherentes con la diversidad regional.
¿Qué aportes temáticos novedosos o diferentes se identifican dentro de las conclusiones de los estudios examinados?	<ul style="list-style-type: none"> - Lo que permite concluir que las universidades interculturales impulsan desarrollo cultural y académico mediante paradigmas como el buen vivir y la vida plena. - Lo que permitió concluir que, su legado respalda la educación intercultural bilingüe y reafirma la necesidad de una enseñanza conectada con la diversidad del país. - Concluyéndose que, una propuesta de investigación comunitaria basada en reciprocidad y participación fortalece la producción de conocimiento pertinente y culturalmente situada.
¿Qué tendencias predominantes en conclusiones y recomendaciones se observan en los estudios considerados?	<ul style="list-style-type: none"> - Concluyéndose que, fortalecer prácticas inclusivas puede transformar la experiencia formativa y favorecer un desempeño más equitativo y sólido. - Lo que permite concluir que, el fortalecimiento de prácticas interculturales impulsa aprendizajes más sólidos y reduce brechas en comunidades marginadas. - Lo que lleva a concluir que, la formación intercultural docente constituye un desafío urgente para responder a la pluralidad cultural y a las demandas de un país en transformación.
De acuerdo con las investigaciones revisadas, ¿cuál es el aporte más significativo que estas brindan al tema abordado?	<ul style="list-style-type: none"> - Concluyéndose que, la intervención generó mejoras reales y aportó al desarrollo de competencias interculturales valiosas. - Lo que permite concluir que, ambas variables avanzan juntas y fortalecen dinámicas educativas más inclusivas.

Nota. Datos tabla 1 y datos tabla 2

La diversidad redefine los procesos formativos y exige una formación intercultural sostenida por compromiso institucional, innovación pedagógica y participación comunitaria; señala que las universidades interculturales, mediante modelos críticos y paradigmas como el buen vivir, fortalecen prácticas inclusivas que mejoran los aprendizajes y reducen brechas; asimismo, subraya que la formación docente intercultural es un reto urgente y que las intervenciones realizadas generan competencias valiosas, consolidando dinámicas educativas más equitativas y coherentes con la multiculturalidad del país.

4. Discusión

Analizando el objetivo principal, describir los factores académicos que influyen en las actitudes hacia la convivencia intercultural en estudiantes de educación superior, según la evidencia científica disponible; el

estudio evidencia que la diversidad no es un elemento accesorio, sino un factor que transforma la formación superior. Esto implica que las instituciones deben revisar políticas, rediseñar currículos y promover modelos pedagógicos sensibles a la pluralidad cultural. Asimismo, obliga a fortalecer la capacitación docente para que los profesores gestionen adecuadamente la interculturalidad en el aula, generen ambientes de diálogo y eviten prácticas excluyentes

En concordancia con la categoría, Las evidencias aportadas por Sosa (2025) y Murillo et al. (2024) permiten sostener una postura claramente favorable hacia el fortalecimiento de actitudes orientadas a la convivencia intercultural en la educación superior. Por un lado, Sosa demuestra empíricamente que una intervención planificada y aplicada rigurosamente puede generar cambios reales en los estudiantes, al observarse mejoras significativas en el desarrollo de competencias interculturales dentro del grupo experimental, lo que confirma la eficacia de programas formativos orientados a la ciudadanía intercultural. Por otro lado, Murillo et al. revelan que, aunque existen barreras institucionales y limitaciones docentes ampliamente documentadas, la literatura coincide en que el avance hacia una verdadera interculturalidad depende de un compromiso sostenido de las universidades, acompañado de capacitación permanente y participación activa del estudiantado.

En función del primer objetivo específico, describir los aportes temáticos que influyen en las actitudes hacia la convivencia intercultural en estudiantes de educación superior, según la evidencia científica disponible; el estudio implica un reconocimiento institucional y estatal de que los conocimientos indígenas y los enfoques como el buen vivir enriquecen la educación superior. Esto orienta a integrar epistemologías diversas en los planes de estudio, promover investigaciones que respondan a realidades locales y articular la educación superior con las necesidades de los pueblos originarios.

En concordancia con la subcategoría, los aportes de Santiago y Danielle (2023) y de Montes y Cáceres (2024) permiten sostener una postura claramente favorable hacia el desarrollo de actitudes positivas orientadas a la convivencia intercultural en la educación superior. Santiago y Danielle evidencian que cuando los procesos formativos incorporan investigación comunitaria basada en reciprocidad, diálogo y participación activa, más del 70% de los estudiantes valora positivamente las prácticas colaborativas, lo que demuestra que la construcción del conocimiento situada en la realidad cultural fortalece actitudes de apertura, respeto y corresponsabilidad. A su vez, Montes y Cáceres muestran, mediante un análisis cuantitativo riguroso, que la educación intercultural no solo incrementa competencias académicas en un 68%, sino que también eleva el sentido de identidad y la motivación estudiantil. Esto significa que las prácticas interculturales generan un impacto integral que favorece aprendizajes más sólidos, reduce brechas y fortalece la cohesión en contextos culturalmente diversos.

Respecto del segundo objetivo específico, describir las tendencias académicas que influyen en las actitudes hacia la convivencia intercultural en estudiantes de educación superior, según la evidencia científica disponible; el estudio exige diseñar programas de formación docente coherentes con la realidad cultural, impulsar proyectos participativos con la comunidad y consolidar metodologías que garanticen el acceso equitativo al aprendizaje. Además, señala la necesidad de reducir brechas estructurales, fortaleciendo políticas públicas que prioricen la diversidad como eje de la justicia educativa.

En concordancia con la subcategoría, los estudios de Chávez et al. (2023) y de Julca y Nivin (2022) permiten sostener un análisis sólidamente favorable hacia el desarrollo de actitudes positivas orientadas a la convivencia intercultural en la educación superior. Chávez et al. evidencian, a partir del legado de José María Arguedas, que una educación conectada con la realidad sociocultural del país no solo enriquece la formación académica, sino que también promueve sensibilidad, respeto y valoración de la pluralidad cultural como principios esenciales de convivencia. Este enfoque argumenta que las actitudes interculturales se fortalecen cuando la enseñanza reconoce, integra y dignifica la diversidad. Complementariamente, Julca y Nivin demuestran que más del 60% de programas en Áncash incorpora ya contenidos interculturales, lo que revela un avance significativo hacia estructuras educativas más inclusivas y abiertas a lenguas y saberes originarios. Su investigación subraya que la interculturalización universitaria requiere modelos críticos y creativos capaces de transformar percepciones, actitudes y prácticas estudiantiles.



En lo concerniente al tercer objetivo específico, describir la valoración académica que influyen en las actitudes hacia la convivencia intercultural en estudiantes de educación superior, según la evidencia científica disponible; el estudio implica que la educación intercultural no puede verse como un componente aislado, sino como una dimensión transversal que mejora la participación, la convivencia y el reconocimiento de la diversidad. También muestra que el fortalecimiento simultáneo de actitudes y habilidades interculturales contribuye a ambientes educativos más democráticos, sensibles y respetuosos de la diferencia.

En concordancia con la subcategoría, los aportes de Bartra (2024) y de Soldevilla y Sotomayor (2022) permiten construir un análisis claramente favorable a la formación de actitudes positivas hacia la convivencia intercultural en la educación superior. La investigación de Bartra demuestra que la diversidad (expresada en variables como identidad cultural, lengua, origen y condiciones socioeconómicas) influye de manera decisiva en los procesos formativos, lo que evidencia que las actitudes interculturales se desarrollan de forma más sólida cuando los estudiantes reconocen y valoran las diferencias que configuran su comunidad académica. Este hallazgo revela que la convivencia intercultural no surge espontáneamente, sino que se fortalece a partir de experiencias educativas que legitiman y visibilizan la pluralidad cultural.

5. Conclusiones

La evidencia muestra que la diversidad transforma profundamente la formación superior y exige compromiso institucional, innovación pedagógica y fortalecimiento docente para promover una convivencia intercultural auténtica, participativa y coherente con la pluralidad cultural presente en los contextos universitarios.

Se concluye que las universidades interculturales fortalecen el desarrollo cultural y académico al incorporar paradigmas como el buen vivir, respaldando la educación intercultural bilingüe y promoviendo una formación vinculada a la diversidad sociocultural que caracteriza al país.

Se concluye que la investigación comunitaria, la formación docente intercultural y las prácticas educativas inclusivas son claves para generar aprendizajes pertinentes, reducir brechas y fortalecer experiencias formativas equitativas en contextos culturalmente diversos y en constante transformación.

Se concluye que la intervención promovió avances significativos en el desarrollo de competencias interculturales, evidenciando que ambas variables se fortalecen mutuamente y contribuyen a construir dinámicas educativas más inclusivas, participativas y coherentes con la diversidad presente en los entornos formativos.

Referencias

- Arias, N. y Romero, Y. (2024). Percepción acerca de la interculturalidad en estudiantes de educación superior. *Actas del II Congreso Internacional de Innovación, Ciencia y Tecnología*, 565-584. <https://editorial.inudi.edu.pe/index.php/editorialinudi/catalog/download/150/281/376?inline=1>
- Avila, A. (2023). Caracterización de la convivencia intercultural con el uso de tecnología de la comunicación. *Revista Cubana de Educación Superior*, 42(3), 1-14. <https://revistas.uh.cu/rces/article/view/7905/6703>
- Avila, A. y Baute, A. (2024). Plan de convivencia intercultural de la Facultad Preparatoria de la Universidad de Ciencias Médicas de La Habana. *Rems*, 38. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412024000100002
- Azcona, G. (2020). *Análisis del enfoque intercultural en la formación profesional: Experiencia del programa Nopoki de la Universidad Católica Sedes Sapientiae, Ucayali 2020*. [Tesis doctoral, Universidad César Vallejo]. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/49129/Azcona_AGI-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Bartra, F. (2024). *Aprendizaje intercultural en contextos pluriculturales en los estudiantes de la Carrera de Educación Primaria Bilingüe de la Universidad Nacional Intercultural de la Amazonía-Ucayali, 2022*. [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Intercultural de la Amazonía]. <https://api-repositorio.unia.edu.pe/server/api/core/bitstreams/847c76c8-2cc0-4eeb-8327-01f934c66eca/content>



- Briceño, C. (2024). Evaluación de habilidades interculturales y de convivencia pacífica en estudiantes. *Innovare*, 13(1), 21–26. <https://revistas.unitec.edu/innovare/article/view/335/433>
- Chávez, M., Fuentes, F., Bravo, S. y Huillca, W. (2023). Aportes y principios de interculturalidad aplicados al sistema educativo peruano a partir de la experiencia de José María Arguedas. *Yachay - Revista Científico Cultural*, 12(2), 127–137. <https://revistas.uandina.edu.pe/index.php/Yachay/article/view/734/346>
- Crespo, M. y Navarro, S. (2024). La dimensión cultural y espiritual de los motivos geométricos en los textiles andinos y marroquíes. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/10018957.pdf>
- García, O. (2022). *Las universidades interculturales en el Perú: retos y desafíos*. *Desafíos*, 13(2), 129-136. <https://revistas.udh.edu.pe/udh/article/view/305/434>
- Guacho, I. (2022). El papel de la educación intercultural en la promoción del respeto y la diversidad. *Bastcorp International Journal*, 1(1), 4–13. <https://editorialinnova.com/index.php/bij/article/view/18/18>
- Hinostriza, W. (2017). *Juegos tradicionales como estrategia didáctica y convivencia intercultural en estudiantes de la I.E.I. N° 31463 Rio Negro-2016*. [Tesis de maestría, Universidad Católica los Ángeles Chimbote]. https://repositorio.uladech.edu.pe/bitstream/handle/20.500.13032/2347/JUEGOS_TRADICIONALES_CONVIVENCIA_INTERCULTURAL_HINOSTROZA_RIBBECK_WENDY_LIZBETH.pdf?sequence=1
- Julca, F. y Nivin, L. (2022). Diversidad y el reto de la interculturalización de las universidades en Áncash. *Saber Discursivo*, 3(3), 9-26. https://revistas.unasam.edu.pe/index.php/saber_discursivo/article/download/977/1069/6561
- Junco, L., García, K., Ordoñez, R. y Reigosa, A. (2024). Aplicación de la teoría sociocultural de Vygotsky y el rendimiento académico de los estudiantes de segundo bachillerato: English. *Magazine De Las Ciencias: Revista De Investigación E Innovación*, 9(4), 86–113. <https://revistas.utb.edu.ec/index.php/magazine/article/view/3242/2977>
- Maldonado, É. y Ayala, C. (2023). Interculturalidad en la educación superior para estudiantes indígenas: propuestas para la universidad convencional. *Anales De La Cátedra Francisco Suárez*, 57, 219–236. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/acfs/article/view/24107/25206>
- Mardones, R. y Díaz, P. (2021). Identidad, convivencia y espiritualidad en una comunidad ecológica Hare Krishna. *Cultura y Religión*, 15(2), 244-272. <https://www.scielo.cl/pdf/cultrelig/v15n2/0718-4727-cultrelig-15-02-244.pdf>
- Montes, P. y Cáceres, J. (2024). Educación intercultural en el rendimiento académico de estudiantes en una Universidad Nacional Intercultural. *Latam*, 5(1), 2605-2622. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9540918.pdf>
- Murillo, I. Loor, A., Vera-Pisco, D. y Sornoza, D. (2024). Promoviendo la interculturalidad en el aula universitaria: desafíos y estrategias. *Yachasun*, 8(15), 87-113. <https://editorialibkn.com/index.php/Yachasun/article/view/577/955>
- Ortiz, M., Rios, M., Santillan, N. y Veintimilla, L. (2024). Impacto de la diversidad e inclusión en el rendimiento académico de la educación superior. *Revista InveCom*, 5(1), 1-11. <https://revistainvecom.org/index.php/invecom/article/view/3321/519>
- Paz, A., Lahera, F. y Pérez, V. (2023). Teoría sociocultural: potencialidades para motivar la clase de Historia de Cuba en las universidades. *EduSol*, 23(83), 14-27. <http://scielo.sld.cu/pdf/eds/v23n83/1729-8091-eds-23-83-14.pdf>
- Ramírez, Y. (2021). La interculturalidad en la sociedad peruana y la formación del docente intercultural. *South Florida*, 2(2), 2759-2769. <https://ojs.southfloridapublishing.com/ojs/index.php/jdev/article/download/394/368/1188>



- Ramos, M., Espinoza, O., Palma, B., Valencia, M. y Ocampo, A. (2025). La Interculturalidad en la Educación: Un Enfoque para la Inclusión y el Respeto a la Diversidad Cultural. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(2), 6515-6536. <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/17383/25055>
- Ramos, R., Illicachi-Guzñay, J. y Chiriboga-Cevallos, A. (2024). Interculturalidad e igualdad en la Educación Superior: una revisión sistemática. *REICOMUNICAR*, 7(13), 179-206. <https://reicomunicar.org/index.php/reicomunicar/article/view/242/405>
- Ramos-Merino, L., Erazo-Brito, G. y Chiriboga-Cevallos, A. (2024). La interculturalidad: Una mirada desde las investigaciones del 2019 hasta la actualidad. *REICOMUNICAR*, 7(13), 62-84. <https://reicomunicar.org/index.php/reicomunicar/article/view/201/342>
- Rivera, E. (2020). La interculturalidad como contenido transversal en la educación universitaria peruana. Notas reflexivas. *Educación*, 29(56). <http://www.scielo.org.pe/pdf/educ/v29n56/2304-4322-educ-29-56-211.pdf>
- Ron-Barahona, V., Sosa-Caiza, N., Vallejo-Quintanilla, M. y Sanmartín-Chamba, L. (2024). Interculturalidad en el aula: Estrategias pedagógicas para promover el respeto y la diversidad cultural. *Perspectivas Investigativas*, 4, 22-31. <https://rperspectivasinvestigativas.org/index.php/multidisciplinaria/article/view/236/773>
- Saavedra-Urcia, O., Dávila-Cisneros, J., Carrasco-Huaman, D. Y Bracho-Fuenmayor, P. (2025). Estrategias interculturales para el fortalecimiento institucional del sector público en Latinoamérica. *Cienciamatria*, 11(20), 60-78. <https://ve.scielo.org/pdf/crifact/v11n20/2542-3029-crifact-11-20-60.pdf>
- Santiago-León, A. y Danielle-Strickland, R. (2023). Investigar desde lo propio: una propuesta para la educación superior intercultural. *Sinética*, (62). <https://www.redalyc.org/journal/998/99878504001/html/>
- Soldevilla, G. y Sotomayor, J. (2022). *Clima escolar y aplicación del enfoque intercultural en la percepción de estudiantes del VII ciclo de una institución educativa de la provincia de Atalaya, Ucayali, 2021*. [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Huancavelica]. <https://apirepositorio.unh.edu.pe/server/api/core/bitstreams/21662d25-d59a-4270-b6d5-f226c38e405b/content>
- Sosa-Caiza, N. (2025). Formación para una ciudadanía intercultural en estudiantes universitarios. *Revista de educación y pedagogía*, 3(1), 14-25. <https://revistasinstitutoperspectivasglobales.org/index.php/Cognopolis/article/view/380/788>

Un estudio de la transferencia generacional de la mitología en pueblos originarios A Study on the Generational Transmission of Mythology in Indigenous Peoples

¹César Mendivil Guevara

¹Elí Ayambo Huansi

¹Ruth Rebeca Ruiz Iberico

¹Fasabi Monteluisa, Mery

¹Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Bilingüe

Resumen

El artículo presenta un estado del arte sobre la transferencia generacional de la mitología en pueblos originarios de la Amazonía peruana. A partir del análisis de estudios recientes, se identifica que la oralidad, los rituales comunitarios y la apropiación indígena de la escritura constituyen los principales mecanismos de preservación cultural. Estas prácticas mantienen viva la memoria ancestral, fortalecen la identidad colectiva y articulan la relación espiritual entre comunidad, territorio y naturaleza. Sin embargo, la transmisión mitológica enfrenta limitaciones derivadas de políticas educativas insuficientes, procesos de homogeneización cultural y narrativas externas que distorsionan la cosmovisión indígena. La revisión evidencia avances en literatura, educación y estudios socioculturales que valoran los saberes ancestrales, aunque persisten vacíos en su documentación sistemática. Se concluye que es necesario fortalecer enfoques interculturales, ampliar el canon literario y promover políticas públicas que garanticen la continuidad generacional de los relatos mitológicos amazónicos.

Palabras clave: mitología indígena, oralidad, identidad cultural, transmisión generacional, pueblos amazónicos.

Abstract

This article presents a state-of-the-art review on the generational transmission of mythology among Indigenous peoples of the Peruvian Amazon. Based on recent studies, it identifies oral tradition, community rituals, and Indigenous appropriation of writing as the main mechanisms of cultural preservation. These practices sustain ancestral memory, strengthen collective identity, and articulate the spiritual relationship between community, territory, and nature. However, mythological transmission faces limitations due to insufficient educational policies, cultural homogenization, and external narratives that distort Indigenous worldviews. The review shows progress in literary, educational, and sociocultural research valuing ancestral knowledge, although gaps remain in systematic documentation. The study concludes that strengthening intercultural approaches, expanding the literary canon, and promoting public policies that ensure the generational continuity of Amazonian mythological narratives are essential.

Keywords: Indigenous mythology, orality, cultural identity, generational transmission, Amazonian peoples.

1. Introducción

Para la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura -UNESCO- (2021), la educación en América Latina y el Caribe refleja con claridad las profundas desigualdades sociales, especialmente en los niveles de finalización escolar en el contexto de los pueblos originarios; las disparidades educativas no solo responden al género, la residencia o el origen étnico, sino que se agravan con la condición socioeconómica de los hogares. Esto evidencia que la pobreza y la exclusión no solo limitan el acceso a la educación, sino que profundizan la brecha a medida que se asciende en los niveles educativos, dejando fuera a quienes más la necesitan para mejorar sus condiciones de vida. En este contexto, como afirma la referida entidad, la educación debería desempeñar un papel central en la lucha contra la exclusión social y cultural que afecta particularmente a pueblos indígenas y afrodescendientes; sin embargo, la región más desigual del mundo enfrenta el desafío de transformar sus sistemas educativos para que sean realmente inclusivos. La visibilidad que han ganado los movimientos indígenas revela la urgencia de replantear políticas públicas educativas que reconozcan y valoren la diversidad cultural, rompan con estructuras

históricas de marginación y contribuyan a una integración social más equitativa (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2021).

Según Pomboza-Tamaquiza et al. (2024), en Ecuador, pueblos originarios como los Kichwa y los Shuar enfrentan la pérdida paulatina de sus costumbres ancestrales debido a un modelo educativo que tiende a la homogeneización cultural; las escuelas, en su mayoría, priorizan contenidos académicos estándar que no reconocen ni incorporan de forma significativa elementos identitarios como la lengua, la cosmovisión o la mitología ancestral. Estos autores refieren que el enfoque academicista ha debilitado la transmisión de saberes tradicionales, desconectando a las nuevas generaciones de su historia, espiritualidad y vínculo con la naturaleza.

Añaden los autores citados, que la mitología, la música, la oralidad y las expresiones artísticas de estos pueblos han sido históricamente mecanismos de enseñanza y preservación cultural. Sin embargo, al ser relegadas en el sistema educativo formal, muchas de estas manifestaciones se ven amenazadas. Es así que, en comunidades Kichwa, leyendas que explican el origen del mundo o el respeto por la Pachamama ya no se enseñan en las aulas. En el caso de los Shuar, relatos sobre los arutam (espíritus protectores) van desapareciendo, afectando su identidad colectiva.

En la Amazonía peruana, pueblos originarios como los Asháninka y los Awajún enfrentan una preocupante pérdida de sus costumbres ancestrales debido al sistema educativo dominante, que prioriza la enseñanza de la escritura en español. Esta orientación resta valor a la oralidad, pilar fundamental de la transmisión cultural en estas comunidades. Al enfocarse en contenidos estandarizados, se relega el conocimiento tradicional, como mitos, cantos, leyendas y rituales, debilitando la conexión intergeneracional y empobreciendo el sentido identitario de las nuevas generaciones (Medrano et al., 2022; De la Calle y Narváez, 2023).

Además, precisan los referidos autores, el constante contacto con colectivos externos, como misioneros, empresas extractivas o agentes de desarrollo, ha contribuido a una distorsión progresiva de las narrativas culturales propias. Esta influencia foránea suele imponer valores y prácticas ajenas, que muchas veces contradicen la cosmovisión amazónica. En consecuencia, los relatos tradicionales de los Asháninka y Awajún, que explican el origen del mundo, la relación con la selva y los seres espirituales, son reemplazados por discursos ajenos, provocando una erosión de su identidad cultural.

En la región amazónica de Ucayali, pueblos originarios como los Asháninka y los Yine están experimentando una erosión progresiva de sus tradiciones culturales debido a un sistema educativo que prioriza la enseñanza de la escritura en español sobre la oralidad ancestral. Esta excesiva valorización del español estandarizado margina la transmisión de saberes por vía oral —mitos, leyendas, cantos y rituales— que sostienen la identidad colectiva. Como resultado, las nuevas generaciones pierden el vínculo vivo con su historia, espiritualidad y conocimiento ancestral (UNESCO, 2024).

Además, el contacto constante con colectivos externos —tales como misioneros, ONG o empleados de empresas extractivas— ha impuesto narrativas y valores ajenos a la cosmovisión amazónica. Estas influencias distorsionan las historias tradicionales de los Asháninka y Yine que explican su relación con el territorio, los espíritus de la selva y las prácticas comunales. Al ser reemplazadas por discursos foráneos, las expresiones culturales pierden su sentido original, provocando una profunda desafección identitaria y debilitando la cohesión social de estas comunidades (UNESCO, 2024).

Esta investigación se justifica en lo teórico, porque la mitología, como construcción simbólica, representa un componente esencial en la configuración de la identidad cultural y colectiva de los pueblos. Su análisis desde una perspectiva teórica permite comprender cómo los mitos se adaptan, reinterpretan y persisten en las nuevas generaciones. Este estudio se justifica al abordar el estado del arte sobre la transferencia generacional de la mitología, permitiendo identificar enfoques, teorías y vacíos existentes en la literatura. A través de esta revisión, se puede enriquecer la comprensión del papel que la mitología juega en la formación del pensamiento simbólico, narrativo y cultural contemporáneo.

En lo pedagógico, la mitología constituye una herramienta poderosa para el desarrollo de competencias críticas, creativas y comunicativas en los procesos educativos. Estudiar su transferencia generacional implica reconocer cómo los mitos son enseñados, narrados y resignificados en contextos

escolares y familiares. Esta investigación es relevante porque permite valorar las prácticas pedagógicas que fomentan el conocimiento mitológico y su conexión con valores, ética y cosmovisión. Así, se promueve una educación integral que articule tradición, identidad y pensamiento crítico.

Es así que, a través de esta pesquisa se ha pretendido dar respuesta a la interrogante ¿Cuál es el estado del arte de los estudios referidos a la transferencia generacional de la mitología en los pueblos originarios de la Amazonía peruana? de modo que se concreten el analizar críticamente el estado del arte de los estudios sobre la temática que se desarrolla, en cuanto a las formas de transferencia de lo mitológico y los aspectos que limitan esta realidad.

La mitología es el conjunto de relatos simbólicos que una cultura crea para explicar el origen del mundo, la naturaleza, los fenómenos que no podía comprender y los valores que guían su vida social. Estos relatos, transmitidos de generación en generación, combinan dioses, héroes y seres fantásticos para ofrecer una visión coherente del universo y del comportamiento humano (Vargas y Carreño, 2025). Además, puede entenderse como un sistema narrativo donde una sociedad expresa sus creencias, temores, aspiraciones y formas de entender la realidad. A través de mitos, cada pueblo construye historias que funcionan como marcos interpretativos para comprender su identidad, justificar sus normas y conectar lo cotidiano con lo sagrado o lo sobrenatural (Terrasca et al., 2021).

Estudios previos como el de Lozada (2025), en el estudio realizado en Puyo, Ecuador, se propuso analizar cómo las culturas ancestrales inciden en la construcción de las identidades actuales, observando de qué manera sus saberes, valores, costumbres y símbolos persisten, se transforman y se expresan en los ámbitos sociales, educativos y culturales contemporáneos. La investigación concluye que la herencia cultural viva constituye un pilar esencial en la conformación de la identidad moderna, al preservar y proyectar prácticas y conocimientos que enlazan a las comunidades con sus raíces ancestrales. Gracias a la transmisión oral, los rituales, los saberes tradicionales y las dinámicas propias de cada pueblo, las culturas originarias han sabido responder a los desafíos de la globalización, adaptándose a los cambios sin perder su esencia ni su valor identitario.

Halperin (2023), en esta investigación realizada en la plata, Argentina, se quiso examinar cómo y por qué se ha instaurado en América Latina, durante las primeras décadas del siglo XXI, un relato idealizado sobre las culturas indígenas precolombinas, considerado más como una construcción mítica que como una representación fiel a la realidad histórica, en el marco de un contexto marcado por la posmodernidad, llegando a la conclusión de que, el autor critica que ciertos discursos políticos idealizan a los pueblos indígenas, presentándolos como símbolos míticos y salvadores, lo que distorsiona su verdadera riqueza cultural. Según Halperin, esta visión simplificada responde más a intereses ideológicos actuales que a un auténtico respeto por su legado.

Además, Sánchez (2025), en su investigación realizada en Lima, se analizó el proyecto estético e ideológico del poemario *Sanchiu* de Dina Ananco, poeta del pueblo wampis, con especial atención a los temas de lengua, cultura y género. El estudio concluye que la obra de Ananco representa una propuesta de revalorización de la lengua originaria, la identidad cultural y el rol de la mujer wampis. A través de un yo poético bilingüe e intercultural, la autora construye una voz femenina indígena que asume un papel intelectual y activo. Esta voz poética genera un puente entre la cosmovisión amazónica y la cultura occidental contemporánea, convirtiéndose en un instrumento de reivindicación identitaria, fortalecimiento cultural y afirmación del papel de la mujer indígena en el ámbito literario y social actual.

Espino y Macedo (2022), en su estudio realizado en Lima, los investigadores analizaron la literatura indígena amazónica desde un enfoque cartográfico, valorando tanto la permanencia de las tradiciones orales como la manera en que los pueblos originarios de la Amazonía peruana han adoptado la escritura en tiempos recientes. Concluyen que esta literatura no debe entenderse como una llegada tardía al ámbito literario, sino como una forma activa de apropiación de la palabra escrita por parte de las comunidades. Este proceso se sostiene en pilares como la oralidad, la memoria colectiva, la relación con el territorio y la cosmovisión indígena. Además, resaltan que estas expresiones literarias adoptan diversas formas —cantos, mitos, poemas y relatos— que entrelazan el lenguaje con la identidad cultural y territorial. De este modo, la literatura indígena amazónica se presenta como una poética arraigada que otorga voz propia a los pueblos amazónicos



y pone en valor su riqueza cultural, espiritual y lingüística en un escenario marcado por el despojo, la resistencia y los procesos de modernización.

Asimismo, Espino y Apaza (2021), en su investigación realizada en Satipo, el objetivo fue analizar las narrativas orales sobre seres espirituales dentro de la literatura indígena asháninka, resaltando su valor en la transmisión oral, su papel dentro de la cosmovisión amazónica y su resistencia frente a la modernización y la pérdida cultural. El estudio concluye que la literatura asháninka mantiene una conexión profunda con la oralidad, la espiritualidad y el respeto por la naturaleza. A través de relatos sobre entidades como Shashinti y Kiatsi, se revela una forma particular de entender y convivir con el entorno, basada en la reciprocidad. Estas historias no solo conservan la memoria del pueblo, sino que representan una poética propia de la selva central. Los relatos recogidos en Cushiviani muestran que, pese a los cambios sociales, la tradición oral asháninka sigue viva y es un medio fundamental de identidad y resistencia cultural.

Guzmán (2022), en su investigación realizada en Tolima, donde se buscó valorar la pertinencia de una propuesta pedagógica de emprendimiento basada en proyectos productivos que preservan saberes ancestrales de la etnia Pijao. Concluyó que la revisión documental permitió identificar cómo el emprendimiento indígena impulsa procesos comunitarios, ya que la creación y gestión de iniciativas propias fortalece la identidad cultural, promueve aprendizajes con enfoque holístico y abre oportunidades de desarrollo sostenido para jóvenes y niñas dentro de sus territorios.

Sanipatin (2023), en su estudio que se llevó a cabo en Ecuador, donde se pretende analizar la incorporación de saberes ancestrales dentro del modelo pedagógico nacional. Se concluye que integrar conocimientos originarios con enfoques occidentales permite construir un aprendizaje intercultural que respete culturas, lenguas y visiones comunitarias, lo cual impulsa políticas públicas capaces de transformar el macro currículo, fortalece el multilingüismo, reconoce la cosmovisión andina y otorga valor a prácticas decoloniales que devuelven protagonismo a las sabidurías que sostienen la identidad colectiva.

Galván (2021), en su estudio realizado en Coveñas, donde se buscó identificar las formas de protección lingüística que mantienen los estudiantes de la etnia Zenú. Se concluyó que, aunque persisten expresiones vinculadas a la lengua Guajiba, la preservación resulta limitada, ya que las acciones etnoeducativas son escasas, la participación comunitaria disminuye, y el interés institucional no logra consolidar estrategias sólidas, lo que provoca una transmisión débil de vocablos que sostienen la identidad cultural.

Najaro y Medina (2022), en su estudio realizado en Chincheros, en la región Apurímac, donde se buscó determinar el nivel de conocimiento que poseen los estudiantes sobre saberes ancestrales. Se concluyó que la población infantil y adolescente mantiene una comprensión amplia de prácticas tradicionales vinculadas principalmente a la agricultura y la medicina natural, lo que demuestra una participación constante en actividades comunales junto a sus familias, consolidando aprendizajes transmitidos desde edades tempranas y fortalecidos con el tiempo, reflejando continuidad cultural en su entorno cotidiano.

Chavarría (2019), en su estudio realizado en Amazonas, donde se pretende comprender el papel simbólico y espiritual que cumplen las aves en los mitos que explican el origen y equilibrio del mundo. Se concluye que estos seres alados ocupan funciones esenciales en la vida ritual y cotidiana, ya que intervienen en historias sobre fuego, fertilidad, protección de los muertos y elección de chamanes, además de influir en artes textiles y objetos sagrados, lo que evidencia una presencia profunda que sostiene la memoria colectiva y la práctica chamánica amazónica.

Guadarrama y Martínez (2023), en su estudio donde se buscó examinar cómo cosmologías de pueblos originarios influyen en decisiones normativas recientes orientadas hacia una visión ecocéntrica. Se concluye que el análisis de mitos, constituciones y fallos demuestra un impacto creciente de saberes ancestrales en el constitucionalismo contemporáneo, pues tales perspectivas cuestionan el enfoque antropocéntrico, ofrecen criterios para enfrentar los efectos del cambio climático y promueven un reconocimiento más profundo de propuestas que priorizan la armonía entre naturaleza y humanidad.

González y Gabayet (2020), en su estudio realizado en México, donde se buscó comprender el proceso formativo de los cantantes tradicionales y la importancia cultural que poseen para la construcción de identidades. Se concluyó que su presencia sostiene la organización social, ya que transmiten conocimientos

heredados, participan en rituales que refuerzan la cohesión colectiva y mantienen vivas narraciones que explican el origen de jerarquías y vínculos comunitarios, lo que demuestra un valor profundo que trasciende lo artístico y preserva la memoria histórica del pueblo.

3. Metodología

El enfoque que se sigue en el presente estudio es el cualitativo, toda vez que se analiza y evalúa información acerca de estudios previos, siendo esta de carácter no numérica (Sánchez, 2019); además, el tipo de investigación es estado del arte, dado que esta se caracteriza por focalizar su atención y profundización en el tema específico de la investigación que se desarrolla, el cual explica de modo hermenéutico-crítico el conjunto de estudios que se ha realizado, de manera que se derive en una propuesta importante que aporte en lo práctico (Moreno et al., 2018).

Así, esta revisión se realizó en función de artículos y tesis cuya antigüedad máxima es de diez años, lo que fue un primer filtro, y que se obtuvo de las bases de datos Scielo, Latindex, LatinRev, de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos y Dialnet (Bodero et al., 2019), siendo la gran mayoría de este último repositorio.

Tabla 1

Revisiones según repositorio

Repositorio	Revista / Universidad	Año / Volumen / N°
Scielo	Letras	2022 / 93 / 138
	Frontera Norte	2019 / 31 / 5
	Social Fronteriza	2023 / 6 / 6
	Amazonía Peruana	2022 / 12 / 23
Latindex	Latam	2023 / 4 / 2
	Novum Jus	2023 / 17 / 2
	Ogmios	2022 / 3 / 6
LatinRev	Pluriversidad	2019 / 4 / 2
Universidad Nacional Mayor de San Marcos	Sánchez, D. (2025). Tesis de maestría	2023 / 30 / 3
	Aportes para la Integración Latinoamericana	2022 / 19 / 1
Dialnet	Innova	2022 / 10 / 1
	Eleuthera	2021 / 23 / 1

Se asumió ciertos criterios que permitieron incluir o excluir la información encontrada; así, se excluyó los artículos cuya temática se refería a tópicos sobre política cultural, intercultural o indígena o a teorías científicas, también los que pertenecían a base de datos poco conocidas y los trabajos de investigación de revisión con que las universidades otorgan grados y títulos a sus egresados. Se incluyó los artículos que específicamente trataban el tema, es así que, para la búsqueda, se empleó los conceptos ‘transferencia cultural’/’transferencia mitología’ y ‘mitología indígena’/’mitología interculturalidad’, tanto en español como en inglés ‘cultural transfer’/’mythology transfer’ and ‘indigenous mythology’/’intercultural mythology’-; el único operador booleano fue ‘or’ (p.ej., ‘indigenous mythology’ or ‘intercultural mythology’); la búsqueda se realizó aplicando el filtro de período desde el inicio, en este caso preferentemente, publicaciones de los últimos 7 años.

3. Resultados

Se obtuvo los resultados siguientes:

Tabla 2

Resultados y conclusiones

Autor (año)	Títulos	Revista / Universidad	Conclusiones
Lozada, D. (2025).	Herencia cultural viva: La influencia de las culturas ancestrales en las identidades modernas	Social Fronteriza	La herencia cultural viva es clave en la formación de identidades modernas, pues preserva prácticas, saberes y expresiones que conectan a las comunidades con sus raíces. La transmisión intergeneracional permite que las culturas originarias resistan la globalización y mantengan su esencia. Este patrimonio inmaterial actúa como un recurso social que fortalece cohesión, pertenencia y diversidad cultural

Espino, G. y Apaza, S. (2021).	La literatura asháninka: narrativa de los seres espirituales	Amazonía Peruana	en la actualidad. Las narrativas asháninkas constituyen una memoria colectiva vinculada a la oralidad del río y abarcan mitos, relatos vivenciales y experiencias que expresan su visión del mundo. Destacan historias sobre seres espirituales que protegen la naturaleza y orientan la relación ética entre comunidad y entorno. Estos relatos, asociados a presencias espirituales, pueden referirse a tiempos cercanos o profundamente lejanos.
Espino, G. y Macedo, M. (2022)	La literatura indígena amazónica. Aproximaciones a una cartografía	Letras	Se plantea que lo nuevo surge con la apropiación indígena de la escritura, generando una literatura propia que visibiliza discursos nativos amazónicos. Este proceso vincula territorio, lengua y cultura como poéticas situadas. Los temas centrales incluyen cosmogonía, humanidad, relación con espíritus, poemas-cantos, el Inka Malo y los efectos de la modernización, que articulan memoria ancestral y contextos históricos contemporáneos.
Sánchez, D. (2025).	La poesía amazónica escrita en lenguas originarias en el Perú el proyecto estético-ideológico de Dina Ananco, poeta wampis	Universidad Nacional Mayor de San Marcos	En la literatura peruana, <i>Sanchiu</i> de Dina Ananco, escrito en wampis y autotraducido al castellano, se integra a las literaturas en lenguas originarias, evidenciando la necesidad de ampliar el canon. Su aporte radica en enriquecer el sistema de literaturas amerindias y visibilizar la relevancia de las producciones amazónicas, históricamente relegadas dentro de la tradición literaria nacional.
Halperin, M. (2023).	Acerca de la reivindicación del indigenismo en la posmodernidad Latinoamericana. Contribución para una lectura de recorridos Humanos: caminos, aperturas y clausuras (puertas, puertos)	Aportes para la Integración Latinoamericana	Se sostiene que el indigenismo latinoamericano del siglo XXI funciona como una narrativa política seductora que distorsiona las culturas precolombinas que dice reivindicar. Para comprender esta tergiversación, se propone revisar las concepciones espacio-temporales atribuidas por antropólogos a estas culturas y compararlas con las tradiciones medievales europeas sobre recorridos y puertos, cuyos imaginarios se intentaron imponer durante la colonización.
Guzmán, J. (2022).	Conservación de saberes ancestrales en el área y emprendimiento mediante la implementación de proyectos pedagógico productivos en instituciones educativas de Coyaima-Tolima	Innova	Los proyectos pedagógicos productivos constituyen una alternativa efectiva para reforzar la identidad, impulsar la autonomía comunitaria y enriquecer la educación desde un enfoque ancestral.
Sanipatin, Y. (2023).	Los saberes ancestrales como parte del modelo educativo actual en el Ecuador: Análisis	Latam.	La incorporación de saberes originarios exige políticas públicas que transformen el currículo, promuevan el diálogo intercultural y den mayor protagonismo a la cosmovisión andina en la educación nacional.
Galván, C. M. (2021).	Preservación de la lengua Guajiba en estudiantes de la etnia Zenú y su construcción de identidad	Eleuthera.	La preservación lingüística es limitada debido a la escasa implementación de acciones etnoeducativas y al poco compromiso institucional, lo que amenaza la continuidad de la lengua originaria.
Najarro, A. y Medina, C. (2023).	Saberes ancestrales de los estudiantes de educación básica de Chínheros, Apurímac, Perú	Ogmios	Los saberes ancestrales permanecen vigentes gracias a la participación temprana de los estudiantes en actividades culturales junto a sus familias, fortaleciendo así la continuidad de estos conocimientos.
Chavarría, M. (2019).	De todas las sangres: las aves en la mitología amazónica	Pluriversidad	Estos seres alados ocupan funciones esenciales en la vida ritual y cotidiana, ya que intervienen en historias sobre fuego, fertilidad, protección de los muertos y elección de chamanes, además de influir en artes textiles y objetos sagrados, lo que evidencia una presencia profunda que sostiene la memoria colectiva y la práctica chamánica amazónica.
Guadarrama, P. y Martínez, R. (2023).	Las cosmologías de los pueblos originarios sobre la Naturaleza y su influencia en el constitucionalismo	Novum Jus.	El análisis de mitos, constituciones y fallos demuestra un impacto creciente de saberes ancestrales en el constitucionalismo contemporáneo, pues tales perspectivas cuestionan el enfoque antropocéntrico, ofrecen criterios para enfrentar los efectos del cambio climático y promueven un reconocimiento más profundo de propuestas que priorizan la armonía entre naturaleza y humanidad.
González, A. y Gabayet, N. (2020).	Cantantes Yumanos: mitos, sueños y tradición	Frontera Norte.	La presencia de los mitos, sueños y tradición sostienen la organización social, ya que transmiten conocimientos heredados, participan en rituales que refuerzan la cohesión colectiva y mantienen vivas

narraciones que explican el origen de jerarquías y vínculos comunitarios, lo que demuestra un valor profundo que trasciende lo artístico y preserva la memoria histórica del pueblo.

Las investigaciones evidencian una convergencia sólida en torno al valor formativo, social y espiritual de los saberes ancestrales en América Latina: Lozada (2025) explica que la herencia cultural viva sostiene identidades modernas, mientras Espino y Apaza (2021) revelan cómo la oralidad asháninka articula memorias y vínculos éticos con la naturaleza. De manera complementaria, Espino y Macedo (2022) y Sánchez (2025) destacan que la literatura indígena fortalece lenguas, territorios y discursos propios. Asimismo, Halperin (2023) cuestiona visiones distorsionadas del indigenismo, y autores como Guzmán (2022), Sanipatin (2023), Galván (2021) y Najarro y Medina (2023) evidencian desafíos educativos para preservar saberes. Finalmente, Chavarría (2019), Guadarrama y Martínez (2023) y González y Gabayet (2020) muestran aportes rituales, jurídicos y comunitarios que refuerzan memoria, cohesión y espiritualidad.

En conjunto, los estudios justifican que los saberes ancestrales no solo configuran identidades y prácticas culturales, sino que también redefinen propuestas educativas, literarias y jurídicas, mostrando su vigencia como marco ético y sociocomunitario en contextos contemporáneos.

Tabla 3

Resultados según interrogantes guía

Interrogante guía	Resultados
¿Cómo/Cuáles son las formas de transferencia de lo mitológico en los pueblos originarios de la Amazonía peruana?	<ul style="list-style-type: none"> - Las narrativas asháninkas constituyen una memoria colectiva vinculada a la oralidad del río y abarcan mitos, relatos vivenciales y experiencias que expresan su visión del mundo. Destacan historias sobre seres espirituales que protegen la naturaleza y orientan la relación ética entre comunidad y entorno. Estos relatos, asociados a presencias espirituales, pueden referirse a tiempos cercanos o profundamente lejanos. - Se plantea que lo nuevo surge con la apropiación indígena de la escritura, generando una literatura propia que visibiliza discursos nativos amazónicos. Este proceso vincula territorio, lengua y cultura como poéticas situadas. Los temas centrales incluyen cosmogonía, humanidad, relación con espíritus, poemas-cantos, el Inka Malo y los efectos de la modernización, que articulan memoria ancestral y contextos históricos contemporáneos. - Se concluye que estos seres alados ocupan funciones esenciales en la vida ritual y cotidiana, ya que intervienen en historias sobre fuego, fertilidad, protección de los muertos y elección de chamanes, además de influir en artes textiles y objetos sagrados, lo que evidencia una presencia profunda que sostiene la memoria colectiva y la práctica chamánica amazónica. - Se concluyó que su presencia sostiene la organización social, ya que transmiten conocimientos heredados, participan en rituales que refuerzan la cohesión colectiva y mantienen vivas narraciones que explican el origen de jerarquías y vínculos comunitarios, lo que demuestra un valor profundo que trasciende lo artístico y preserva la memoria histórica del pueblo. - En conclusión, los saberes ancestrales permanecen vigentes gracias a la participación temprana de los estudiantes en actividades culturales junto a sus familias, fortaleciendo así la continuidad de estos conocimientos. - La herencia cultural viva es clave en la formación de identidades modernas, pues preserva prácticas, saberes y expresiones que conectan a las comunidades con sus raíces. La transmisión intergeneracional permite que las culturas originarias resistan la globalización y mantengan su esencia. Este patrimonio inmaterial actúa como un recurso social que fortalece cohesión, pertenencia y diversidad cultural en la actualidad.
¿Cómo/Cuáles son los aspectos que limitan esta realidad (transferencia de lo mitológico en los pueblos originarios)?	<ul style="list-style-type: none"> - Se sostiene que el indigenismo latinoamericano del siglo XXI funciona como una narrativa política seductora que distorsiona las culturas precolombinas que dice reivindicar. Para comprender esta tergiversación, se propone revisar las concepciones espacio-temporales atribuidas por antropólogos a estas culturas y compararlas con las tradiciones medievales europeas sobre recorridos y puertos, cuyos imaginarios se intentaron imponer durante la colonización. - En conclusión, la preservación lingüística es limitada debido a la escasa implementación de acciones etnoeducativas y al poco compromiso institucional, lo que amenaza la continuidad de la lengua originaria.
¿Cuál es el estado del arte de los estudios referidos a la transferencia generacional de la mitología en los pueblos originarios de la Amazonía peruana?	<ul style="list-style-type: none"> - En la literatura peruana, Sanchiu de Dina Ananco, escrito en wampis y autotraducido al castellano, se integra a las literaturas en lenguas originarias, evidenciando la necesidad de ampliar el canon. Su aporte radica en enriquecer el sistema de literaturas amerindias y visibilizar la relevancia de las producciones amazónicas, históricamente relegadas dentro de la tradición literaria nacional.

- Se concluye que el análisis de mitos, constituciones y fallos demuestra un impacto creciente de saberes ancestrales en el constitucionalismo contemporáneo, pues tales perspectivas cuestionan el enfoque antropocéntrico, ofrecen criterios para enfrentar los efectos del cambio climático y promueven un reconocimiento más profundo de propuestas que priorizan la armonía entre naturaleza y humanidad.
- En conclusión, la incorporación de saberes originarios exige políticas públicas que transformen el currículo, promuevan el diálogo intercultural y den mayor protagonismo a la cosmovisión andina en la educación nacional.
- En conclusión, la revisión evidencia que los proyectos pedagógicos productivos constituyen una alternativa efectiva para reforzar la identidad, impulsar la autonomía comunitaria y enriquecer la educación desde un enfoque ancestral.

Se destaca que las narrativas y saberes ancestrales de los pueblos amazónicos y andinos constituyen una memoria viva que articula espiritualidad, territorio, lengua e identidad. La apropiación indígena de la escritura visibiliza literaturas propias y discursos nativos, mientras los seres espirituales sostienen prácticas rituales, organización social y transmisión intergeneracional. También se advierte que la preservación lingüística enfrenta limitaciones institucionales. Finalmente, se resalta que integrar estos conocimientos al currículo fortalece cohesión cultural, autonomía comunitaria y respuestas contemporáneas frente a desafíos sociales y ambientales.

4. Discusión

La transmisión oral intergeneracional es clave para la preservación de la identidad cultural de los pueblos amazónicos. Lozada (2025) señala que las prácticas y saberes ancestrales, como rituales y oralidades, constituyen un patrimonio inmaterial que conecta a las comunidades con sus raíces, fortalece su cohesión y les permite adaptarse sin perder su esencia frente a la globalización. Esta herencia viva mantiene vigentes expresiones culturales que resisten el tiempo y continúan articulando los vínculos sociales y espirituales de las comunidades originarias.

En este marco, Espino y Apaza (2021) destacan que la oralidad asháninka, a través de relatos míticos y experiencias vividas, configura una memoria colectiva que refleja su ética relacional con la naturaleza y los seres espirituales. Esta narrativa ancestral convive con nuevas formas de expresión como el poemario *Sanchiu* de Dina Ananco, analizado por Sánchez (2025), el cual visibiliza la literatura en lenguas originarias. Así, oralidad y escritura dialogan en la continuidad y resignificación de la cultura amazónica en el presente.

La transmisión oral generacional en los pueblos amazónicos enfrenta distorsiones derivadas del proceso de apropiación de la escritura y de los impactos históricos de la colonización. Espino y Macedo (2022) destacan cómo la incorporación de la letra por parte de los pueblos originarios no implica inclusión, sino una reconfiguración discursiva que visibiliza su cosmogonía, vínculos con el territorio y espiritualidad. Sin embargo, este tránsito hacia lo escrito genera tensiones entre memoria ancestral y los efectos de la modernización, provocando posibles interferencias en los relatos tradicionales.

Por otro lado, Halperin (2023) advierte que el indigenismo contemporáneo puede operar como una narrativa distorsionadora que, bajo un aparente gesto reivindicativo, reinterpreta las culturas precolombinas desde paradigmas ajenos. Esta tergiversación se produce al confrontar concepciones espacio-temporales indígenas con matrices coloniales europeas, imponiendo lógicas externas sobre saberes ancestrales. Así, tanto la modernización como ciertas apropiaciones políticas contribuyen a generar ruidos en la transmisión genuina de la mitología y cultura oral amazónica.

Guzmán (2022) muestra que los proyectos pedagógicos productivos no solo fortalecen la identidad y la autonomía comunitaria, sino que también convierten a la escuela en un espacio capaz de articular saberes ancestrales con prácticas formativas sostenibles; de este modo, su propuesta abre camino a modelos educativos que reconocen el valor cultural del territorio y promueven aprendizajes pertinentes que vinculan tradición, producción y desarrollo local.

Mientras que Sanipatin (2023) evidencia la integración de saberes ancestrales en el modelo educativo ecuatoriano exige un compromiso estatal sostenido, ya que la transformación curricular y el fortalecimiento del diálogo intercultural dependen de políticas públicas que garanticen la presencia efectiva de la



cosmovisión andina; así, su estudio demuestra que la educación nacional avanzará hacia una formación pertinente y equitativa solo si estos conocimientos se reconocen como un pilar estructural.

Asimismo, el estudio de Galván (2021) revela que la limitada preservación de la lengua Guajiba no solo pone en riesgo la continuidad del idioma, sino que también afecta la construcción identitaria de los estudiantes Zenú; por ello, su investigación destaca la urgencia de fortalecer acciones etnoeducativas y de incrementar el compromiso institucional, pues sin estas medidas la transmisión intergeneracional se debilita y la permanencia cultural se ve amenazada.

Najarro y Medina (2023) demuestran que la vigencia de los saberes ancestrales en Chincheros depende de la participación temprana de los estudiantes en prácticas culturales familiares, lo que evidencia la necesidad de que la escuela se articule con las dinámicas comunitarias; en esa línea, los autores resaltan que la continuidad de estos conocimientos es un proceso simultáneamente educativo e intergeneracional que requiere políticas que reconozcan a la familia y a la comunidad como actores fundamentales.

Por su parte, Chavarría (2019) pone en evidencia que las aves ocupan un rol central en la mitología amazónica, ya que sostienen relatos simbólicos, prácticas rituales y expresiones materiales que afirman la memoria colectiva; en consecuencia, la autora muestra que comprender estas figuras es esencial para valorar la continuidad de la cosmovisión indígena, donde espiritualidad, arte, liderazgo ceremonial y vínculos comunitarios se articulan como parte del patrimonio cultural amazónico.

A continuación, el análisis de Guadarrama y Martínez (2023) demuestra que la incorporación de cosmologías indígenas en el constitucionalismo contemporáneo amplía la comprensión jurídica de la naturaleza y promueve transformaciones normativas que desafían el paradigma antropocéntrico; de esta manera, los autores evidencian que los saberes ancestrales pueden orientar marcos legales más sostenibles y coherentes con principios de armonía entre humanidad y entorno.

González y Gabayet (2020) expone que los cantantes yumanos desempeñan un rol que trasciende lo artístico, pues sostienen la organización social y refuerzan la cohesión comunitaria mediante la transmisión de mitos, rituales y narraciones; así, los autores demuestran que su labor preserva la memoria histórica del pueblo y mantiene vigentes las estructuras simbólicas que definen jerarquías, vínculos y prácticas colectivas esenciales para la continuidad cultural.

5. Conclusiones

Considerando el aporte teórico, de resultados y metodológico, se concluye:

La transferencia de lo mitológico en los pueblos originarios de la Amazonía peruana se sostiene mediante la oralidad intergeneracional, los rituales comunitarios, las expresiones artísticas y la apropiación indígena de la escritura, vías que permiten mantener viva la memoria ancestral, reforzar identidades colectivas y articular espiritualidad, territorio y continuidad cultural.

Las limitaciones en la transferencia de lo mitológico surgen por narrativas externas que distorsionan la cosmovisión indígena y por la débil implementación de políticas etnoeducativas. La persistencia de enfoques coloniales y el escaso compromiso institucional reducen la preservación lingüística, afectando la continuidad cultural y la transmisión de saberes ancestrales.

La revisión del estado del arte muestra un avance significativo en el reconocimiento de saberes ancestrales, aunque persisten vacíos en la documentación y transmisión de la mitología amazónica. Los estudios resaltan la urgencia de fortalecer políticas educativas, ampliar el canon literario y promover enfoques interculturales que garanticen la continuidad generacional de estos relatos.

Referencias

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381560>
- Bodero, E., De Giusti, M., Radicelli, C. & Villacrés, E. (2019). Análisis de los repositorios digitales institucionales de Acceso Abierto en el Ecuador. *Espacios*, 40(32). <https://www.revistaespacios.com/a19v40n32/a19v40n32p15.pdf>

- Chavarría, M. (2019). De todas las sangres: las aves en la mitología amazónica. *Pluriversidad*, 4, 121-131. <https://revistas.urp.edu.pe/index.php/pluriversidad/article/view/2774/2949>
- De la Calle, A. y Narváez, J. (2023). La educación intercultural bilingüe (EIB) en la Amazonía peruana: Oportunidades y desafíos... *Nueva acción crítica*, 16, 39–58. <https://celats.org/revista-nueva-accion-critica-n-16/educacion-intercultural-bilingue-en-la-amazonia-peruana/>
- Espino, G. y Apaza, S. (2021). La literatura asháninka: narrativa de los seres espirituales. *Amazonía Peruana*, 34, 233-252. <https://amazoniaperuana.caaap.org.pe/index.php/amazoniaperuana/es/article/view/279/275>
- Espino, G. y Macedo, M. (2022). La literatura indígena amazónica. Aproximaciones a una cartográfica. *Letras*, 93(138), 54–74. <https://revista.letras.unmsm.edu.pe/index.php/le/article/view/2288/2284>
- Galván, C. (2021). Preservación de la lengua Guajiba en estudiantes de la etnia Zenú y su construcción de identidad. *Eleuthera*, 23(1), 59–82. <https://revistasojs.ucaldas.edu.co/index.php/eleuthera/article/view/4226/3888>
- González, A. y Gabayet, N. (2019). Cantantes Yumanos: mitos, sueños y tradición. *Frontera norte*, (31), 1-19. <https://www.scielo.org.mx/pdf/fn/v31/0187-7372-fn-v31-e2039.pdf>
- Guadarrama, P. y Martínez, R. (2023). Las cosmologías de los pueblos originarios sobre la Naturaleza y su influencia en el constitucionalismo. *Novum Jus*, 17(2), 171-191. <http://www.scielo.org.co/pdf/njus/v17n2/2500-8692-njus-17-02-171.pdf>
- Guzmán, J. (2022). Conservación de saberes ancestrales en el área de emprendimiento mediante la implementación de proyectos pedagógicos productivos... *Revista Innova ITFIP*, 10(1), 31–49. <https://www.revistainnovaitfip.com/index.php/innovajournal/article/view/155/255>
- Halperin, M. (2023). Acerca de la reivindicación del indigenismo en la posmodernidad latinoamericana. *Revista Aportes Para la Integración Latinoamericana*, 48(29), 1–44. <https://revistas.unlp.edu.ar/aportes/article/view/15214/14310>
- Lozada, D. (2025). Herencia cultural viva: La influencia de las culturas ancestrales en las identidades modernas. *Social Fronteriza*, 5(3), 1–23. <https://www.revistasocialfronteriza.com/ojs/index.php/rev/article/view/762/1532>
- Medrano, R., Vilcas, I., Valero, E. y Yangali, J. (2022). Manifestaciones pedagógicas ancestrales en la cultura asháninka. *Horizonte de la Ciencia*, 12(23), 49–58. <https://revistas.uncp.edu.pe/index.php/horizontedelaciencia/article/view/1463/1666>
- Moreno, B., Muñoz, M., Cuellar, J., Domancic, S. & Villanueva, J. (2018). Revisiones Sistemáticas: definición y nociones básicas. *Rev. Clin. Periodoncia Implantol. Rehabil. Oral*, 11(3), 184–186. <https://www.scielo.cl/pdf/piro/v11n3/0719-0107-piro-11-03-184.pdf>
- Najarro, A. y Medina, C. (2023). Saberes ancestrales de los estudiantes de educación básica de Chincheros, Apurímac, Perú. *Ogmios*, 3(6), 19–31. <https://idicap.com/ojs/index.php/ogmios/article/view/62/163>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381560>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2024). *Amazonia, educación y desarrollo sostenible*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000391136?posInSet=1&queryId=N-1c9ec470-10eb-40fc-bcf3-ace3aed4f910>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2024/04/29). UNESCO, CAN y APCI impulsan un espacio de diálogo por la educación en la Amazonía. Naciones Unidas Perú. <https://peru.un.org/es/267361-unesco-can-y-apci-impulsan-un-espacio-de-di%C3%A1logo-por-la-educaci%C3%B3n-en-la-amazon%C3%ADa>
- Pomboza-Tamaquiza, P., Paucar, C. y Ulcuango, K. (2024). Idioma kichwa y resistencia cultural... *Diálogo andino*, 74, 89–99. https://www.researchgate.net/publication/385231790_IDIOMA_KICHWA_Y_RESISTENCIA_CULTURAL_EN_LOS_PUEBLOS_INDIGENAS_DE_TUNGURAHUA-ECUADOR



- Sánchez, D. (2025). *La poesía amazónica escrita en lenguas originarias en el Perú: el proyecto estético-ideológico de Dina Ananco, poeta wampis*. [Tesis de maestría, Universidad Mayor de San Marcos]. <https://cybertesis.unmsm.edu.pe/backend/api/core/bitstreams/a82863f2-1448-42de-ace5-35a8d5ef21cf/content>
- Sánchez, F. (2019). Fundamentos Epistémicos de la Investigación Cualitativa y Cuantitativa: Consensos y Disensos. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 13(1), 102–122. <http://www.scielo.org.pe/pdf/ridu/v13n1/a08v13n1.pdf>
- Sanipatin, Y. (2023). Los saberes ancestrales como parte del modelo educativo actual en el Ecuador: Análisis. *LATAM*, 4(2), 3772–3783. <https://latam.redilat.org/index.php/lt/article/view/869/1155>
- Terrasca, M., Blanco, I. y Garbisu, M. (2021). El estrellato como mitología de la era digital. *Icono 14*, 19(2), 388–410. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8041047>
- Vargas, L. y Carreño, F. (2025). Línea de tiempo de la mitología griega como prelación del machismo hasta la actualidad. *Sapientiae*, 8(17), 301–328. <https://publicacionescd.uleam.edu.ec/index.php/sapientiae/article/view/1358/2068>

*** Para esta edición, ninguno de los autores ha manifestado poseer conflicto de interés alguno.**