

**UNIVERSIDAD CATÓLICA SEDES SAPIENTIAE**  
**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y**  
**HUMANIDADES**



Plan de mejora para el aprendizaje de la escritura Asheninka con los  
estudiantes del sexto grado de la Institución Educativa N.º64659- B,  
Chicosa UGEL Atalaya, Ucayali, 2025

**TESIS PARA OPTAR EL TÍTULO PROFESIONAL DE**  
**LICENCIADO EN EDUCACIÓN BÁSICA BILINGÜE**  
**INTERCULTURAL**

**AUTOR**

Jefferson Sanchez Vasquez

**ASESORA**

Jovita Vásquez Balarezo

Atalaya, Perú

2026

## METADATOS COMPLEMENTARIOS

### Datos del autor

Nombres	
Apellidos	
Tipo de documento de identidad	
Número del documento de identidad	
Número de Orcid (opcional)	

### Datos del asesor

Nombres	
Apellidos	
Tipo de documento de identidad	
Número del documento de identidad	
Número de Orcid (obligatorio)	

### Datos del Jurado

#### Datos del presidente del jurado

Nombres	
Apellidos	
Tipo de documento de identidad	
Número del documento de identidad	

#### Datos del segundo miembro

Nombres	
Apellidos	
Tipo de documento de identidad	
Número del documento de identidad	

#### Datos del tercer miembro

Nombres	
Apellidos	
Tipo de documento de identidad	
Número del documento de identidad	

**Datos de la obra**

Materia	
Campo del conocimiento OCDE Consultar el listado:	
Idioma (Normal ISO 639-3)	
Tipo de trabajo de investigación	
País de publicación	
Recurso del cual forma parte (opcional)	
Nombre del grado	
Grado académico o título profesional	
Nombre del programa	
Código del programa Consultar el listado:	



**UNIVERSIDAD  
CATÓLICA  
SEDES SAPIENTIAE**

**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y HUMANIDADES**

**SUSTENTACIÓN DE TESIS**

**PROGRAMA DE ESTUDIOS: EDUCACIÓN BÁSICA BILINGÜE INTERCULTURAL**

**ACTA N° 156**

Siendo las 04:00 p.m. del día 16 de diciembre de 2025, el bachiller SANCHEZ VASQUEZ, JEFFERSON, rindió la sustentación virtual de la Tesis titulada “Plan de mejora para el aprendizaje de la escritura Asheninka con los estudiantes del sexto grado de la Institución Educativa N.º64659- B, Chicosa UGEL Atalaya, Ucayali, 2025”, para optar el Título Profesional de Licenciado en Educación Básica Bilingüe Intercultural.

Habiendo concluido los pasos establecidos según el Reglamento de Grados y Títulos de la Universidad Católica Sedes Sapientiae para la modalidad de Tesis, el Jurado Calificador a horas 05:00 p.m le dio el calificativo de:

**APROBADO**

Es todo cuanto se tiene que informar.

Jovita Vásquez Balarezo



Juan Manuel Tolentino Zapata

Enver Alembert Rivera Daza

Los Olivos, 16 de diciembre de 2025

**Anexo 2**

**CARTA DE CONFORMIDAD DEL ASESOR(A) DE PLAN DE MEJORA CON INFORME DE EVALUACIÓN DEL SOFTWARE ANTIPLAGIO**

Ciudad, Lima 08 de mayo de 2025

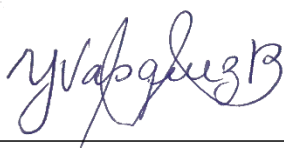
Señor,  
MANUEL VEJARANO INGAR  
Jefe del Departamento de Investigación  
Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades

Reciba un cordial saludo.

Sirva el presente para informar que el trabajo de Plan de Mejora, bajo mi asesoría, con título: **Plan de mejora para el aprendizaje de la escritura Asheninka con los estudiantes del sexto grado de la Institución Educativa N°64659-B, Chicosa UGEL Atalaya, Ucayali, 2024**, presentado por Jefferson Sanchez Vasquez, con código 2020101630 y DNI: 60665918, para optar el título profesional de LICENCIADO EN EDUCACIÓN BÁSICA BILINGÜE INTERCULTURAL-EBBI ha sido revisado en su totalidad por mi persona y **CONSIDERO** que el mismo se encuentra **APTO** para ser sustentado ante el Jurado Evaluador.

Asimismo, para garantizar la originalidad del documento en mención, se le ha sometido a los mecanismos de control y procedimientos antiplagio previstos en la normativa interna de la Universidad, **cuyo resultado alcanzó un porcentaje de similitud de 19%**. Por tanto, en mi condición de asesor(a), firmo la presente carta en señal de conformidad y adjunto el informe de similitud del Sistema Antiplagio Turnitin, como evidencia de lo informado.

Sin otro particular, me despido de usted. Atentamente,



Firma del Asesora

DNI N°: 00129361

ORCID 0000-0001-9231-5509

Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades

\* De conformidad con el artículo 8°, del Capítulo 3 del Reglamento de Control Antiplagio e Integridad Académica para trabajos para optar grados y títulos, aplicación del software antiplagio en la UCSS, se establece lo siguiente:

Artículo 8°. Criterios de evaluación de originalidad de los trabajos y aplicación de filtros

El porcentaje de similitud aceptado en el informe del software antiplagio para trabajos para optar grados académicos y títulos profesionales, será máximo de veinte por ciento (20%) de su contenido, siempre y cuando no implique copia o indicio de copia.

## Índice de Contenido

Índice de Contenido.....	2
Índice de Tablas.....	5
Índice de Figuras .....	5
Resumen .....	6
Abstract.....	7
KANTAKOTZIRORI ANTAKIRI .....	7
INTRODUCCIÓN.....	8
Capítulo I:.....	10
Antecedentes del estudio .....	10
1.1 Título del Tema .....	10
1.2 Planteamiento del Problema .....	10
1.3 Objetivos.....	13
1.3.1 Objetivo General .....	13
1.3.2 Objetivos Específicos .....	13
1.4 Metodología.....	13
1.4.1. Enfoque de Investigación .....	13
1.4.2. Tipo de investigación .....	14
1.4.3. Diseño de la investigación.....	15
1.4.4 Nivel de la investigación .....	16
1.4.4. Técnicas e instrumentos para considerar.....	16
1.4.5. La población y muestra .....	19
1.5 Justificación.....	21
1.5.1 Justificación Teórica .....	21
1.5.2 Justificación Social.....	21
1.5.3. Justificación Práctica.....	22

1.6 Definiciones.....	23
1.6.1. Escritura Asheninka .....	23
1.6.2. Educación Intercultural Bilingüe .....	23
1.6.3. Saber cultural.....	24
1.6.4. Plan de mejora.....	24
1.7 Alcances y Limitaciones.....	24
1.7.1 Alcances de la investigación .....	25
1.7.2 Limitaciones de la investigación .....	25
Capítulo II.....	26
Marco Teórico .....	26
2.1 Antecedentes.....	26
2.1.1 Antecedentes Internacionales .....	26
2.1.2 Antecedentes Nacionales.....	27
2.2 Conceptualización de los tópicos claves .....	28
2.2.1 El pueblo Asheninka: Historia, cultura y cosmovisión.....	28
2.2.2. La lengua Asheninka y su importancia en la Educación Intercultural Bilingüe .....	35
2.2.3 La producción escrita en lengua Asheninka.....	41
2.2.4. El plan de mejora para el aprendizaje de la escritura Asheninka.....	47
2.3 Importancia de los tópicos clave .....	52
2.4 Análisis comparativo .....	54
2.5 Análisis crítico.....	56
Capítulo III .....	59
Marco referencial.....	59
3.1 Reseña histórica.....	59
3.2 Filosofía organizacional .....	60
3.2.1. Misión.....	60

3.2.2. Visión .....	61
3.2.3. Valores institucionales priorizados .....	61
3.3 Diseño organizacional .....	62
3.4 Productos y/o servicios .....	65
3.5. Diagnóstico organizacional .....	66
Capítulo IV .....	70
Resultados.....	70
4.1 Análisis general .....	70
4.2 Diseño, elaboración, validación y aplicación de los instrumentos .....	70
4.3 Presentación de Resultados .....	72
4.3.1 Resultados de la lista de cotejo .....	72
4.3.2 Escala de valoración.....	73
4.3.3 Participación activa en las sesiones.....	74
4.4 Interpretación Final y Discusión de los Resultados .....	77
Capítulo V .....	79
Conclusiones y recomendaciones.....	79
5.1 Conclusiones.....	79
5.2 Recomendaciones .....	80
Referencias Bibliográficas.....	81
Anexos.....	89

### Índice de Tablas

Tabla 1. Análisis comparativo	.....	56
Tabla 2. Diagnóstico FODA	.....	70

### Índice de Figuras

Figura 1. Organigrama de la Institución Educativa	.....	63
Figura 2. Resultados de la Lista de Cotejo	.....	73
Figura 3. Niveles alcanzados en la escala de valoración	.....	74
Figura 4. Nivel de participación en clase	.....	75

## Resumen

Esta tesis propone un plan de mejora para el aprendizaje de la escritura Asheninka con los estudiantes del sexto grado de la Institución Educativa N.º64659-B, Chicosa UGEL Atalaya, Ucayali -2024. Responde a la necesidad de revalorizar los saberes en su relación con la práctica desde la perspectiva de pedagogía intercultural. La investigación se enmarcó dentro del diseño cualitativo de tipo básica, con diseño etnográfico y el alcance descriptivo. Se emplearon técnicas como la observación participante y el análisis documental, junto a instrumentos como la lista de cotejo, escala y matriz FODA. Los resultados apuntan a que se ha mejorado la participación de los estudiantes, el acercamiento a la cultura y se ha logrado entrelazar escuela y comunidad. Se concluyó que la implementación de los saberes ancestrales en el aula hace posible una educación más pertinente en el marco de la cultura del pueblo Asheninka.

**Palabras clave:** Cultura Asheninka, lengua Asheninka, escritura, plan de mejora, saber intercultural.

## **Abstract**

This thesis proposes an improvement plan for learning Asheninka writing with sixth-grade students at Educational Institution No. 64659-B, Chicosa UGEL Atalaya, Ucayali, 2024. It responds to the need to revalue knowledge in its relationship to practice from an intercultural pedagogy perspective. The research was framed within a basic qualitative design, with an ethnographic design and descriptive scope. Techniques such as participant observation and documentary analysis were used, along with instruments such as the checklist, scale, and SWOT matrix. The results indicate improved student participation and understanding of the culture, and a successful connection between school and community. It was concluded that the implementation of ancestral knowledge in the classroom enables more relevant education within the framework of the Asheninka people's culture.

*Keywords:* Asheninka culture, Asheninka language, writing, improvement plan, intercultural knowledge.

## **KANTAKOTZIRORI ANTAKIRI**

Jiroka antawaerontsi “yotaantsitatsiri imatantyawori ijankinate añaneki ayomateri yotzinkaripaeni jekayitachari yotansipankoki N.º 64549 - B Katsinkaari, UGEL Atalaya, rokanteentsi apatotakiro mawoeni yotantsitatsiri ñawaetakotzirori añaneki Asheninka.

Mawoeni oñawaetakotakiro, kantakotachari cualitativo, eejatzi ñaawatakotzirori apanipaeni awijachari, athonkatantyawori etnografico, rokantaentsi jiroka, otzimatye raineri yotzinkari jimpe ikantziro iyotani.

Eejatzita naakotakotakiro thapatotachari iyotani yotzinkari, aminaansi, kaantakotachari FODA, roentsi tatsiri amitakotakina napayeri mawoeni nokowiri nanteri.

Nantakiri jiroka antawaerontsi rooperotaki imatakakiri apanipaeni yotzinkari jekayitachari

owametaantsipanko katsinkari riyotaki ijankinate añaneki Asheninka, jiroka antawaerontsi ramitakotatyeeeri eejatzi mawoeni owametaantatsiri raante antawaero aririka ikoyi iyoteri iryanerekipaeni.

***Rooperotaki ñaantsi:*** Antawaerontsi Asheninka, Añaneki Asheninka, jankinarentsi, Aminakotzirori ñaantsitatsiri, ayotanipaeni Asheninka.

## INTRODUCCIÓN

Para las comunidades indígenas de la Amazonía peruana como la comunidad Asheninka de Chicosa, los saberes ancestrales son el fundamento de una cosmovisión que articula historia, sentido, salud, territorio, naturaleza y espiritualidad. El uso de la lengua originaria en este sentido responde no solo a una necesidad comunicativa, sino que forma parte de una forma de relación cultural con el entorno. A pesar de su importancia, estos saberes han sido desplazados de los espacios escolares, invisibilizados por la existencia de un currículo ajeno a la vida comunitaria y una práctica pedagógica poco sensible hacia la diversidad cultural.

En este sentido, la presente investigación, denominada: *Plan de mejora para el aprendizaje de la escritura Asheninka con los estudiantes del sexto grado de la Institución Educativa N°64659-B, Chicosa UGEL Atalaya, Ucayali 2024*, tiene como objetivo responder

a esta problemática a través de una propuesta educativa orientada hacia el aprendizaje para fomentar la construcción de la propia identidad y la transmisión de saberes ancestrales en el ámbito de una educación intercultural bilingüe. El objetivo específico de esta tesis es diseñar e implementar un plan de mejora pedagógica que promueva un aprendizaje situado en el contexto del uso y escritura en lengua ancestral Asheninka.

La pregunta que orienta el desarrollo del trabajo es la siguiente: ¿Cómo desarrollar en los alumnos el conocimiento y la valoración de estos saberes tradicionales en el aula, respetando la cosmogonía de su cultura? La elección de trabajar este tema obedece a la necesidad urgente de incorporar los conocimientos indígenas en la formación escolar y el deseo de contribuir desde la perspectiva escolar a la revitalización de la lengua y cultura Asheninka. La metodología utilizada ha sido cualitativa, de tipo básica, con un diseño etnográfico, un alcance descriptivo, lo cual ha favorecido el acercamiento vivencial al contexto escolar y comunitario. Una de las limitaciones que se han presentado estableciendo sesiones de aprendizaje y recogiendo información para el desarrollo de las sesiones son la escasa disponibilidad de materiales pedagógicos con lengua de origen, la poca sistematización escrita de saberes ancestrales y la baja participación de algunos de los actores educativos.

Esta investigación se justifica porque responde a una necesidad urgente del sistema educativo nacional: incorporar con dignidad, respeto en profundidad los saberes indígenas al currículo escolar. Desde un enfoque educativo, el trabajo contribuye a la construcción de una pedagogía intercultural que reconoce a los pueblos amazónicos como sujetos históricos y culturales, y no solamente como beneficiarios del sistema. Desde el plano social, la tesis permite valorar los conocimientos ancestrales y de la cultura asheninka como parte del patrimonio cultural inmaterial que se va transmitiendo de generación en generación. Y desde un límite teórico, ofrece una experiencia viva que contribuye al debate, cuestión de cómo articular saberes ancestrales y educación formal en contextos de diversidad cultural. Este estudio

fortalece el aprendizaje de los estudiantes, pero también ofrece justicia epistémica y un diálogo de saberes en la escuela pública peruana.

El objetivo general que se plantea es: elaborar un plan de mejora sobre el aprendizaje de la escritura Asheninka de los estudiantes del sexto grado de la Institución Educativa N.º 64549-B Chicosa, UGEL Atalaya, 2024.

La tesis está organizada en cinco capítulos. El capítulo I, da cuenta del planteamiento del problema, de la formulación de la pregunta de investigación, de los cuyos objetivos, de la justificación, la delimitación del estudio y de la definición de términos clave. El capítulo II desarrolla el marco teórico. El capítulo III hace eco de la metodología. El capítulo IV, da cuenta y analiza los resultados obtenidos durante la práctica profesional. Por último, el capítulo V brinda las conclusiones finalizando el trabajo con las recomendaciones, referencias bibliográficas y anexos.

## **Capítulo I:**

### **Antecedentes del estudio**

#### **1.1 Título del Tema**

Plan de mejora para el aprendizaje de la escritura Asheninka con los estudiantes del sexto grado de la Institución Educativa N°64659-B, Chicosa UGEL Atalaya, Ucayali, 2024.

#### **1.2 Planteamiento del Problema**

La escritura en lengua originaria ha constituido uno de los retos más activos en el sostenimiento y transmisión de la identidad cultural en los contextos indígenas. La lengua Asheninka de las comunidades amazónicas peruanas atraviesa serios problemas en la escritura, sobre todo en el grado básico. Si bien la enseñanza en lengua originaria ha sido y es un espacio muy fuerte para la revitalización en las lenguas originarias, es cierto que, por sí sola, esta enseñanza es insuficiente para cerrar las brechas que aún existen entre los ideales de una interculturalidad y la práctica real en las aulas. Lo cual afecta directamente el derecho de los

pueblos indígenas a recibir una educación que favorezca sus modos de comunicación y de conocimiento propios. Uno de los ejemplos que se puede evidenciar a este problema es el que se da en algunas instituciones educativas de la Amazonía en las cuales, a pesar de que las y los estudiantes poseen conocimiento de su lengua materna, no logran consolidar adecuadamente competencias de producción escrita en la misma, lo que repercute no solo en su desempeño escolar sino también en su herencia cultural.

En el ámbito internacional, Musso y Biancardi (2022) precisan que las educaciones indígenas están muy complicadas por la problemática de la sostenibilidad lingüística, ya que las educaciones ordinarias no logran vincular adecuadamente lengua y cultura originaria en el proceso de alfabetización. De su investigación se desprende que la mayor parte de las iniciativas de revitalización lingüística de América Latina se centran en la oralidad y se deja empobrecida la escritura como herramienta de reafirmación cultural y educativa (p. 41).

También Grosjean y Li (2021) afirman que la educación en lenguas en peligro debe saber dar importancia a las competencias escritas como eje primordial de la preservación de las culturas indígenas. Afirman que sin un uso suficiente de la lengua escrita de la lengua originaria se da una acelerada pérdida por parte de las generaciones más jóvenes de sus culturas y sus lenguas, lo que les imposibilita obtener un lugar de pertenencia e incluirse en una sociedad (p. 78).

Por su parte, Hornberger (2020) sostiene que los programas de Educación Intercultural Bilingüe han dado más importancia a la comunicación oral y han hecho dejar de lado la práctica de las competencias escritas en la lengua de las culturas indígenas. Esta tendencia ha limitado el poder llevar a cabo procesos de alfabetización intercultural profunda que puedan, en un sentido de paridad, ser conversados dentro de los términos de la cultura hegemónica (p. 115).

De igual modo, UNESCO (2019) señala en su informe mundial cómo existe una inquietante brecha de la educación en los niños indígenas en cuanto al desarrollo de la escritura

en su lengua materna. Esta organización previene que de no existir políticas de fortalecimiento del aprendizaje de la lengua no lograremos avanzar en los procesos de educación intercultural, pues estos son parciales y no revertirán la vulneración educativa en la que se encuentran estos pueblos (p. 95).

De otro lado, a nivel nacional, Zavala (2018) advierte que en el Perú, a pesar de las políticas de Educación Intercultural Bilingüe, existe una brecha importante entre la orientación del currículo y la realidad escolar, sobre todo en el desarrollo de la escritura en las lenguas indígenas. La autora asevera que muchos docentes no han sido preparados para enseñar la producción escrita en lenguas originarias como el Asheninka, lo cual incide negativamente en el logro de los aprendizajes esperados (p. 52).

A lo que también Álvarez (2021) manifiesta que en la práctica educativa peruana la enseñanza de la escritura en lenguas indígenas sigue siendo paupérrima, lo que responde a la falta de materiales adecuados y a la escasa implementación de metodologías pertinentes en los contextos interculturales. Lo que limita que los estudiantes indígenas tengan acceso a una educación que respete y potencie su lengua materna (p. 67).

El Ministerio de Educación del Perú (2020) menciona que, si bien se ha avanzado en la oficialización de los alfabetos de lenguas originarias como el Asheninka, el desafío que se plantea es llevar a cabo la aplicación de todos estos alfabetos en el aula. El MINEDU señala que muchos estudiantes indígenas no desarrollan competencias escritas sólidas en su lengua materna, afectando su trayectoria educativa (p. 29).

Por último, UNICEF(2019) menciona que, aunque existen planes nacionales para avanzar en el desarrollo de la Educación Intercultural Bilingüe en el Perú, la escritura en lengua originaria ha sido uno de los aspectos menos priorizados para el propósito de implementarlos. Asimismo, cabe señalar que los niños indígenas que no logran aprender a escribir correctamente en su lengua tienen menores posibilidades de sostener la identidad cultural de sus comunidades

y de acceder a mayores oportunidades de vida (p. 48).

En ese sentido, la pregunta de investigación que guiará el presente trabajo será: ¿Cómo elaborar un plan de mejora que fortalezca el aprendizaje de la escritura en lengua Asheninka en los estudiantes del sexto grado de la Institución Educativa N.º 64659-B Chicosa, UGEL Atalaya, Ucayali, ¿durante el año 2024? Las preguntas específicas que se abordarán son: ¿Cuál es el nivel de dominio en la producción escrita en lengua Asheninka que poseen los estudiantes del sexto grado de la Institución Educativa N.º 64659-B Chicosa?; ¿qué estrategias pedagógicas pueden diseñarse para promover el aprendizaje de la escritura Asheninka desde un enfoque de Educación Intercultural Bilingüe? Y finalmente, ¿qué resultados se obtienen tras aplicar el plan de mejora en el proceso de aprendizaje de la escritura en lengua Asheninka?

### **1.3 Objetivos**

#### ***1.3.1 Objetivo General***

Elaborar un plan de mejora para fortalecer el aprendizaje de la escritura en lengua Asheninka en los estudiantes del sexto grado de la Institución Educativa N.º 64659-B Chicosa, UGEL Atalaya, región Ucayali, durante el año 2024.

#### ***1.3.2 Objetivos Específicos***

- Diagnosticar el nivel de dominio en la producción escrita en lengua Asheninka que poseen los estudiantes del sexto grado de la Institución Educativa N.º 64659-B Chicosa.
- Diseñar sesiones de aprendizaje y materiales pedagógicos contextualizados que promuevan el uso correcto de la escritura en lengua Asheninka, desde un enfoque de Educación Intercultural Bilingüe.
- Evaluar la efectividad del plan de mejora mediante técnicas de observación, entrevistas y análisis documental en el proceso de aprendizaje de la escritura Asheninka.

### **1.4 Metodología**

#### ***1.4.1. Enfoque de Investigación***

El presente estudio se encuentra dentro del enfoque cualitativo, ya que su principal propósito es conocer y describir la forma en la que los escolares de la comunidad del pueblo Asheninka perciben, su experiencia, así como por ejemplo las significaciones que le otorgan al uso y a los beneficios que se asocian a las plantas medicinales de carácter ancestral. En este sentido, Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) expresan que “la investigación cualitativa busca conocer cómo se producen los fenómenos a la luz de la perspectiva de las personas que participan de una escena que se encuentran inmersas en sí mismas, en su propia realidad natural, con la finalidad de tratar de interpretar el significado que le van dando a su mundo social, cultural” (p. 7), por lo que el enfoque cualitativo se le otorga al estudio la posibilidad de acercarse de forma más profunda, situada a los saberes ancestrales, para su rescate y valoración en el contexto cultural de los Asheninka.

En este sentido, Ñaupas et al. (2018) afirma que el enfoque cualitativo “se apoya en la obtención a través de los contextos naturales de datos narrativos para poder descubrir significados y patrones de la conducta” (p. 24), por lo cual la utilización de entrevistas, observaciones y relatos locales conoció un uso como una forma de comprender cómo se produce el conocimiento que se tiene de las plantas medicinales en las prácticas educativas, en el contexto de Educación Intercultural Bilingüe.

#### ***1.4.2. Tipo de investigación***

El presente trabajo se inscribe dentro de la investigación básica, dado que intenta profundizar en el conocimiento teórico y contextual para fortalecer el aprendizaje de la escritura en lengua Asheninka, desde un enfoque educativo y cultural, sin que esto implique que su objetivo inmediato sea diseñar la aplicación de una determinada intervención sino más bien llegar a una reflexión comprensiva de los procesos implicados. En este sentido, señalamos que Arias-Gonzales (2021) afirma que “la investigación básica tiene como objetivo enriquecer el conocimiento científico existente, sin preocuparse de su aplicación inmediata” (p. 61); objetivo

que resulta absolutamente coincidente con el propósito del presente estudio, orientado a la recuperación y valoración de saberes culturales.

Complementariamente, Laura-Quispe (2015) expresa que la investigación básica es “un proceso que pretende elaborar teorías y conceptos a partir del análisis de fenómenos complejos, muchas veces escasamente tratados en la literatura” (p. 34); definición que resulta perfectamente coherente con la naturaleza del presente estudio, dado que explora una dimensión simbólica y educativa del uso de plantas medicinales en un contexto indígena amazónico, con la intención de construir marcos comprensivos desde la Educación Intercultural Bilingüe.

### ***1.4.3. Diseño de la investigación***

El presente estudio se basa en la etnografía, pues intenta comprender e interpretar los saberes y prácticas culturales asociadas a diferentes elementos, en especial a la escritura ashéninka por medio de la educación en una comunidad indígena amazónica. La etnografía aporta la posibilidad de ingresar al mundo simbólico de los estudiantes, sus familias y la comunidad para describir desde adentro los significados, representaciones y usos que dan a las plantas medicinales como parte de su bagaje cultural.

Martínez Miguélez (2005), al definir la etnografía, menciona que esta es un “diseño de investigación cualitativa que de manera densa toca aspectos de una cultura o subcultura a partir del punto de vista de sus actores sociales” (p. 35), e incluye no solo la observación de conductas y de discursos sino también la reconstrucción de las dinámicas simbólicas, así como de los saberes situados que configuraran la experiencia educativa y comunitaria. De ese modo, el trabajo etnográfico se constituye en la vía para hacer la etnografía de la voz cultural de los estudiantes ashéninka y rescatar saberes que no están presentes en los discursos escolares formales.

De igual forma, Hammersley y Atkinson (2007) definen la etnografía como “una estrategia de investigación para comprender el comportamiento humano en sus contextos

naturales, mediante la inmersión de forma prolongada entre los participantes en su vida cotidiana” (p. 3). Este tipo de diseño es especialmente pertinente para una tesis desarrollada desde la Educación Intercultural Bilingüe en tanto que permite la posibilidad de dialogar con los actores en sus propios códigos culturales, observar sus prácticas habituales y recuperar sus formas de transmisión oral del saber.

De esta manera, la etnografía permite apreciar los estudiantes cómo construyen sus aprendizajes a partir de los saberes tradicionales que circulan en la familia, en la comunidad y, quizás, en el espacio escolar.

#### ***1.4.4 Nivel de la investigación***

Respecto al nivel de investigación, la investigación que se presenta tiene un carácter descriptivo en la medida en que intenta observar y describir, en lo posible, cómo se dan a conocer los conocimientos, valoraciones y prácticas en torno al uso de plantas medicinales, en este caso de los alumnos de 5º grado de la comunidad Asheninka de la región Ucayali.

En esta línea, Arias-Gonzales (2020) resalta que “la investigación descriptiva va a señalar y describir, poco a poco, cómo se manifiestan los fenómenos de acuerdo con sus propiedades, sus calidades y sus formas de manifestarse, sí, pero sin intervenir en ellos” (p. 78), nivel que coincide con la intención de traer a la luz el conocimiento cultural que tienen los alumnos, de forma que no se intervenga en su contexto de origen.

De un modo complementario, Campos (2014) apunta que la investigación descriptiva “no persigue el establecimiento de relaciones de causa y efecto ni explicar las causas de algo, sino simplemente describir profusamente las manifestaciones de un fenómeno de estudio” (p. 47), a partir de la cual el enfoque descriptivo nos parece el adecuado para plasmar adecuadamente cómo conocen y valoran los alumnos el uso de las plantas medicinales ancestrales dentro de su proceso educativo en el marco de la Educación Intercultural Bilingüe.

#### ***1.4.4. Técnicas e instrumentos para considerar***

En el contexto de toda investigación científica, la técnica se entiende como el conjunto de procedimientos o estrategias que permiten al investigador aproximarse al objeto de estudio y recoger datos informativos. En este sentido, las técnicas de investigación, según Arias-Gonzales (2020), “son acciones prácticas, apoyadas en un método, que guían el proceso de recolección de la información en un marco metodológico determinado” (p. 108). Se constituyen, así, en técnicas operativas que se aplican en función de los objetivos que se han planteado, el enfoque que tiene la investigación y el diseño de esta.

Los instrumentos de investigación, en cambio, son los artefactos, físicos o conceptuales, que permiten captar, registrar, clasificar y organizar la información que se obtiene mediante una técnica concreta. Para Ñaupás et al. (2018), los instrumentos de investigación son “los medios concretos que el investigador utiliza para captar la información deseada; pueden ser cuestionarios, guías, fichas, escalas, etc. dependiendo del tipo de dato que se desea recoger” (p. 144). En este sentido, la elección de los instrumentos de investigación debe ir en coherencia tanto con el enfoque cualitativo adoptado como con el contexto sociocultural de la investigación.

#### ***a) La Observación, la lista de cotejo y la Escala de Valoración***

La técnica primordial que guiará el presente trabajo va a ser la *observación participante*. La cual va a permitir al investigador entrar dentro de las actividades que se efectúan tanto en las instituciones educativas como en los espacios comunitarios, en la medida que va a poder observar de primera mano las interacciones, comportamientos, prácticas vinculadas con la enseñanza y uso de plantas medicinales ancestrales.

En este sentido, Arias-Gonzales (2021) sostiene que “la observación participante permite una comprensión directa de los procesos humanos en su contexto natural, apoyando, a la vez, el análisis cultural y educativo de los fenómenos” (p. 93). Esta técnica va a proporcionar información relevante a partir de la observación de las conductas de los sujetos, así como de la

forma en que se comunican, de las prácticas escolares y de los saberes emergentes que se encuentran en la vida cotidiana.

La *lista de cotejo*, utilizada para sistematizar la información recolectada, está definida por Ñaupas et al. (2018) como “una matriz de verificación en la que se forman registros, a partir de la presencia o ausencia, de unas determinadas conductas o características observables previamente definidas” (p. 157). Esta se construirá a partir de los indicadores que derivan de los objetivos específicos de este trabajo de investigación, y a partir de ella se organiza la información recolectada de manera estructurada, tanto en las sesiones de clase como en las actividades comunitarias que estén relacionadas con el uso de las plantas medicinales.

Conjuntamente, el proceso de recolección de datos también será complementado a partir de la aplicación de una escala de valoración, entendida como un instrumento cualitativo que culmina con el proceso de recolección de la información evidenciada por los alumnos en función de los aprendizajes y actitudes respecto del conocimiento y el uso de las plantas medicinales.

La *escala de valoración*, tal y como mencionan Poveda Aguja et al. (2017), “la escala de valoración permite activar lo referente a asignar un nivel a los comportamientos o actitudes que se observan, permitiendo evaluar unos procesos desde una perspectiva más flexible y formativa” (p. 102). Esta tendrá un carácter diagnóstico, orientado a mirarlo como un indicativo del grado de apropiación de los saberes ancestrales por parte de los alumnos en función de las actividades pedagógicas desarrolladas a lo largo de la investigación.

#### ***b) Análisis documental y ficha de análisis crítico***

Como cierre de la línea de trabajo de la investigación se incorporará la técnica de análisis documental, cuya finalidad es revisar y explorar los documentos de la institución, los registros escolares, los textos curriculares y los materiales didácticos sobre la enseñanza del saber cultural, en general, y del saber de las plantas medicinales, en concreto.

En este sentido, Lara Muñoz (2018) expresa que dicha técnica “se estructura a partir de la selección, clasificación e interpretación de los documentos escritos para extraer información que permite contrastar, ampliar o triangular con los datos empíricos” (p. 45). De esta forma, la técnica de análisis documental será entendida como un ámbito de comprensión que va a permitir mostrar cómo la enseñanza de saberes locales es organizada y representada en el currículum de la Educación Intercultural Bilingüe.

El instrumento correspondiente será la ficha de análisis crítico, entendida como aquella que permite registrar y evaluar los contenidos, enfoques, silencios y énfasis de los documentos que se revisan. En esta línea, Delgado Suaña et al. (2020) matizan que tal instrumento “hace que se pueda vislumbrar la intencionalidad, la profundidad y relevancia de los textos analizados desde la enmarcación crítica” (p. 66).

Las fichas de análisis crítico se irán configurando a partir de los ejes temáticos de la investigación en curso, lo que posibilitará establecer un nexo coherente entre los hallazgos documentales y las voces y experiencias recogidas en la indagación de campo.

#### ***1.4.5. La población y muestra***

##### ***a) Población***

Conforme a lo expuesto por Arias Gonzales (2021), la población se entiende como el conjunto de personas, objetos o situaciones que comparten alguna o algunas de las características relevantes para la investigación. En otras palabras, la población es el universo en el que el investigador y la investigadora pretenden obtener información (describirla, analizarla, interpretarla, para explicar un fenómeno determinado). En esta misma línea, el autor indica que la población, en las investigaciones cualitativas, puede limitarse y orientarse hacia los colectivos que tienen un valor sociocultural (las comunidades, las organizaciones o los grupos de pueblos indígenas, por poner algunos ejemplos) para cuyo estudio se justificó el acotamiento de la misma, focalizando el esfuerzo investigativo y garantizando la reducción de

la distancia entre la finalidad del trabajo y el entorno social del que forma parte.

A su vez, Ñaupas Paitán (2018) señala que entendemos, la población, desde la perspectiva de la investigación, como las unidades de análisis para llegar a unas conclusiones y que, por ser varias, comparten una característica. El autor destaca que en la investigación cualitativa la población no se comprende según cifras numéricas, sino que se refiere a una unidad cultural o social de interés. En el caso de las investigaciones etnográficas, como la que aquí se desarrolla, la población puede ser la de los miembros de una comunidad indígena, siendo la dimensión cultural que representa, a través de sus creencias, prácticas y valores comunes, más importante que la dimensión numérica, de cara a su carácter e interpretación.

La I.E. donde se ha realizado la presente investigación, posee una población de 117 estudiantes.

### ***b) Muestra***

En palabras de Poveda Aguja et al. (2018), la muestra sería una clase de selección estructurada de la población a través de cierto criterio o dentro de una lógica, con una búsqueda de información que permita reflejar las características que se tratan de identificar dentro de la totalidad de la población. Ahora bien, la representatividad ya sería una cuestión principal en los abordajes cuantitativos, pero la muestra en los abordajes cualitativos tiende a ser de tipo teórico o bien intencionada, enfocada en la clase de selección de casos informativos, de personas claves o de situaciones particularmente relevantes. Así, uno de los principios que determinaría la selección de la muestra cualitativa es el criterio de saturación, que se podría entender como una recogida de datos hasta que las observaciones que se han hecho y los casos analizados ya no aporten de manera importante nueva información o bien desigual, permitiendo así una lectura más honda más que no un número de casos cerrados.

Por otro lado, Agustín Campos (1995), en esta misma línea apunta que en la investigación cualitativa la muestra sería no probabilística, seleccionada consciente y deliberadamente, valorando mucho más la riqueza de la información obtenida que no la representatividad, y que, como tal, se elige a personas con un profundo conocimiento del fenómeno investigado, ya sea a raíz de la experiencia directa como por ser un sabio, un líder comunal, un educador del lugar, etc. A continuación, menciona que la muestra tiene que reflejar la diversidad de las voces en el interior de la clase social observada, pasándose a diferentes perspectivas internas. Así es como la representatividad o la validez cualitativas no se basaría en la extensión de la muestra, sino en la honda y la significación de la información recolectada.

Para la presente investigación, la muestra representativa es de 20 estudiantes, conformantes del aula donde se realizó la práctica preprofesional y la aplicación del plan de mejora.

## **1.5 Justificación**

### ***1.5.1 Justificación Teórica***

El presente documento es relevante teóricamente porque enriquece la comprensión de los procesos de la enseñanza y el aprendizaje de la escritura en lenguas originarias, en particular la lengua Asheninka, en el marco de la Educación Bilingüe Intercultural. La investigación contribuye a afianzar la base conceptual sobre la producción escrita en contextos indígenas, generando una reflexión situada sobre los saberes locales y sus dinámicas de transmisión. También permite la elaboración de categorías de análisis que vienen a enriquecer el campo teórico de la educación intercultural al indagar en cómo el saber ancestral se puede producir en el marco de los procesos formales de enseñanza-aprendizaje respetando los marcos culturales de los pueblos amazónicos.

### ***1.5.2 Justificación Social***

Desde una óptica social, esta investigación cobra importancia, ya que es de importancia capital de reforzar el reconocimiento, la veneración y la protección del saber cultural de las comunidades Asheninka sobre el uso de las plantas medicinales y su escritura. El estudio colabora con el fortalecimiento de la identidad cultural y lingüística de los estudiantes, ya que valora su propio saber en el espacio escolar. Igualmente, favorece una inclusión educativa que respete la diversidad cultural, creando así unas condiciones de un aprendizaje significativo que permita a las nuevas generaciones mantener vivas sus tradiciones, crear su autoestima étnica o construir un diálogo con el futuro que les compita de forma armoniosa a su herencia cultural.

### ***1.5.3. Justificación Práctica***

Prácticamente, el significado de esta investigación es de gran relevancia porque permite proporcionar orientaciones específicas en relación con la planificación de una estrategia pedagógica en que la escritura Asheninka se plantea como un aprendizaje en la educación primaria, y el plan de mejora que se ejerce puede ser utilizado como un modelo reproducible en los diversos contextos de comunidades indígenas que buscan valorar sus conocimientos ancestrales en el contexto de la escolaridad; además de suministrar instrumentos para hacer actividades metodológicas de acuerdo con las ciencias de la educación que sirven a la práctica educativa en contextos de la región amazónica, que fomenten la práctica de la educación de acuerdo con el enfoque de la interculturalidad. Además, contribuirá al avance de la investigación educativa desde un contexto que reconoce la realidad sociocultural para conseguir la equidad lingüística existente en los sistemas escolares de la región.

### ***1. 5. 4. Justificación metodológica***

Se justifica metodológicamente porque la investigación ha seguido los procesos establecidos para un estudio científico, en el cual se ha orientado con el enfoque cualitativo de tipo básica con la profundidad de estudio descriptivo, para mejor entendimiento se ha diseñado con la etnografía ya que este permite comprender el comportamiento de grupos humanos con

una cultura ancestral y esto conlleva interpretar el significado del fenómeno desde una perspectiva cultural propia de este grupo o población. Para obtener la información acerca del tema de estudio, se ha utilizado las técnicas adecuadas al diseño de investigación y sus instrumentos han servido de herramientas básicas para interrelacionar con la población del estudio y en concreto con la muestra seleccionada, lo cual se ha aplicado estrategias que ayuden a mejorar en la escritura Asheninka y de esta manera lograr con el objetivo establecido en la investigación.

## **1.6 Definiciones**

### ***1.6.1. Escritura Asheninka***

La escritura Asheninka hace referencia al procedimiento de la representación gráfica de la lengua originaria Asheninka de los pueblos indígenas de la Amazonía peruana. En ella se pone en juego el conocimiento de un alfabeto oficializado, así como la habilidad de asentar ideas, tradiciones y conocimientos ancestrales respetando las estructuras propias de la lengua del pueblo. El aprendizaje de la escritura Asheninka permite el mantenimiento cultural y lingüístico, pues las nuevas generaciones logran reforzar su identidad a través de un medio formal de comunicación que articula su cosmovisión, valores y conocimientos.

### ***1.6.2. Educación Intercultural Bilingüe***

La Educación Intercultural Bilingüe (EIB) es una forma de escolaridad que considera y pone en valor la diversidad de las lenguas originarias y el patrimonio cultural de los pueblos originarios, con el fin de garantizar un aprendizaje equilibrado entre la lengua materna y lengua castellana con el objetivo de ofrecer una educación pertinente, de calidad, al mismo tiempo que permite reforzar la identidad cultural y el acceso al conocimiento universal. En los contextos indígenas como el Asheninka, la EIB permite incorporar saberes vernáculos como el empleo de plantas medicinales en las prácticas de clases asegurando una enseñanza respetuosa, inclusiva y de desarrollo integral de los estudiantes.

### ***1.6.3. Saber cultural***

El saber cultural se refiere al conjunto de conocimientos, prácticas, valores, creencias y formas de vida de una sociedad determinada, que se transmiten de generación en la generación como parte de la identidad colectiva. En las comunidades indígenas, este saber se encuentra en sus lenguas, en la medicina tradicional, en las prácticas agrícolas, en las ceremonias espirituales, entre otras formas de relacionarse con la naturaleza. Reconocer y promover el saber cultural en el contexto educativo no solamente potencia la autoestima de los pueblos, sino que además contribuye a construir una sociedad con mayor diversidad, equidad y respeto por la diferencia.

### ***1.6.4. Plan de mejora***

El plan de mejora es una propuesta de una serie de acciones pedagógicas y organizativas que se proponen intervenir de forma consciente y sistemática en un ámbito determinado que ha sido identificado como prioritario en el proceso educativo. En la investigación en la que se enmarca esta intervención, el plan de mejora quiere fortalecer el aprendizaje de la escritura Asheninka en estudiantes indígenas y a partir del rescate de sus saberes sobre plantas medicinales ancestrales. A partir de estrategias contextualizadas, materiales pertinentes y evaluaciones cualificadas el plan de mejora busca provocar un impacto positivo en las competencias lingüísticas y también hacer crecer el valor de la cultura y la identidad local.

## **1.7 Alcances y Limitaciones**

Según Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), los alcances de la investigación son la parte que determina hasta dónde puede llegar el estudio si es un estudio de comprensión-descripción-explicación-predicción de un fenómeno determinado, los alcances permiten marcar hasta qué punto puede llegar el punto de exploración-descripción-correlación-explicación.

Al referirse a los límites, Arias Gonzales (2020) indica que los límites son las restricciones o los condicionantes del estudio que pueden estar vinculados a las condiciones

metodológicas, al contexto, al acceso a la información, al tiempo disponible, a los recursos. La definición de alcances y límites se considera fundamental para dar claridad, realismo y coherencia a la formulación de la investigación.

### ***1.7.1 Alcances de la investigación***

El presente trabajo tiene carácter descriptivo ya que el propósito central del mismo es observar, reconocer y caracterizar cómo emergen los conocimientos, las prácticas y las valoraciones que tienen los estudiantes sobre el uso de plantas medicinales ancestrales, así como el aprendizaje de la escritura en lengua Asheninka. No se busca encontrar relaciones causales, ni tampoco hacer inferencias para otros contextos, sino que se trata de llegar a comprender, de manera profunda y situada, la dinámica cultural y educativa en un grupo determinado de la comunidad de Chicosa. El enfoque cualitativo y el diseño etnográfico permiten una descripción densa y contextualizada de los fenómenos estudiados.

### ***1.7.2 Limitaciones de la investigación***

Con respecto a sus límites, la investigación se restringe a un grupo determinado de estudiantes de sexto grado de la Institución Educativa N.º 64659-B Chicosa, por lo que sus resultados no ofrecerán inferencias en las comunidades o contextos educativos. Igualmente, el estudio se reduce al uso de plantas medicinales ancestrales y al aprendizaje de la escritura Asheninka, sin abarcar otros aspectos de la cultura local o de la práctica escolar. En otro orden, las condiciones de acceso a la lengua y la cultura pueden restringir la recolección de información limítrofe en su plenitud en términos de las barreras idiomáticas, los tiempos de campo o la cantidad de informantes claves respecto de la cultura de los Asheninka. Sin embargo, éstas no eliminan los aportes que la investigación puede ofrecer para la comprensión de los procesos educativos interculturales.

## **Capítulo II**

### **Marco Teórico**

#### **2.1 Antecedentes**

##### ***2.1.1 Antecedentes Internacionales***

Musso y Biancardi (2022), en su artículo: *Alliance with the Asheninka and Yine-Yami Peoples of the Peruvian Amazon*, presentan una investigación aplicada en contexto de la colaboración cultural, en la que estudian, mediante un enfoque cualitativo de carácter etnográfico, la formación de estrategias educativas y de revitalización lingüística para comunidades indígenas amazónicas usando la observación participante y entrevistas en profundidad. Su principal aporte teórico es la propuesta de un modelo de alfabetización que integre la lengua originaria con los saberes tradicionales. Algunos de sus hallazgos son que los procesos de enseñanza en contextos indígenas son exitosos sólo si realizan su intervención utilizando estrategias de inmersión cultural y estableciendo una construcción pedagógica que

integre la cosmovisión del lugar en el currículo escolar.

Hornberger (2020), en la obra: *Continua of Biliteracy: An Ecological Framework for Educational Policy, Research, and Practice*, postula que el fortalecimiento de la alfabetización en lenguas indígenas debe entenderse como un continuo dinámico unido oralidad, lectura y escritura de forma contextualizada; la investigación presenta una metodología cualitativa basada en estudios de caso multilocalizados. Teóricamente, el estudio aporta el modelo de la "ecología de la alfabetización" y evidencia que para poder enriquecer a las lenguas indígenas hay que incluir la escritura indígena en los entornos educativos formales. Producción de la escritura en lengua materna, puesto que los programas de educación intercultural que no desarrollan la escritura en lengua materna provocan el mantenimiento de situaciones de exclusión.

UNESCO (2019), en el *Informe Mundial sobre la Educación Inclusiva y Multilingüe*, presenta un trabajo descriptivo basado en la sistematización de datos cualitativos y cuantitativos de diferentes países; su producción teórica consiste en argumentar que la educación multilingüe no puede limitarse a acciones que integren la oralidad o la lectura, sino que debe también garantizar la plena alfabetización en lenguas indígenas para proteger derechos culturales. El informe concluye que la carencia de enseñanza formal de la escritura indígena permite mantener situaciones de vulnerabilidad que gozan, por lo tanto, de apoyo educativo y cultural de los pueblos indígenas en su participación justa en la vida pública.

### **2.1.2 Antecedentes Nacionales**

Vílchez Jiménez (2020), que fue el autor de la tesis titulada: *Cohesión y continuidad cultural Asheninka en la comunidad de Ponchoni del Gran Pajonal* para obtener el título de Licenciada en Educación Intercultural Bilingüe, el autor presenta una investigación de estudio cualitativo del tipo etnográfico, desde la estrategia de investigación basada en la técnica de la entrevista y la observación participante. Su principal aporte teórico evidencia cómo el

fortalecimiento de la lengua y de la práctica cultural en el contexto propio son procesos fundamentales para la construcción de la educación intercultural. Como hallazgos, afirman que la recuperación de conocimientos ancestrales que, por ejemplo, las prácticas médicas tradicionales, constituyen un factor determinante en el proceso de identidad de los estudiantes indígenas.

Fernández (2018), el autor de la tesis: *Construcción identitaria de los jóvenes Asheninkas del Gran Pajonal en el siglo XXI* para obtener el grado académico de Maestra en Antropología Social hace uso de una metodología cualitativa a partir de un estilo de entrevistas en profundidad y de un análisis etnográfico. Aporta teóricamente en entender los procesos de construcción identitaria de los jóvenes indígenas de la lengua Asheninka, sosteniendo la educación en lengua materna. Sus conclusiones son que el uso de la lengua Asheninka y la transmisión de los conocimientos ancestrales, como el uso de plantas medicinales, constituyen pilares de la construcción identitaria y de la continuidad cultural.

Yabar (2022), fue el autor de la tesis: *Estado del arte sobre la producción del conocimiento en las tesis de licenciatura de egresados de EIB* para obtener el grado académico de Magíster en Educación realiza una investigación cualitativa de tipo documental mediante un análisis de tesis de la universidad. El aporte teórico que engloba la investigación consiste en identificar vacíos de la investigación en relación con las prácticas escriturales desde las lenguas originarias. El autor concluye que es urgente implementar proyectos educativos que fortalezcan la producción escrita en lenguas indígenas; que se vinculen a los saberes ancestrales en la estrategia de continuidad cultural y de la afirmación lingüística en los espacios escolares.

## **2.2 Conceptualización de los tópicos claves**

### **2.2.1 El pueblo Asheninka: Historia, cultura y cosmovisión**

#### **a) Historia y origen del pueblo Asheninka.**

El Asheninka es un pueblo originario que forma parte de la familia lingüística Arawak,

históricamente ubicado en la región amazónica central del Perú, compuesto por el Ucayali, Pasco y Junín. En el documento del Ministerio de Cultura (2019), se ve que el pueblo Asheninka es característico por su fuerte apego a la zona territorial; por la organización en comunidades y por su identidad cultural marcada por prácticas ancestrales en lengua y en respeto a la naturaleza (p. 2).

La práctica tradicional de los Asheninka del Gran Pajonal y su espiritualidad en relación con los pajonales es un indicio de un proceso histórico de adaptación ecológica y cultural que llega hasta la actualidad.

La historia de los Asheninka expresa una gran capacidad de adaptarse frente a los procesos de colonización y cambios sociopolíticos. Con antelación a la llegada de los europeos, los Asheninka ya practicaban prácticas de mercadeo, conservación del medio ambiente. El arraigo que han desarrollado con su entorno les ha servido para poder sostener su identidad cultural, y eso a pesar de los intentos de homogeneización cultural, sea en cuanto a lengua u otras costumbres. La preservación de la lengua y de sus costumbres a partir de los últimos años nos muestran la resistencia y la vitalidad que tiene su herencia cultural.

Anderson (2002), en la obra *Historias de cambio de los Asheninka*, también sostiene que los Asheninka, en tiempos precoloniales, eran un pueblo autosuficiente basado en la agricultura, la caza o la pesca, y no dependían de los productos exteriores; e incluso las pruebas arqueológicas y lingüísticas nos muestran que los contactos que tuvieron con poblaciones andinas eran de una naturaleza más comercial que de dominación política, motivo que explicaría la escasez de asimilación del quechua en su lengua y su sólida identidad cultural autónoma.

Este acento en la autosuficiencia sugiere que los Asheninkas han conseguido hacer un tipo de vida en armonía con su medio, manteniendo su autonomía sociopolítica y cultural hasta bien entrada la época colonial. El hecho de que mantuvieran sus tradiciones orales, sus prácticas

agrícolas diversificadas y sus sistemas de reciprocidad comunitaria demuestran que su organización social era compleja y adaptativa, donde prima el equilibrio con la naturaleza y la transmisión generacional de conocimientos.

Por otro lado, Fernández (2020) también destaca que el Gran Pajonal, donde se encuentran las principales localidades Asheninka, es un espacio que ha sido culturalmente construido a partir de la gestión de los pajonales a través de quemadas controladas. Este manejo tradicional del paisaje ha servido, entre otros motivos, para la agricultura y también ha reafirmado la identidad perteneciente al territorio y la autonomía de las comunidades (p. 5).

El paisaje, resultado de un cultivo durante generaciones, es tanto una manifestación cultural como una forma de resistencia. Que el paisaje del Gran Pajonal haya sido transformado de forma activa por los Asheninka subraya la conexión y la relación entre cultura y medioambiente en su cosmovisión: el territorio no es visto como un simple recurso natural, sino como un espacio hecho vida por las prácticas humanas y espirituales de las comunidades. Este modelo de relación respetuosa y sostenible choca radicalmente con las racionalidades extractivistas contemporáneas, pero también evidencia la necesidad de reconocer los saberes territoriales indígenas como vitales para garantizar la biodiversidad y la cultura.

***b) Cosmovisión, prácticas culturales y lengua.***

De acuerdo con lo que sostiene Vélchez Jiménez (2020), la cosmovisión Asheninka está fuertemente determinada por su entorno natural, se centra en una visión holística del mundo donde no hay diferenciación entre ser humano, naturaleza, y mundo espiritual. Absolutamente, todo en su universo tiene vida y un espíritu propio; los ríos, los árboles, los animales, y los fenómenos naturales no son más que seres con los que manejarse desde una concepción de respeto. La idea de una visión integral de mundo está presente en su lengua Asheninka, que contiene en su estructura y léxico una representación simbólica del entorno (p. 50).

La cosmovisión Asheninka no solo explica su vinculación con la naturaleza, sino que

constituye la base de sus prácticas diarias, de las rituales y de las normas sociales. De hecho, asumir que los elementos del entorno tienen intencionalidad propia hace posible dar sentido a las prácticas agrícolas, medicinales y ceremoniales. De igual manera, su lengua consigna esta mirada al incluir nombres propios de fenómenos de la selva, de relaciones sociales, de estados espirituales. Por eso, mantener la lengua Asheninka es mantener una forma de entender e inhabitarlas.

Por el contrario, Musso y Biancardi (2022) plantean que para los Asheninka la lengua no es sólo un medio de comunicación, sino un pilar central de su identidad cultural, y a partir de la misma se entienden y transmiten mitos fundacionales, cantos ceremoniales, relatos de ancestros y enseñanzas prácticas de uso del territorio, siendo, por lo tanto, la lengua el canal principal de la reproducción cultural y la resistencia a procesos de aculturación impulsados por el contacto con la sociedad nacional y global (p. 58).

La lengua central en la transmisión de la cosmovisión Asheninka se revela como el motivo por el cual su debilitamiento afecta las competencias lingüísticas, pero también la cultura y la espiritualidad de la comunidad. Cada palabra en desuso significa perder una categoría de pensamiento, una forma de nombrar y comprender el comportamiento en el entorno. De ahí la necesidad de habilitar espacios educativos en los que no solo se valore, sino se enseñe el Asheninka como parte fundamental del desarrollo humano y cultural de los estudiantes indígenas.

De igual forma, el Ministerio de Cultura (2019) sostiene que las prácticas culturales Asheninka abarca una diversidad de prácticas de carácter artístico y ritual, como el canto de los ritos de iniciación, los relatos míticos, las ceremonias de agradecimiento a la naturaleza, las prácticas de curación, entre otros. Todo ello va cargado de irreconciliación con su lengua originaria, la cual se convierte en el soporte simbólico para el mantenimiento de las tradiciones ancestrales y una forma de asegurar su perdurabilidad. La lengua Asheninka es fundamental

para mantener estas prácticas y para reforzar su identidad colectiva de la comunidad.

La íntima conexión entre lengua, cultura y territorio determina que un proceso de revitalización de la lengua en el pueblo Asheninka signifique, al mismo tiempo, la revitalización de la cosmovisión y de sus prácticas culturales. No se trata, solamente, de aprender vocabulario o gramática, sino de volver a activar los significados que la lengua lleva consigo. Por ello, iniciativas educativas interculturales deben concebir la lengua no como un instrumento aislado, sino como una expresión viva de la memoria histórica, la identidad espiritual y la sabiduría colectiva de los Asheninka.

***c) Tradiciones orales y preservación cultural.***

Como manifiesta UNICEF (2019), para las comunidades indígenas que habitan en la Amazonía del Perú, como puede ser el caso del pueblo Asheninka, es importante considerar que la tradición oral constituye el principal medio de transmisión de conocimientos, valores, normas sociales y cosmovisiones. Gracias a la puesta en práctica de relatos, mitos, cantos y narraciones, para llevar a cabo la transmisión de la memoria de su pueblo, de las prácticas de cultivo, los rituales de curación, de la relación espiritual con el entorno. Por ello, la tradición oral es el soporte vital de la identidad y de la continuidad histórica (p. 40).

La primordialidad de la tradición oral radica en que permite a las comunidades mantener viva su memoria colectiva y su sabiduría antigua sin necesidad de las fuentes escritas. En el escenario de los Asheninka, los relatos del origen del mundo, las narraciones sobre los héroes culturales y el conocimiento sobre las plantas medicinales son unos de los motivos principales que articulan su vida social, siendo la oralidad además de carácter performativo pl. ya que, a través de su relato se hace presente y reafirma el vínculo generacional.

Por su parte, la autora Vílchez Jiménez (2020) sostiene que los saberes ancestrales de los Asheninka y que se transmiten de manera oral y escrita, incluyen conocimientos sobre la selva, sobre las propiedades curativas de las plantas, sobre las técnicas de caza y pesca, sobre

la agricultura sostenible, etc. Ellos no son únicamente utilitarios, sino que cada uno de ellos está cargado de significados espirituales y éticos, que reflejan la relación respetuosa y simbiótica que establecen los Asheninka con su entorno (p. 55).

El carácter integral de los saberes ancestrales del Asheninka pone de manifiesto que en su cultura no existe una separación tajante entre el conocimiento práctico y el conocimiento espiritual. Cada técnica agrícola, cada remedio herbolario o cada canto ceremonial constituye una manera de reflejar la visión del mundo que, por más que sea conocida, reconoce e incluye la agencia de la naturaleza y la vida en armonía con ella. Debido a todo esto, la transmisión de estos saberes es también una forma de reafirmación cultural y resistencia a las amenazas de la pérdida de la identidad.

Igualmente, Anderson (2002) en *Historias de cambio de los Asheninka* sostiene que la tradición oral no solo implica una función de preservación cultural, sino que también se trata de una función de adaptación social. Los Asheninka han sabido reinterpretar sus propias historias a partir de las narraciones y han sabido integrar nuevos elementos, redefinir su historia, y redefinirse como sujetos en contextos cambiantes. Esta capacidad de resignificación es una clara muestra de que la tradición oral no es un simple espacio de sabidurías depositadas, sino una práctica viva que articula memoria, novedad y resistencia cultural frente a las adversidades del momento actual y frente a las adversidades históricas.

#### ***d) Desafíos actuales para la identidad Asheninka.***

Según los autores Musso y Biancardi (2022), el pueblo indígena Asheninka está amenazado actualmente por múltiples factores que podrían comprometer su continuidad cultural. Estos factores son la expansión de las redes de comunicación y de los proyectos de las industrias extractivas, así como las políticas educativas homogeneizadoras. En este sentido, la preservación cultural no se puede entender únicamente como la conservación de las prácticas culturales, sino como un proceso de medición de las nuevas identidades colectivas, basado en

el reconocimiento de los derechos lingüísticos y culturales (p. 59).

La preservación cultural del pueblo Asheninka no solo es el mantenimiento de actividades ancestrales; también implica el poder crítico de adaptación a los cambios sin perder las bases de su identidad. La lengua revitalizada, los territorios reafirmados, los saberes integrados en los procesos educativos son estrategias imprescindibles para resistir las amenazas actuales y continuar reafirmando la pertenencia cultural en un mundo en transformación.

En este sentido, el Ministerio de Cultura apuesta a que uno de los principales retos de los pueblos amazónicos es el debilitamiento de las lenguas ancestrales, hecho vinculado a la penetración de la educación en castellano y a la discriminación lingüística. La pérdida progresiva de lengua materna también arrastra la pérdida de saberes ancestrales y las formas tradicionales de organización comunitaria, generando procesos de desarraigo cultural y de debilitamiento de las identidades locales (2019, p. 17).

La amenaza que pende sobre la lengua Asheninka no sólo afecta la forma de comunicarse, sino que además conlleva la pérdida de una profunda forma de conocer, pensar y sentir el mundo. Cada palabra olvidada, cada estructura sintáctica archivada, es la pérdida de una forma de comunicarse y relacionarse en términos de lugar para habitarlos y relacionarnos con los demás. En consecuencia, preservar la cultura exige políticas educativas comprometidas con la lengua Asheninka en todos los niveles de la vida comunitaria y escolar, sin omitir su uso.

Finalmente, UNICEF (2019) apunta que la educación intercultural bilingüe constituye una de las estrategias más eficaces para afrontar los desafíos contemporáneos que ponen en jaque a las culturas indígenas. Esta educación, cuya base son las lenguas originarias y los saberes tradicionales, permite afirmar no solo un aprendizaje significativo, sino el de la apropiación de las identidades culturales. Esta forma educativa supone un reconocimiento del conocimiento indígena, además de la equivalencia frente al conocimiento hegemónico. De esta forma también se invita a un diálogo de saberes a favor de la diversidad.

En este sentido, impulsar la educación intercultural bilingüe, no debe ser percibida como una acción complementaria, sino como una línea de acción estratégica para una cultura que sobreviva a la de los pueblos como el Asheninka. La educación, a partir del respeto, de la lengua materna y del rescate de los saberes ancestrales, posibilita no solo preservar las identidades culturales, sino actualizar y proyectarlas en condiciones de globalización, garantizando el derecho de los pueblos indígenas a construir su futuro.

### ***2.2.2. La lengua Asheninka y su importancia en la Educación Intercultural Bilingüe***

#### ***a) Características lingüísticas de la lengua Asheninka.***

De acuerdo con lo afirmado por el Ministerio de Educación (2020), la lengua Asheninka forma una parte de la familia lingüística Arawak y cuenta con un tipo estructural aglutinante, un amplio y flexible sistema morfosintáctico y una fonología compuesta por vocales orales y nasales. Es una lengua viva, de la cual encontramos también variantes dialectales asociadas con los diferentes grupos territoriales, como los Asheninka del Gran Pajonal o los Asheninka de la cuenca del Ucayali. Su vitalidad actual depende de las políticas educativas y de la transmisión intergeneracional (p. 31).

La lengua Asheninka no sólo es la manifestación de una riqueza lingüística en sí, sino que, además, materializa una complicada forma de categorizar y dar sentido al mundo natural y social. Cada signo léxico y construcción gramatical constituye una forma de establecer un vínculo particular con el entorno, con los demás y con uno mismo. Preservar las características estructurales de la lengua, no es una simple tarea de arqueología cultural, no responde a una necesidad básica de supervivencia, sino que es un intento de mantener viva una concepción del mundo radicalmente diferente de la occidental.

Por otro lado, Vélchez Jiménez (2020), al analizar el Asheninka, señala que esta lengua contiene una serie de categorías semánticas que hacen posible describir fenómenos naturales, así como describir las relaciones sociales en unas dimensiones tan precisas que son difíciles de

traducir al castellano. Los ciclos de maduración de las plantas, los estados del río o los vínculos de reciprocidad de la comunidad son conceptos que están reflejados en el léxico y en la sintaxis del Asheninka. La riqueza de esta complejidad lingüística se pierde si se imponen procesos de alfabetización sólo en castellano, lo que representa un peligro para la riqueza conceptual Asheninka (p. 53).

La lengua Asheninka, al modelar categorías que carecen del correspondiente en el español, pone de manifiesto que cualquier lengua tiene su forma de organizar y aprehender aquella experiencia humana. Pero esa particularidad lingüística conlleva también particularidad cultural que, al extinguirse, aboca al empobrecimiento de la diversidad del pensamiento humano. Por lo tanto, la alfabetización Asheninka no puede ser entendida como una mera traducción aplicando el contenido del español, sino más bien como el ejercicio de competencias en un marco conceptual propio.

Por su parte, Fernández (2020) señala que la lengua Asheninka presenta un sistema de cortesía verbal muy significativo, mediante el cual se ponen de manifiesto las relaciones de respeto y jerarquía entre quienes forman parte de la comunidad. Esta dimensión pragmática de la lengua lleva a cabo una función social indiscutible, ya que regula las interacciones cotidianas y garantizará la cohesión social. Desestimar esas características en el ámbito educativo implica debilitar no sólo la competencia comunicativa, sino el tejido de los lazos comunitarios que soportan la cultura (p. 9).

Así, el conocer las características pragmáticas y sociales del uso del Asheninka nos permite dimensionar su importancia sin caer en el simplismo de reducirlo a un mero sistema lingüístico: la lengua no sólo justifica la convivencia pacífica, sino que es condición para tramitar la vida de los valores y para mantener la estructura de la comunidad. Su enseñanza en el ámbito escolar sabrá ser sensible a tales funciones, no sólo al respeto a la correcta gramática en el uso de la lengua, sino también al respeto por los códigos culturales que ella contiene.

***b) El alfabeto Asheninka: institucionalización y enseñanza.***

Para el Ministerio de Educación (2020), se considera al alfabeto Asheninka, oficializado en Perú para el proceso de institucionalización de las lenguas originarias, un alfabeto que contiene una serie de grafías que representan los sonidos de la lengua (incluyendo las vocales nasales y consonantes específicas sin equivalentes en el castellano). Esta estandarización ha permitido construir materiales para la lengua Asheninka que son importantes para la educación y su inclusión en los currículos de Educación Intercultural Bilingüe (Ministerio de Educación, 2020, p. 34).

La institucionalización del alfabeto Asheninka es un soberano paso para el mantenimiento de la lengua, pero también presenta retos pedagógicos. No es suficiente con oficializar una grafía, ciñendo a formar docentes y a producir prácticas pedagógicas que respeten las variaciones dialectales. La diversidad lingüística en el ámbito materno conforma una vía para hacer resurgir el idioma, pero también las modalidades de pensamiento y conocimiento que encierra el Asheninka.

Según UNICEF (2019), el uso de los alfabetos originales, incluida la lengua del Asheninka, debe ir de la mano de procesos de formación docente intercultural que reconozcan las singularidades lingüísticas y culturales de cada pueblo. La simple imposición de un alfabeto unificado, sin un proceso de reflexión sobre su uso y su sentido cultural, puede generar resistencia o desvinculación con respecto a los hablantes más jóvenes (p. 42).

La enseñanza tiene que ser contextualizada y dialogada con las comunidades. La incorporación del alfabeto Asheninka en el ámbito escolar no debe ser considerada como un acto vertical, técnico, sino como una práctica de participación de los sabios, de los hablantes tradicionales, de los estudiantes. Así es cómo, en todo caso, la escritura puede ser entendida como un fenómeno que extiende la enseñanza de la lengua y no como una imposición extraña. La alfabetización es entonces un acto de la afirmación cultural y no un acto de sustitución de

las formas de conocimiento de la cultura.

Por último, Fernández (2020, p.12) sostiene que el proceso de enseñanza del alfabeto Asheninka debe contemplar el proceso de variación dialectal y la vitalidad de la lengua en cada comunidad. De esta manera, un enfoque flexible y adaptativo favorece que el alfabeto no sea concebido como algo rígido, como una forma de dictar la lengua, sino como una herramienta viva, que va a propiciar la cultura. El autor postula, además, que la elaboración de los materiales educativos debe hacerse en coautoría con los/las miembros de las comunidades para asegurar pertinencia y aceptación cultural.

De esta manera, el éxito de la enseñanza del alfabeto Asheninka depende, como se ha dicho, de cómo se articule a las formas de prácticas lingüísticas y a las necesidades culturales que existen en cada comunidad. No se trata únicamente de aprender a codificar sonidos, sino, por el contrario, de facilitar el fortalecimiento de la autoestima lingüística, la propia revitalización de los saberes locales y proyectar la lengua de modo tal que puedan ser los/as herederos/as que desde su lengua escrita continúen habitando su mundo cultural.

***c) La lengua Asheninka como base de la identidad cultural.***

La lengua Asheninka es el centro de la identidad cultural de aquel pueblo porque en ella se expresan las formas de conocimiento, los vínculos comunitarios y la relación espiritual con el entorno. No se limita a ser un mero instrumento de comunicación, sino un sistema simbólico que da consistencia a la forma de ver el mundo Asheninka, cohesiona su vida social, ceremonial y productiva, de modo que no se sabe si se podrá sostener la comunidad en la existencia de la lengua, pues su desaparición significaría la segmentación del tejido cultural y comunitario (Musso y Biancardi, 2022, p. 60).

El habla es más que palabras, es el medio mediante el cual una comunidad entiende su vida y transmite su memoria colectiva. Para los Asheninka, cada término en su lengua y/o idioma conlleva una historia, una práctica, una enseñanza. Cuando la lengua se debilita, eso

también pone en riesgo el contenido de los valores éticos, sociales y ecológicos que sostienen su forma de vida. Fortalecer la lengua es, por tanto, fortalecer la continuidad cultural.

En las comunidades indígenas de Perú, y en particular en los Asheninka, la lengua materna actúa como un eje de cohesión social, donde se construyen las respectivas identidades individuales y las colectivas. La lengua permite situarse dentro su propio grupo y recordar su historia, así como proyectar y evidenciar la pertenencia a una tradición viva. Su uso cotidiano reafirma la autoestima cultural y la dignidad de los pueblos indígenas (Ministerio de Cultura, 2019, p. 29).

La pertenencia a una cultura no se transmite exclusivamente a partir de costumbres o de símbolos visibles sino, fundamentalmente, a través de la lengua. Pero, en el caso Asheninka, la lengua no se limita, como acto, a un acto lingüístico, sino que es también la expresión de una pertenencia, de una afirmación de su historia, de una resistencia frente a los procesos de invisibilización cultural. Cada palabra Asheninka que pronuncian en el aula, en la casa o en la comunidad vuelve a confirmar que su identidad permanece viva.

Fortalecer lenguas indígenas como el Asheninka es una de las bases para la promoción de la diversidad cultural y de los derechos humanos. La lengua es el canal por el cual los pueblos indígenas ejercen el derecho a la educación, a la participación social y a la construcción de su propio futuro. Fomentar el uso de la lengua Asheninka en los espacios educativos es contribuir, de forma directa, al legado cultural de las nuevas generaciones (UNICEF, 2019, p. 43).

La lengua Asheninka no solo es necesario preservar su existencia desde el enfoque del legado cultural que representa, sino también desde el enfoque de los derechos humanos. La educación intercultural bilingüe tiene que ser, en este sentido, un reconocimiento de la lengua originaria como un canal legítimo de conocimiento y de identidad. Cada palabra que se enseña, que se aprende, que se utiliza en el Asheninka es un acto de justicia cultural y un paso hacia la construcción del futuro, en el que la diversidad sea un todo valorado y respetado.

***d) El rol de la lengua originaria en la Educación Intercultural Bilingüe.***

Según Álvarez (2021), la lengua originaria constituye el principal vehículo de transmisión cultural en las comunidades indígenas y su uso en la educación intercultural bilingüe es esencial para asegurar procesos de aprendizaje pertinentes y significativos. El autor enfatiza que la enseñanza en lengua materna favorece la comprensión profunda de los contenidos escolares, fortalece la identidad cultural de los estudiantes y promueve una educación respetuosa de la diversidad lingüística (Álvarez, 2021, p. 63).

La inclusión de la lengua Asheninka en la educación formal no sólo tiene un impacto lingüístico, sino también emocional y social. Aprender en su propio idioma permite a los estudiantes Asheninka reconocerse como sujetos de saber, afirmar su autoestima cultural y establecer vínculos de continuidad con sus saberes ancestrales. Esta práctica contribuye además a construir una escuela verdaderamente intercultural, donde el diálogo de saberes se dé en condiciones de equidad.

La Educación Intercultural Bilingüe debe partir del principio de revitalización de las lenguas originarias, entendiendo que el aprendizaje en lengua materna no es un obstáculo para el acceso al conocimiento universal, sino una vía para fortalecer las competencias lingüísticas y cognitivas de los estudiantes indígenas. La lengua propia actúa como base para el desarrollo de habilidades comunicativas complejas que luego pueden transferirse a otros idiomas y ámbitos académicos (Azcona, 2020, p. 48).

El reconocimiento de la lengua originaria en la educación es un acto de justicia epistémica que permite visibilizar las formas propias de conocimiento de los pueblos indígenas. En el caso de los Asheninka, utilizar su idioma en los procesos escolares no sólo facilita la comprensión de los contenidos, sino que también afirma su derecho a construir su futuro sin renunciar a su identidad. Así, la lengua se convierte en un puente entre el mundo ancestral y los desafíos contemporáneos.

Asimismo, Quispe (2019) afirma que los programas de educación bilingüe deben diseñarse teniendo en cuenta no sólo la lengua, sino también las cosmovisiones, prácticas culturales y estructuras cognitivas propias de cada pueblo. La lengua originaria no puede ser tratada simplemente como una asignatura adicional, sino que debe ser el eje transversal que articule el currículo, las metodologías de enseñanza y las formas de evaluación (p. 27).

Entender la lengua Asheninka como eje de la educación implica asumir una perspectiva verdaderamente intercultural, donde el aprendizaje no se limita a contenidos académicos, sino que abarca la formación de identidades fuertes, críticas y conscientes de su valor cultural. La lengua no es sólo un medio de enseñanza, sino una dimensión constitutiva de la persona, y su fortalecimiento en la escuela representa un compromiso ético con la diversidad cultural y la equidad educativa.

### ***2.2.3 La producción escrita en lengua Asheninka***

#### ***a) El proceso de alfabetización en lengua Asheninka.***

Para Zavala (2018), la alfabetización en lenguas originarias como el Asheninka significa, no solo el fortalecimiento de las capacidades técnicas de la lectura y la escritura, sino también de las prácticas culturales y de los significados que cada pueblo asigna a su lengua. La alfabetización debe ser entendida como un acto de reafirmación cultural que permite a los estudiantes usar su lengua escrita para contar sus historias y construir su identidad colectiva (p. 50). Alfabetizar en lengua Asheninka no significa simplemente trasladar métodos de enseñanza que están vinculados a la lengua castellana, sino que significa reconocer que cada lengua expresa una forma singular de ver y relacionarse con el mundo. Por ello, el proceso de enseñanza de la lectura y escritura tendría que estar necesariamente relacionado con los contextos comunitarios, con los saberes locales y con las formas narrativas propias de los Asheninkas. Por tanto, habrá que evitar los formatos ajenos aplicados a su cultura.

De acuerdo con Álvarez (2021), la alfabetización en lengua materna, como el

Asheninka, tiene cognitivos, sociales y afectivos para las alumnas y alumnos indígenas. Ayuda a aumentar las habilidades de la comunicación, facilita la posibilidad de aprender la segunda lengua, aumenta la autoestima académica de las niñas y niños, etc. Asimismo, dice que alfabetizar en lengua propia favorecería la continuidad intergeneracional de los saberes tradicionales y fomentaría la identidad étnica (p. 66).

La alfabetización en Asheninka se debe plantear como una oportunidad para desarrollar la valoración de la diversidad cultural y lingüística desde la niñez, de tal manera que cada una de las letras escritas en lengua propia refuerce la autoestima cultural del alumno y lo coloque como el principal protagonista de su aprendizaje. La lengua materna permite también el acceso a otro tipo de saberes; dado que la lengua materna proporciona una base sólida para el desarrollo del aprendizaje de otros saberes, no solo en base a otros conocimientos sino también a lenguas.

Finalmente, Azcona (2020) manifiesta que los programas de alfabetización en lenguas indígenas deben de tener en cuenta los estilos de aprendizaje de las comunidades, obligándolos a llevar a cabo una apuesta por métodos participativos que tengan en cuenta el contexto. Propone que el material de lectura y escritura se extraiga de las historias, de las prácticas y saberes locales para asegurar la pertinencia y el sentido de los contenidos que se enseñan (p. 52). La alfabetización concebida de esta manera se convierte en una práctica de creación cultural y de reafirmación identitaria.

El entender la alfabetización en Asheninka como un proceso que se encuentra situado culturalmente implica reconocer la importancia de las narrativas, de las metáforas y de las maneras de expresarse propias del pueblo. La escritura debe de brotar de la vida cotidiana, de los relatos de las abuelas y de los abuelos, de las prácticas agrícolas y de los rituales comunitarios. Solo así la alfabetización podrá ser un proceso vivo, transformador y profundamente inserto en la cultura Asheninka.

***b) Dificultades y desafíos en la enseñanza de la escritura Asheninka.***

De acuerdo con Quispe (2019), uno de los problemas más relevantes para la enseñanza de la escritura en lengua Asheninka, es que la escasez de materiales didácticos contextualizados y la falta de especialización de la formación de los profesores bilingües. De acuerdo con su propia posición, muchos de estos profesores no tienen el dominio de la lengua escrita o, en su defecto, los métodos de alfabetización son los que se han adaptado a la gramática del castellano en el aprendizaje de lo que significa la escritura para los alumnos indígenas (p. 35).

La escasez de recursos y la poca capacitación nos revelan que la enseñanza de la escritura Asheninka no puede depender sólo de la buena voluntad de los profesores, sino de una política educativa que apostara por la formación intercultural crítica. Es preciso idear las estrategias pedagógicas que sigan las prácticas culturales Asheninka, respetando los modos que tienen para narrar, argumentar y anotar el saber, de manera que la escritura sea una extensión de su tradición oral y que no se convierta en una imposición.

Según Ñaupas Paitán (2018), otro problema relevante que enfrentar es la falta de una escritura estándar de la lengua Asheninka, que se vuelve confusa tanto para estudiantes como para docentes. Los materiales oficiales nunca han dado cuenta de las variaciones dialectales; están generando tensiones entre las formas locales de hablar y las normas del programa de alfabetización nacional (pág. 70).

La existencia de variantes dialectales del Asheninka deberían verse como una riqueza y no como un problema. La enseñanza de la escritura en lengua Asheninka también significa enseñar a respetar, a valorar las diversas variedades internas de esta lengua. Un enfoque flexible que dé oportunidades para que el aprendizaje de la escritura se dé conforme a sus formas de hablar guiaría a un mayor sentido de pertenencia a su lengua y permitiría evitar la idea de que su forma de hablar se puede considerar incorrecta o inferior a otras formas de hablar.

Arias Gonzales (2021) también menciona la falta de motivación para escribir en lengua originaria que computamos, el cual se convierte en otro desafío que persiste. Esta falta de

motivación normalmente se une a ideas negativas sobre el valor que tiene la lengua originaria si se la compara con el castellano, producto de tantos siglos de discriminar el lenguaje que forma parte de su cultura. Para enfrentar la falta de motivación se propone entrelazar la escritura con contenidos interculturales que permitan a los estudiantes dar respuestas desde sus saberes, desde sus memorias, desde sus proyectos de vida (p. 79).

La necesidad de superar el problema de la falta de motivación para escribir en lengua originaria en Asheninka significa reconectar nuevamente con la práctica de la escritura y la autoestima lingüística de los estudiantes. Promover espacios donde se valore la voz indígena, donde los textos cobren sentido en la vida comunitaria, donde se valore la diversidad lingüística y la escritura se convierta en una práctica de autoafirmación personal y colectiva.

***c) La importancia del dominio de la escritura para el fortalecimiento cultural.***

Tal como expresan Hammersley y Atkinson (2019), la escritura de la lengua materna no solo constituye un medio de comunicación, sino también una herramienta indispensable para la construcción de las identidades culturales –los pueblos indígenas que fomentan la adquisición de la escritura en su lengua madre, por ejemplo, inducen a la memoria colectiva, son legitimados, por tanto, en sus saberes ancestrales, y son visibilizados en los espacios públicos y educativos (p. 83).

El dominio de la escritura Asheninka no se tiene que considerar únicamente como una competencia escolar, sino que se tiene que considerar también como una estrategia de resistencia cultural. La escritura Asheninka permite, de esta forma, a los Asheninka la preservación de sus relatos, de sus saberes medicinales y de su cosmovisión para proyectarlos hacia las nuevas generaciones. Además, la escritura afianza el reconocimiento hacia la cultura Asheninka, permitiendo su entrada en espacios institucionales que han mantenido durante tiempo su voz en un segundo plano, haciendo uso del doble discurso en los procesos de visibilización. La potenciación de la escritura en lengua originaria permite la producción de

nuevos textos culturales, como cuentos, relatos, crónicas, etc., que enriquecen el patrimonio de los pueblos indígenas. El presente autor plantea que la escritura puede desempeñar un papel de revitalización de la lengua, pero también de innovación cultural, permitiendo a las nuevas generaciones generar nuevos discursos desde las raíces que les son propias, (San Martín, 2014, p. 102).

La potenciación de la producción escrita en Asheninka contribuiría no solo a la recuperación de relatos tradicionales, sino a la elaboración de nuevas narrativas que den cuenta de la realidad actual de los jóvenes indígenas. Así, el acto de escribir en lengua propia se convierte entonces en una herramienta de negociación de las identidades, para defender derechos y construirse proyectos de vida que deben ir en la dirección de la tradición y la modernidad.

Por su parte, Herrera (2018) también sostiene que la escritura permite ampliar las fronteras de la expresión de las lenguas indígenas, convirtiéndolas en lenguas no solo orales, sino también académicas, literarias y políticas, y la alfabetización en la lengua originaria otorga a las comunidades acceder a los espacios de la participación social, educativa, política, y defender la cultura desde plataformas que cuenta para ello con mayor visibilidad y legitimidad (p. 95).

En este sentido, la potenciación del dominio de la escritura Asheninka abre posibilidades a la agencia cultural de la comunidad. No solo se trata de la cuestión de la preservación del pasado, sino también de proyectar la cultura hacia el futuro, generando nuevos sentidos, nuevos discursos, nuevas prácticas con el objetivo de mantener viva la identidad Asheninka dentro de un mundo en constante transformación. La escritura se convierte de tal forma en un acto político y cultural de enorme potencia.

***d) Estrategias educativas para promover la producción escrita en Asheninka.***

Para Delgado Suaña et al. (2020), las estrategias educativas orientadas a fomentar la

escritura en lenguas originarias deben partir de enfoques participativos que incorporan los saberes locales, los relatos comunitarios, las prácticas del día a día en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Los autores señalan que el éxito de estas estrategias educativas depende de la capacidad de los docentes de articular la lengua escrita con la vida cultural de los estudiantes (p. 66).

Para promover la escritura en Asheninka se necesita que se implementen metodologías activas que permitan que los estudiantes se involucren con la producción de textos significativos para la comunidad. La elaboración de relatos de vida, cuentos tradicionales, descripciones del entorno o narraciones de prácticas agrícolas puede fomentar el uso de la lengua escrita como un acto de reivindicación cultural. El aula ha de transformarse en el lugar donde la escritura fluya desde la experiencia vivida, y así se alimente de la memoria colectiva.

Según Lara Muñoz (2018), la implementación de proyectos pedagógicos de investigación comunitaria resulta muy eficaz para incrementar la producción escrita en contextos indígenas. Mediante estos proyectos, los estudiantes pueden recoger relatos, entrevistar sabios, relatar prácticas tradicionales, y, posteriormente, volcar estos contenidos en textos escritos en su lengua materna. De este modo, la escritura se transforma en un medio para indagar, pensar y generar saber desde la propia cultura (p. 45).

La metodología del proyecto de investigación en el aula, además, genera aprendizajes significativos ya que establece un vínculo directo entre la vida comunitaria y las competencias escolares. En estos proyectos, los estudiantes no sólo ejercitan la escritura, sino que también desarrollan capacidades de observación, análisis y valoración de su patrimonio cultural propio. Así, la escritura en Asheninka se convierte en un instrumento de empoderamiento cultural y académico.

Por otra parte, Poveda Aguja et al. (2017) plantean la necesidad de diversificar los géneros textuales en los programas de producción escrita en lenguas originarias, no limitándose

a textos narrativos, sino incorporando cartas, diarios, informes, poemas, obras teatrales, etc. Las actividades deben permitir que los estudiantes exploren las diferentes formas de expresión que pueden ofrecerles los diversos géneros textuales, y así, la diversidad de los textos fortalecerá la competencia comunicativa integral y ofrecerá la posibilidad de ampliar los usos de la lengua propia en diferentes espacios (p. 102).

En consecuencia, promover la producción de una diversidad de géneros escritos en Asheninka visibiliza la riqueza expresiva de la lengua y abre caminos para su uso en nuevos espacios sociales, educativos y culturales. La diversidad textual en el aula además potencia las habilidades lingüísticas, pero también favorece el orgullo por la lengua propia al evidenciar que Asheninka es capaz de vehicular todo tipo de discursos y pensamientos.

#### ***2.2.4. El plan de mejora para el aprendizaje de la escritura Asheninka***

##### ***a) Fundamentación pedagógica del plan de mejora.***

De acuerdo con lo que proponen Hernández Sampieri y Mendoza (2018), todo proyecto de mejora escolar debe sustentarse en un diagnóstico cierto de la realidad, en la detección de necesidades específicas y en la propuesta de estrategias concretas para mejorar las prácticas realizadas al interior de la institución. Para los autores un proyecto de mejora no es un listado de actividades a realizar, sino una intervención reflexiva, situada, orientada a proponer cambios en el aprendizaje (p. 15).

En el caso del aprendizaje de la escritura Asheninka, el proyecto de mejora debe sustentarse también en un conocimiento claro de las dificultades que tienen los estudiantes como de las potencialidades culturales que podrían potenciarse a través de la lengua. No se habla solo de mejorar la práctica académica sino de reforzar la conexión entre la identidad cultural y las prácticas escolares; esto nos lleva a la generación de aprendizajes relevantes que se fortalezcan a partir de la vida comunitaria.

En el mismo sentido, Álvarez (2017) sostiene que el Plan de Mejora en Educación

Intercultural Bilingüe debe tener como finalidad garantizar la pertinencia cultural de los procesos de enseñanza-aprendizaje, enunciando aquellas prácticas de aprendizaje que son propias de la comunidad indígena. Debe ser una planificación abierta, flexible, participativa y también atenta a aquellas particularidades lingüísticas y culturales de los estudiantes, potenciando así su empoderamiento y mejorando las identidades de estos. (p. 52)

Respecto a la fundamentación del plan de mejora, se debe tener en cuenta que los estudiantes Asheninkas de la región no aprenden en una forma desarticulada, sino que llevan a cabo una articulación del conocimiento en función de su experiencia en la vida, de sus narraciones y de sus prácticas comunitarias, es por eso que la planificación pedagógica tiene que ser viva, dialogada, poder recuperar las voces de los sabios, las voces de las familias y las voces de los y las estudiantes para poder construir el aprendizaje de la escritura.

Finalmente, Delgado (2020) sostiene que todo plan educativo de mejora tiene que sustentarse en principios de inclusión, equidad y respeto a la diversidad, lo que significa que se tienen que plantear acciones desde el momento en que se debe reconocer el derecho que tienen los pueblos originarios para aprender en su lengua y donde puedan desarrollar a plenitud sus capacidades intelectuales y culturales desde su propia identidad (p. 88).

En consecuencia, la fundamentación pedagógica del plan de mejora para el aprendizaje de la escritura Asheninka no se puede limitar a criterios técnicos, sino que debe sustentarse en principios éticos y culturales. Promover el aprendizaje de la escritura en lengua Asheninka es hacer un esfuerzo por tener una educación que reconozca la dignidad cultural de sus y sus estudiantes, que fortalezca sus raíces, que genere un aprendizaje que lo comunique con su propia historia y sus saberes y que le permita proyectarse al futuro desde su propia historia y saberes.

***b) Diseño de estrategias para el aprendizaje de la escritura en lengua originaria.***

Para Rojas Gutiérrez (2018), el diseño de estrategias educativas en contextos

interculturales debe fundamentarse en un enfoque cualitativo que contemple las dinámicas culturales y lingüísticas de las comunidades. La estrategia no puede ser extraída mecánicamente de otros contextos, ha de nacer del diálogo con los saberes locales e irse adaptando a las maneras de aprender de los estudiantes indígenas (p. 61).

En el caso de la escritura Asheninka, el diseño de estrategias debe fundamentarse en las narrativas comunitarias, los relatos de vida, las tradiciones orales y las prácticas sociales comunes. La escritura debe partir de los temas que son importantes para los estudiantes, permitiendo a los estudiantes escribir sobre su contexto, su cultura y su historia. De este modo, se convertirá, el aprendizaje de la lengua escrita, en algo relevante y conectado a su propia vivencia vital.

Siguiendo a Paredes y Zavaleta (2021), el trabajo en la lengua escrita de las lenguas indígenas se basa en el uso de metodologías participativas. Entre ellas mencionan la realización de talleres de creación literaria, dramatizaciones, hacer diarios comunitarios o el uso de proyectos de investigación escolar para contribuir a la producción escrita desde la voz de los estudiantes (p. 74).

De esta manera se conseguiría que el acto de la escritura no sea únicamente una tarea escolar, sino que devenga en una gran y rica actividad cultural. Con este tipo de situaciones los estudiantes Asheninka pueden contar sus experiencias, sus saberes, sus deseos y los temas que les interesan a la vez que van mejorando su competencia escrita en lengua originaria y reforzando su autoestima cultural.

También, Martinovich (2018) considera que el diseño de estrategias debe incluir la incorporación de tecnologías apropiadas, como la grabación de relatos orales o la generación de libros comunitarios que pueden motivar a los estudiantes a producir textos escritos, ya que favorecen la conservación de la lengua y la revitalización cultural a partir de formatos accesibles y pertinentes (p. 49).

La incorporación de herramientas tecnológicas (en el caso de este último ejemplo, las grabadoras de audio, así como también las aplicaciones procesadoras de textos básicos en Asheninka) puede resultar en una estrategia básica y efectiva para promover la lengua escrita en lengua originaria, entendidas como aliadas en la labor de documentación, preservación y proyección del conocimiento Asheninka, poniendo así la escritura en función de la memoria y la creación cultural.

***c) Materiales didácticos y sesiones contextualizadas.***

Para Ñaupas Paitán (2018), hacer el diseño de materiales didácticos en los espacios de Educación Intercultural Bilingüe tiene que articularse con los saberes, las lenguas y las culturas de los estudiantes. El objetivo no se puede una simple traducción de contenidos a la lengua originaria, sino elaborar materiales que sean un ejemplo de las prácticas del saber en la cultura local y en la cosmovisión de cada pueblo (p. 118).

En el caso del Asheninka, los materiales pedagógicos pueden dar cuenta de narraciones tradicionales, saberes de la selva, costumbres de agricultura, relatos de vida comunitarias. El proceso de contextualización propicia tanto la comprensión como la identidad y la significación del aprender. Los materiales didácticos pertinentes permiten contemplar la lengua escrita como una expresión natural de la vida cotidiana de los estudiantes.

Según Hernández Escobar (2018), las sesiones de aprendizaje contextualizadas tienen que ir de situaciones significativas para el alumnado e ir a favor de los modos de aprender y las referencias culturales. Para este autor, las sesiones de aprendizaje deben organizarse a partir de proyectos o problemas reales, haciendo que la lengua escrita se use para ir resolviendo situaciones fiables de la vida comunitaria (p. 91).

Las sesiones de aprendizaje contextualizadas que partan de prácticas locales, como la siembra o la pesca y las festividades, pueden propiciar que el alumnado escriba en Asheninka de forma significativa. Al vincular el aprendizaje de la lengua escrita con su entorno vital, el

alumnado no solo fortalece sus competencias lingüísticas, sino que también establece la identidad y un vínculo con la cultura.

De igual forma, Rodríguez Leal et al. (2021) aseguran que los materiales y las sesiones han de elaborarse con los miembros de la comunidad (sabios, padres de familia, líderes, etc.). Para estos autores, los materiales y sesiones deben hacerse de forma co-construida a la vez que se refuerza la pertinencia cultural, al tiempo que se genera un mayor compromiso por parte del alumnado, pues se vigila el valor de los saberes de su propio pueblo (p. 59).

La construcción de materiales y sesiones de forma participada permite que la educación intercultural bilingüe sea transformadora. No se trata de enseñar contenidos, sino de construir conocimiento al mismo tiempo que con la comunidad. Se discute la autoridad cultural y lingüística de la propia comunidad. Así, se va promoviendo una educación que no solo respeta la cultura Asheninka, sino que se la reválida al tiempo que se proyecta hacia el futuro.

#### ***d) Evaluación cualitativa del avance en la producción escrita.***

Para Aceituno (2019), la evaluación cualitativa dentro de los procesos educativos interculturales tiene que ver con la comprensión del significado de los aprendizajes, en lugar de limitarse a medir resultados estandarizados. La evaluación se tiene que centrar en significar las participaciones, la apropiación cultural de los contenidos y el hecho de que las y los estudiantes puedan significarse adecuadamente a través de su lengua originaria, y no en corregir aspectos meramente formales de la prosa escrita (p. 112).

Evaluar la producción escrita en lengua Asheninka, significa reconocer la riqueza semántica de la lengua, la organización cultural de las narraciones, y el valor simbólico de los relatos producidos. En lugar de encontrarse en la identificación de errores ortográficos, se sitúa en cómo los y las estudiantes van reconstruyendo su mundo en lengua escrita. Esta apreciación valorativa promueve la autoestima, el sentido de pertenencia y el orgullo lingüístico

desarrollado por los estudiantes, elementos constitutivos de la educación intercultural bilingüe.

De acuerdo con Poveda Aguja et al. (2017), la evaluación cualitativa exige instrumentos flexibles, listas de chequeo abiertos, escalas descriptivas y rúbricas adaptadas al contexto cultural. Estos instrumentos permiten recoger información sobre la evolución de las competencias escriturales en dimensiones como la creatividad, la coherencia narrativa, la riqueza del vocabulario propio y la pertinencia cultural del contenido (p. 97).

Los instrumentos cualitativos ofrecen la posibilidad de experimentar de forma más justa y humana el proceso de aprendizaje, es decir, permiten recoger no sólo logros lingüísticos sino también fortalecer las competencias comunicativas desde la dimensión cultural. Una vez más, la evaluación deja de ser un control externo para transformarse en un feedback positivo y formativo que respeta la identidad Asheninka.

Así, Baena (2020) sostiene que la evaluación intercultural no sólo debe ser de corte formativa y emancipadora, sino que, además, debe ser capaz de hacer que los estudiantes reflexionen sobre su propio aprendizaje y sean capaces de reconocer sus avances y proponer nuevas maneras de expresarse por escrito. La evaluación no es producto de un proceso terminado, sino que debe valorar los procesos, las intenciones comunicativas y fortalecer el vínculo entre lengua, identidad y cultura (p. 84).

Para ello, la evaluación cualitativa en el aprendizaje de la escritura Asheninka debe ser un lugar de diálogo y reflexión. Evaluar es reconocer saberes, dar valor a las narrativas propias y fortalecer la voz de los estudiantes indígenas como sujetos de un conocimiento y de una transformación cultural. Así, la evaluación se convierte en una vía para poder fortalecer la autonomía cultural y lingüística del pueblo Asheninka.

### **2.3 Importancia de los tópicos clave**

El apartado correspondiente al Marco Teórico de esta investigación tiene sumo interés, ya que proporciona los fundamentos conceptuales, culturales lingüísticos y pedagógicos que

permiten dar una manera de entender los problemas y dificultades del aprendizaje de la escritura en lengua Asheninka. Cada uno de los temas tratados, así como los subtemas, constituyen una forma de mirada del pueblo Asheninka, su historia, su cosmovisión, su lengua, así como la situación actual de su educación, lo que a su vez constituye la base que da sentido a la propuesta de mejora que plantea la tesis.

El apartado sobre Historia, Cultura y Cosmovisión del pueblo Asheninka da el contexto cultural necesario para entender que la escritura en lengua originaria no puede deslindarse del sentido de identidad, de memoria colectiva y de resistencia cultural de esta comunidad. Así también, el estudio de la lengua Asheninka, su estructura, su alfabetización y su enseñanza en espacios de Educación Intercultural Bilingüe permite evidenciar que la lengua no es un medio cualquiera de comunicación, sino que es la médula espinal que da cuerpo a la visión del mundo Asheninka.

De igual forma, el estudio de las dificultades y retos de la enseñanza de la escritura pone en evidencias las marcas históricas que permanecen en la formación del profesorado, en el diseño de materiales y en las metodologías pedagógicas, al mismo tiempo que la elaboración de estrategias de enseñanza, la elaboración de planes de mejora y la propuesta de evaluación cualitativa dan respuesta teórica y práctica a las mismas. Estas aportaciones contribuyen, no solo al enriquecimiento del enfoque pedagógico de la tesis, sino al planteamiento ético que respeta y pone de relieve los derechos lingüísticos y culturales del pueblo Asheninka.

De forma conjunta, los contenidos analizados dan sustento a la necesidad de una educación intercultural de verdad, y donde la lengua Asheninka tiene un lugar preferencial como instrumento de aprendizaje, expresión y de afirmación cultural. La interrelación de los antecedentes históricos, lingüísticos, educativos y culturales da apoyo a la coherencia del trabajo y sirve de pilares teóricos sólidos que secundan la propuesta del plan de mejora para el aprendizaje de la escritura en lengua Asheninka.

## **2.4 Análisis comparativo**

Se denomina una tabla para la síntesis y análisis comparativo de diferentes conceptos mencionadas por los investigadores en las temáticas mencionadas en cada tópico del marco teórico.

**Tabla 1.** *Análisis comparativo*

Tópico	Autor	Definición	Comentario
Tópico 1:			
El pueblo Asheninka: Historia, cultura y cosmovisión	Vílchez (2020)	En tiempos pasados, este pueblo originario, conocido como Asheninka, era denominado "Tigre" y tenía su origen en un hueco ubicado en el centro poblado de Oventeni. Actualmente, se le conoce como Asheninka, un término que se compone de dos partes, y cuya traducción es "nosotros, la gente".	Es importante destacar que este pueblo pertenece a la familia lingüística Arawak y ha conservado muchas de sus costumbres, tradiciones, artesanías, cosmovisión, mitos y prácticas culturales, las cuales se han arraigado en las principales zonas de los departamentos de Ucayali.
	Musso y Biancardi (2022)	El pueblo Asheninka como un grupo de trabajadores que también pertenece a la familia lingüística Arawak. Este pueblo ha habitado la selva y ha sostenido un vínculo cultural con los pueblos originarios andinos.	El autor explica que el pueblo originario Asheninka fueron conocidos como tigre, que en antigua mente se ubicaban en centro poblado de Oventeni, más conocido como gran pajonal.
	Fernández (2020)	El pueblo originario Asheninka, reconocido en 2015 y ubicado en la Selva Central del Perú, cuenta con aproximadamente 700 miembros. Tras luchar por su distrito Oventeni y la oficialización de su alfabeto en 2008, enfrentaron problemas educativos y abandono estatal. Finalmente, el 2 de mayo de 2019, el Ministerio de Educación oficializó su alfabeto, reafirmando su identidad	El pueblo Asheninka ha mostrado resiliencia al luchar por su reconocimiento y la oficialización de su alfabeto, reforzando su identidad cultural. Su reciente logro con el Ministerio de Educación es un avance importante en la valorización de su lengua y tradiciones
Tópico 2:			
La lengua Asheninka y su importancia en la Educación Intercultural Bilingüe	MINEDU (2019)	La lengua Asheninka, hablada en Perú y Brasil, tiene cinco variantes: Apurucayali, Pajonal, Pichis, Ucayali y Yurúa, todas de la familia Arawak. Aunque varían en escritura y pronunciación, mantienen el mismo significado. Su alfabeto oficial, establecido el 30 de abril de 2019, cuenta con 22 gráficas.	La lengua Asheninka, con cinco variantes que comparten significados, destaca la diversidad cultural de sus hablantes en Perú y Brasil. La oficialización de su alfabeto en 2019 es un importante paso para preservar y promover esta lengua y fortalecer la identidad de la comunidad Asheninka.
	UNICEF (2019)	La cosmovisión Asheninka narra el origen de la vida con el dios Tajorentsi, quien, tras descubrir que un pájaro masticó la hoja de coca, privó a su pueblo de la vida eterna. Desde el cielo, creó un mundo ordenado y otorgó poderes a los curanderos para proteger a la comunidad y fomentar la armonía con otros pueblos originarios	La cosmovisión Asheninka, centrada en el dios Tajorentsi, explica el origen de la vida y el equilibrio del mundo, destacando la importancia de los curanderos en la protección comunitaria y la armonía con otros pueblos
	Medina (2020)	El autor sostiene que escribir es un acto liberador que facilita la expresión sin restricciones ni experiencia previa, lo que fomenta la creatividad y la autenticidad de cada voz.	El autor plantea que la escritura es un medio liberador que permite a las personas expresarse sin limitaciones, promoviendo así la creatividad y la autenticidad. Esta visión resalta la importancia de la libertad en la expresión personal
	Velarde et. al (2024)	Manifiesta que la escritura es todo lo que se plasma de forma Clara con un Sistema de comunicación estructurado que utiliza letras ya conocidas, de una manera ordenada y reconocibles que se pueda ver a simple vista. Todo ello es duradero de un lenguaje comunicativo ya que permite que la acción sea flexible.	La escritura es un sistema claro y estructurado que utiliza letras conocidas para comunicar ideas de manera ordenada y visible.

Tópico 3: La producción escrita en lengua Asheninka	Balarezo y Elvira (2022)	La escritura en un grupo de palabras que se puede encontrar en diferentes ideas en una interacción entre sí para lograr un mismo objetivo de comunicación, pues permite expresar todo lo pensamos en el momento adecuado.	La escritura conecta palabras para comunicar ideas y expresar pensamientos claramente, mejorando la comprensión y el diálogo.
	Zumaeta (2018)	La escritura es crucial porque fortalece el compromiso del estudiante con su cultura, facilitando un aprendizaje más profundo y reflexivo. Al expresar sus ideas, los estudiantes desarrollan su pensamiento crítico y amplían su comprensión del mundo.	La escritura es clave para que los estudiantes se conecten con su cultura y desarrollen pensamiento crítico, enriqueciendo su aprendizaje y ampliando su visión del mundo
	Ramos y Victoria (2021)	El aprendizaje es una capacidad en constante mejora, donde cada persona experimenta su entorno y se expresa, integrando conocimientos significativos en su realidad	El autor subraya que el aprendizaje es un proceso continuo y personal, donde la interacción con el entorno permite a cada individuo integrar y aplicar conocimientos relevantes en su vida, enriqueciendo así su experiencia.
Tópico 4: El plan de mejora para el aprendizaje de la escritura Asheninka	Moreta (2023)	El aprendizaje de la escritura está vinculado al movimiento de la mano, similar al dibujo. Esto permite a los estudiantes crear letras, figuras e imágenes, ya sea de manera creativa o copiando un modelo, utilizando un lápiz u otros materiales.	El aprendizaje de la escritura, vinculado a la motricidad fina como el dibujo, permite a los estudiantes desarrollar habilidades creativas y técnicas, mejorando su expresión personal y comprensión del lenguaje
	Rojas (2018)	Destaca la importancia de que los estudiantes se sientan motivados para aprender y expresarse sin temor. Esto les permite trabajar con fluidez en sus actividades diarias, evidenciando su desarrollo en escritura. El autor sugiere utilizar estrategias que fomenten la motivación en la escritura.	La motivación es crucial para que los estudiantes aprendan y se expresen sin miedo, lo que mejora su escritura. El autor enfatiza la necesidad de estrategias que fomenten esta motivación y enriquezcan la experiencia de aprendizaje.

## 2.5 Análisis crítico.

Este marco teórico desarrollado en esta tesis presenta una estructuración bastante sólida, pertinente y estrechamente relacionada con la realidad sociocultural y educativa del pueblo Asheninka. Por medio de los cuatro grandes temas que hemos trabajado, hemos llegado a construir un tejido conceptual que contextualiza no solo la historia de esta nación amazónica, sino que, además, articula y conecta de forma coherente las fuentes lingüísticas, educativas y pedagógicas que son necesarias para fundamentar el plan de mejora que hemos presentado.

El primer tema sobre la historia, cultura y cosmovisión Asheninka ofrece una mirada

etnográfica imprescindible. Conocer lo estrechamente relacionado que está lengua, territorio y espiritualidad en el pueblo Asheninka permite evitar caer en reduccionismos o bien en propuestas educativas desarraigadas. Un tratamiento respetuoso de la tradición oral, de los saberes ancestrales y de los retos contemporáneos presenta una mirada crítica que reconoce tanto las continuidades como las rupturas históricas que hoy marcan la identidad Asheninka en el presente.

El segundo tema, en el que se encuentra la lengua de los Asheninkas, y la lengua en la EIB Intercultural, ahonda en la relación fundamental entre lengua y cosmovisión. La exposición -por no decir descripción- de las características lingüísticas, la institucionalización del alfabeto y la necesidad e importancia de la alfabetización en lengua materna está sólida, lo cual permite bien entender que la lengua Asheninka es un patrimonio cultural vivo y que además la revitalización de las lenguas está intrínsecamente ligada a la existencia de las identidades colectivas, que a menudo revisten mucha importancia frente al riesgo de invisibilización y pérdida cultural.

El tercer tema, destinado a la producción escrita en lengua Asheninka, da cuenta de un análisis ya más maduro sobre las dificultades, obstáculos y oportunidades existentes en el contexto escolar. Se evita un enfoque superficial al encarar las dificultades, y se promueve un análisis crítico que pone en el centro la necesidad de metodologías contextualizadas, de materiales y de estrategias que respeten los estilos de aprendizaje de los estudiantes indígenas. En este sentido el trabajo consigue unir teoría y práctica de forma armónica.

Finalmente, el cuarto tema, que se refiere al plan de mejora, se caracteriza por ser ético y pedagógico. Es decir, el planteamiento de estrategias, materiales y evaluaciones no es un conjunto de recetas funcionales, sino que está en la base de una buena comprensión intercultural. Por lo tanto, la insistencia por el respeto a la diversidad, por la participación comunitaria en el diseño de contenidos, en la connotación formativa de la evaluación, así como

en la crítica a los modelos homogenizadores y a las alternativas emancipadoras.

En conclusión, el Marco Teórico no sólo contextualiza el problema investigado, sino que también realiza un análisis crítico y propositivo que dialoga con las mejores prácticas de la Educación Intercultural Bilingüe de nuestros días. Se caracteriza por la coherencia interna de los temas, la riqueza y variedad de fuentes documentales que han sido utilizadas, el compromiso ético con la revitalización cultural del pueblo Asheninka y su determinación por no hacer caer el trabajo en acuerdos funcionales y superficiales con la diversidad cultural. Por todo ello, el Marco Teórico no sólo realiza una aportación a esta tesis, sino también a futuras investigaciones y proyectos didácticos en contextos indígenas amazónicos.

## **Capítulo III**

### **Marco referencial**

#### **3.1 Reseña histórica**

La Institución Educativa Primaria N.º 64549-B Chicosa se encuentra ubicada a las riberas del río Alto Ucayali, en su margen izquierda, dentro de la jurisdicción del centro poblado Chicosa, del distrito de Raimondi, de la provincia de Atalaya y de la región Ucayali. Esta institución forma parte de la jurisdicción de la Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL) de Atalaya y de la Dirección Regional de Educación de Ucayali. Su matrícula es de niñas y niños de etnia Asheninka, del grupo lingüístico Arawak; por ese motivo, la institución tiene carácter de institución de Educación Intercultural Bilingüe.

La creación oficial de la institución data del 27 de agosto de 1974, como resultado del esfuerzo conjunto realizado por las autoridades comunales y la participación activa de los padres de familia. En un primer momento, tuvo características de escuela autogestionada, apoyada por las misiones religiosas suizas, que además de ofrecer educación promovían procesos de evangelización en las familias que se habían establecido, inicialmente, en la desembocadura de la quebrada Chicosa a la orilla del río Ucayali. Debido a los fenómenos naturales que sufrieron, las familias fueron poco a poco yendo en la dirección del río, ubicándose donde hoy, se encuentra la comunidad y la institución educativa. Después, muchas gestiones realizadas por el primer director, con una matrícula de 27 alumnos, formalizó la escuela como entidad pública. Desde entonces ha sido un instrumento fundamental en la configuración de las nuevas generaciones Asheninka, empalmando de manera gradual la enseñanza escolar con el respeto y la valorización de la cultura amazónica.

Un educador central en la andadura histórica de la institución fue el profesor Aurencio Coronado Romano (Q.E.P.D.), que dedicó más de 25 años de su vida a esta práctica en su comunidad. Su labor como docente bilingüe en la escuela fue más allá de ella, contribuyendo a la formación de profesionales, de líderes locales, así como de padres de familia que, en el

presente, aún continúan reproduciendo los contenidos recibidos en sus casas, de la herencia que él les transmitió como legado cultural.

La institución actualmente atiende a 180 alumnos de primer a sexto grado, con un equipo de seis profesores de aula, un profesor de educación física y un auxiliar. La modalidad de la atención es escolarizada en horario matutino, bajo un régimen mixto (varones y mujeres). La misión institucional se orienta a formar personas con una autodeterminación sólida y habilidades de pensamiento crítico, con conciencia cultural y sensibilidad ambiental, acción que promueve una educación que combine, articule, los saberes ancestrales con los problemas actuales que se enfrenta la sociedad.

En suma, la I.E. N.º 64549-B Chicosa no es sólo un espacio educativo formal, sino que se constituye también en un espacio de resistencia cultural, de encuentro intergeneracional y de acompañamiento pedagógico en los procesos de transformación de los pueblos indígenas del Alto Ucayali.

### **3.2 Filosofía organizacional**

#### **3.2.1. Misión**

Brindar una educación integral y de calidad, sustentada en principios humanísticos, científicos, ecológicos y culturales. Forma a los estudiantes de la comunidad Asheninka desarrollando sus capacidades cognitivas, emocionales, sociales y espirituales, mediante procesos pedagógicos contextualizados e innovadores, en un ambiente inclusivo, seguro y libre de violencia. La escuela se compromete con la promoción de valores como el respeto, la honestidad, la identidad cultural y la responsabilidad, articulando el saber ancestral con los avances científicos y tecnológicos. Asimismo, fomenta la conciencia ambiental, la convivencia armónica con el entorno natural y el aprendizaje significativo a través del desarrollo de proyectos productivos, educativos y comunitarios. Busca asegurar que todos sus estudiantes culminen con éxito la Educación Primaria, consoliden los aprendizajes establecidos en el

Currículo Nacional y desarrollen habilidades para estructurar un proyecto de vida en armonía con su comunidad y con el mundo.

### **3.2.2. *Visión***

La Institución Educativa Primaria N.º 64549-B Chicosa aspira a consolidarse como una comunidad educativa intercultural de referencia, que ofrezca una formación integral de excelencia con enfoque sostenible, orientada al fortalecimiento de la autoestima, la identidad cultural Asheninka y la conciencia social. Visualiza a sus estudiantes como ciudadanos críticos, creativos, líderes, responsables, con valores sólidos y competencias que les permitan afrontar los desafíos del mundo contemporáneo sin desvincularse de su herencia cultural. Su proyecto formativo se sustenta en la innovación pedagógica, el compromiso docente, la gestión participativa y la mejora continua, promoviendo una cultura de paz, convivencia armónica, inclusión y respeto a la diversidad. Su propósito final es formar personas capaces de contribuir al desarrollo de sus comunidades y del país, articulando el capital cultural y natural de la Amazonía con los avances del conocimiento global, en concordancia con los enfoques transversales del Currículo Nacional de la Educación Básica.

### **3.2.3. *Valores institucionales priorizados***

#### ***Respeto***

Es la base de toda convivencia armónica. El respeto en el contexto intercultural es la forma de reconocer la dignidad de todas y cada una de las personas, valorar la diversidad cultural, escuchar al otro, cuidar las relaciones con la naturaleza, con los saberes ancestrales, etc. Para la comunidad Asheninka también es el respeto que se manifiesta en el trato reverente hacia los mayores, los sabios, hacia la tierra y hacia los espíritus del bosque.

#### ***Identidad cultural***

Es el valor que empuja al reconocimiento, valoración y al fortalecimiento de las propias raíces. Significa sentirse orgulloso de la lengua originaria, de los usos y las costumbres, de los

símbolos, de los nombres tradicionales, de los saberes del pueblo Asheninka, etc. Potenciar la identidad cultural en la escuela propone el camino para formar estudiantes seguros de sí mismos y conscientes de su historia.

### ***Responsabilidad***

Es el compromiso tanto individual como colectivo, el compromiso con los deberes asumidos en el ámbito escolar, familiar y comunitario. En la escuela Asheninka, la responsabilidad significa participar de forma puntual, cuidar los materiales, ser parte activa de los proyectos y hacer las tareas adecuadamente. También es el cuidado del entorno, la palabra dada y la reciprocidad social.

### ***Solidaridad***

Es la disposición de ayudar al otro, de compartir lo que se tiene, de hacer y actuar colectivamente ante las necesidades comunes. La cultura Asheninka enseña a aprender la solidaridad desde la infancia en la minga, en la tarea de pesca o en el cuidado de los ancianos. La solidaridad en la escuela refuerza el sentido de comunidad y la formación ciudadana.

### ***Conciencia ecológica***

Es el valor que promueve la relación respetuosa, responsable y protectora con el medio ambiente. Para el pueblo Asheninka, la selva no es solo un recurso natural, sino que es un ser vivo lleno de significado y espiritualidad. La escuela tiene que transmitir el cuidado del bosque, del agua y de las plantas medicinales como una forma de transmitir la ética del buen vivir que traen consigo los conocimientos ancestrales.

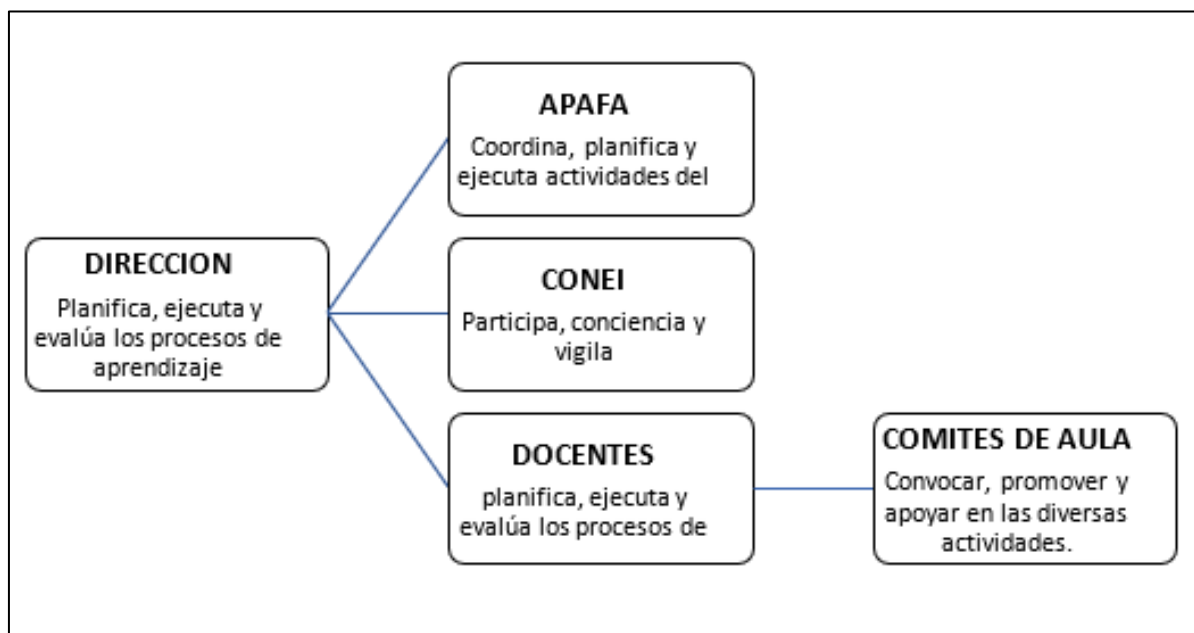
## **3.3 Diseño organizacional**

La Institución Educativa Primaria N.º 64549-B Chicosa posee una estructura organizativa que pone de manifiesto su carácter participativo, comunitario e intercultural, así como un funcionamiento acogido al principio de corresponsabilidad entre los actores educativos: docentes, directivos, estudiantes, padres de familia, y comunidad articulados por

los órganos de gestión establecidos por la norma nacional. A continuación, el siguiente organigrama representa la organización de esta institución educativa:

**Figura 1**

*Organigrama de la Institución Educativa*



### ***Dirección***

La dirección es responsabilidad del profesor Fidel Gutiérrez Cushimariano, encargado de que funcione la institución. La función de la Dirección incluye coordinar el Plan Anual, acompañar el trabajo de los docentes/as, liderar los procesos de mejora institucional, garantizar que se implemente el Currículo Nacional en consonancia con los saberes ancestrales de la comunidad, y provocar un clima organizacional que se sustente en el respeto, la equidad y la participación; además, gestiona los recursos materiales y humanos con transparencia y visión pedagógica.

### ***Consejo Educativo Institucional (CONEI)***

El CONEI es un órgano de participación representativa que preside el señor Milton Vásquez, encargado de velar, evaluar, y proponer la mejora de los procesos pedagógicos, administrativos y comunitarios de la institución; entre sus funciones destaca comprobar el

correcto uso del material educativo, acompañar las estrategias de aprendizaje contextualizadas, y la promoción del desarrollo de una cultura escolar inclusiva; está conformado por docentes, padres y madres de familia, estudiantes y representantes comunales.

#### ***APAFA (Asociación de Padres de Familia)***

La APAFA es presidida por el señor Eli Maringama Bardales, la APAFA representa a las madres y padres de familia que representan a los y las estudiantes; sus funciones traducen en la mejora de la infraestructura escolar, coordinar acciones solidarias, participar en las actividades culturales-educativas, y apoyar los procesos de aprendizaje desde el hogar. Así mismo, es el vínculo de comunicación entre las familias y la escuela y se convierte en facilitadora del diálogo comunitario y la corresponsabilidad educativa.

#### ***Consejo Educativo***

El Consejo Educativo es el órgano que asesora la Dirección en la toma de decisiones pedagógicas y organización del centro educativo; está conformado por los y las docentes representativos/as y tiene la función de contribuir a la planificación de la institución, proponer estrategias metodológicas acordes al enfoque intercultural, y evaluar de forma periódica los avances del Proyecto Educativo Institucional (PEI) y del Plan Anual de Trabajo

#### ***Profesores***

El cuerpo de profesores está conformado por seis profesores de aula y un profesor de Educación Física y un auxiliar de servicio; su principal labor es la de enseñar desde una perspectiva pedagógica intercultural, consonante con la cultura Asheninka; las y los profesores elaboran sus unidades y sesiones, integrando los enfoques del CNEB y los saberes ancestrales; así mismo, participan en los procesos de formación continua, evaluación y mejora del rendimiento escolar.

#### ***Estudiantes***

Las y los estudiantes son los principales beneficiarios del proceso educativo; su rol

activo es el de apropiarse de aprendizajes significativos, fortalecer su identidad cultural, desarrollar su proyecto de vida y aportar al cuidado del entorno; son formadas y formados como sujetos críticos, creativos, respetuosos y comprometidos con su comunidad.

#### ***Comunidad nativa de Chicosa***

La comunidad nativa de Chicosa cumple un importante rol en la vida institucional; su función es la de vigilar, pero también hay corresponsabilidad en el acompañamiento, en la orientación cultural y en la participación activa en la educación de sus niños y niñas; la comunidad nativa de Chicosa promueve la permanencia escolar, propicia los lazos intergeneracionales y permite que la escuela mantenga vínculos con el territorio, la lengua y los saberes ancestrales.

### **3.4 Productos y/o servicios**

#### ***Servicio educativo integral, de formación académica intercultural bilingüe***

La entidad debe ofrecer un Servicio Educativo Integral que desarrolle las competencias esenciales del Currículo Nacional, respetando y fomentando la identidad cultural y lingüística Asheninka. Esto abarca también la enseñanza de determinadas áreas curriculares en lengua originaria y castellano como segunda lengua, además de las estrategias metodológicas activas, participativas y contextualizadas que se adecúen a la realidad sociocultural del educando.

#### ***Programa de revitalización de saberes ancestrales***

La escuela, como parte de su compromiso a la educación intercultural, debe ofrecer un programa que articule los saberes tradicionales, teniendo presente, entre ellos, el uso de las plantas medicinales, las prácticas de agricultura, las técnicas de pesca y el arte oral, en relación con la enseñanza-aprendizaje. Este recurso es un producto educativo en el que se vuelve a recuperar el conocimiento del sabio local como educador y restablecido el vínculo de la escuela con la comunidad.

### ***Acompañamiento y orientación familiar***

La escuela tiene que ser capaz de prestar un servicio de acompañamiento emocional que permita a los alumnos hacer crecer la autoestima, la seguridad en sí mismos y el sentido de pertenencia, e invitar a la familia a implicarse en este acompañamiento, fomentando la corresponsabilidad y el fortalecimiento de la convivencia armónica, no violenta, en la escuela y fuera de la escuela.

### ***Espacios de aprendizaje sanos e inclusivos al mismo tiempo que ecológicos***

La escuela, dentro del marco del contenido de los productos institucionales, debe ofrecer jardines de infancia, aulas y espacios de salir al patio, todo eso en un entorno seguro en el cual se hayan puesto en práctica mecanismos de educación ambiental y la realización de proyectos escolares en los cuales también se difundan los recursos del medio social y la sostenibilidad.

### ***Producción e implementación de materiales educativos contextualizados***

La producción de fabricar materiales educativos en lengua Asheninka y en forma de contenidos contextualizados formará parte de los productos estratégicos de la escuela, desde los cuadernos de trabajo, las fichas interculturales, los cuentos de la tradición popular, las guías de las plantas medicinales y los materiales audiovisuales. Todo eso va inserto con medio del saber popular y en el contexto de vida de los alumnos.

## **3.5. Diagnóstico organizacional**

Se ha ido sistematizando la información recabada en la Institución Educativa Primaria N.º 64549-B Chicosa siguiendo la metodología FODA (Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas) que permite visibilizar el estado actual de la institución a partir de una perspectiva holística. Este análisis busca poner de manifiesto las características del contexto interno y externo que afectan el proceso organizacional y pedagógico con el fin de generar propuestas de mejora culturalmente pertinentes y realistas dentro del marco de la Educación Intercultural Bilingüe.

### ***Fortalezas***

En cuanto a las principales fortalezas, podemos señalar a los estudiantes que resaltan en diferentes áreas del conocimiento académico, deportivo, cívico y cultural, poniendo de manifiesto un alto potencial de aprendizaje y una disposición positiva hacia el proceso educativo. De igual manera, se acepta que muchos de los alumnos exhiben una gran capacidad de superación en el proceso de aprendizaje. Como consecuencia, se transforman en motivación para aprender colaborando con sus compañeros en la superación de sus dificultades. En otro orden de cosas, el uso de las plantas medicinales, además del hecho de poseer un valor terapéutico, permite la articulación del saber ancestral en la enseñanza formal de la escuela. Por último, no se puede dejar de mencionar que la escuela está dotada de un profesorado bilingüe, un verdadero capital para fortalecer la identidad cultural Asheninka y dar lugar a una escolarización, realmente, en lengua materna.

### ***Oportunidades***

El medio sociocultural plantea un conjunto de oportunidades que pueden servir de impulso en el desarrollo de la institución. Entre ellas, se encuentran las actividades costumbristas que permiten a los alumnos participar activamente en las celebraciones tradicionales; prácticas comunitarias que revaloran su cultura. Asimismo, se identifican opciones para establecer acuerdos con otros organismos para hacer proyectos sostenibles e interculturales. La opción de realizar proyectos ambientales y productivos es otra alternativa para reforzar la sensibilización de los estudiantes alrededor de sus habilidades prácticas en relación con su entorno amazónico.

### ***Debilidades***

Desde el ámbito interno, ya que una importante limitante se ha presentado. Uno de los principales problemas que ha sido el bajo rendimiento académico, asociado a la falta de profesores capacitados y al desconocimiento de áreas específicas del currículo y así limitar el

lograr los aprendizajes esperados. Una baja participación de los padres de familia en el acompañamiento del proceso pedagógico. Se encuentren docentes que pese a cumplir su rol no logran hacerse de interés o motivación que susciten en sus alumnos. Otras debilidades encontradas son la baja autoestima de algunos estudiantes, la progresiva pérdida de valores culturales, la presencia de casos de acoso escolar y la escasa práctica de actitudes ambientales. Por lo que se hace evidente la necesidad de reforzar la formación en ciudadanía, cultura y sostenibilidad.

### *Amenazas*

Asimismo, el entorno externo presenta retos considerables que inciden negativamente en la institución. Entre los retos que percibimos está la intimidación familiar que algunos estudiantes están viviendo en el hogar, lo que incide en su desarrollo emocional y en su proceso educativo. Las familias van eligiendo la lengua española al ir perdiendo en definitiva la lengua materna Asheninka y es poco común ver familias que defiendan el uso del Asheninka y el castellano, conservando así la identidad cultural desde el lugar que ocupó la lengua en la familia. La introducción a gran velocidad de medios de comunicación, teléfonos móviles y las redes sociales como Twitter, WhatsApp, etc., se convierten también en una amenaza porque producen distracción y recolectan información cultural no acorde a la cultura local. Por último, la presencia de personas ajenas a la lengua o a la cultura local puede perturbar el proceso pedagógico, pudiendo incidir, por tanto, en la educación intercultural contextualizada.

**Tabla 2.***Diagnóstico FODA*

<b>FORTALEZAS</b>	<b>OPORTUNIDADES</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estudiantes que participan en diferentes actividades sin ninguna dificultad.</li> <li>• Estudiantes con buenas habilidades en el aprendizaje.</li> <li>• Estudiantes creativos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Algunos estudiantes piensan que sus padres son profesores.</li> <li>• Comunidades que ayudan en el desarrollo integral de los estudiantes.</li> </ul>
<b>DEBILIDADES</b>	<b>AMENAZAS</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estudiantes con bajo nivel de aprendizaje.</li> <li>• Falta de compromiso de los padres.</li> <li>• Poca práctica en el aprendizaje bilingüe.</li> <li>• Poco interés en sus culturas.</li> <li>• Desinterés de su idioma materna.</li> <li>• Falta de motivación por los profesores.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Influencia de la tecnología.</li> <li>• Prácticas de culturas occidentales.</li> <li>• Violencia familiar.</li> <li>• Pérdida de sus propias costumbres ancestrales.</li> <li>• Familia incompleta.</li> </ul>

## **Capítulo IV**

### **Resultados**

#### **4.1 Análisis general**

La investigación con enfoque cualitativo tuvo por finalidad el diseño de un Plan de mejora para el aprendizaje de la escritura Asheninka con los estudiantes del sexto grado de la Institución Educativa N.º 64659-B, Chicosa UGEL Atalaya, Ucayali - 2024, a través de sesiones de aprendizaje contextualizadas y el acompañamiento de sabios de la localidad. La investigación se desarrolló durante la práctica profesional en la comunidad nativa, donde participaron docentes, padres de familia, autoridades educativas, y los propios estudiantes en actividades pedagógicas, diagnósticas y culturales.

#### **4.2 Diseño, elaboración, validación y aplicación de los instrumentos**

Para la presente investigación, orientada a diseñar un plan de mejora para el aprendizaje de la escritura en lengua Asheninka en los estudiantes de sexto grado de la I.E. N.º 64549-B Chicosa, se desarrolló un proceso riguroso de diseño, elaboración y validación de los instrumentos de recolección de datos, en correspondencia con las técnicas metodológicas seleccionadas: la observación participante y el análisis documental.

##### ***Lista de cotejo y escala de valoración***

En relación con la técnica de observación participante, se elaboraron dos instrumentos principales: una lista de cotejo y una escala de valoración. La lista de cotejo fue diseñada a partir de los indicadores derivados de los objetivos específicos de la investigación, considerando categorías como el uso de la lengua Asheninka en situaciones comunicativas, la producción escrita espontánea en lengua originaria, y la participación en actividades de escritura. Por su parte, la escala de valoración fue elaborada para calificar cualitativamente los niveles de desempeño observados, utilizando descriptores que permitieran medir aspectos como la pertinencia cultural de los escritos, la creatividad en el uso del idioma, y la actitud hacia la escritura en lengua materna.

### ***Fichas de análisis crítico y matriz de análisis comparativo***

En cuanto a la técnica de análisis documental, se diseñaron las fichas de análisis crítico, las fichas de resumen, y la matriz de análisis comparativo. Las fichas de análisis crítico permitieron registrar información relevante de los documentos revisados, evaluando su intencionalidad, profundidad y pertinencia en relación con el tema investigado. Las fichas de resumen sintetizaron los contenidos esenciales de los textos seleccionados para el marco teórico, permitiendo organizar de manera sistemática los antecedentes conceptuales. Finalmente, la matriz de análisis comparativo permitió confrontar los distintos aportes teóricos, identificar puntos de convergencia y divergencia, y delimitar las bases conceptuales más pertinentes para la investigación.

El proceso de validación de los instrumentos se realizó a través de la técnica de juicio de expertos, en la que participaron tres especialistas en Educación Intercultural Bilingüe y metodología de la investigación educativa. Estos expertos evaluaron los instrumentos en cuanto a su pertinencia, claridad, congruencia con los objetivos del estudio y viabilidad de aplicación en el contexto Asheninka. En función de las sugerencias recibidas, se hicieron ajustes en los indicadores de observación, en los criterios de valoración de las escalas, y en las categorías de análisis documental, fortaleciendo así la validez y confiabilidad de los instrumentos.

En síntesis, el diseño, elaboración y validación de los instrumentos se efectuó de manera coherente con el enfoque cualitativo, el diseño etnográfico y el nivel descriptivo de la investigación, asegurando que los datos recolectados fueran pertinentes, ricos en información y culturalmente sensibles al contexto de la comunidad Asheninka de Chicosa.

### ***Matriz FODA***

La matriz FODA fue utilizada como herramienta cualitativa de diagnóstico institucional. Su diseño se organizó a partir de los cuatro ejes clásicos que la constituyen: fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas. Se construyó a partir de sesiones de diálogo

y entrevistas grupales con los actores claves de la comunidad educativa: director/a, los docentes, padres y madres de la familia, alumnos y alumnas, sabios locales. La validación se llevó a cabo por contraste (lo que fue contrastando con los resultados de hallazgos de la práctica preprofesional. La matriz FODA permite identificar a los factores internos y externos que afectan el proceso educativo, sobre todo aquellos en relación con la conservación de los saberes ancestrales.

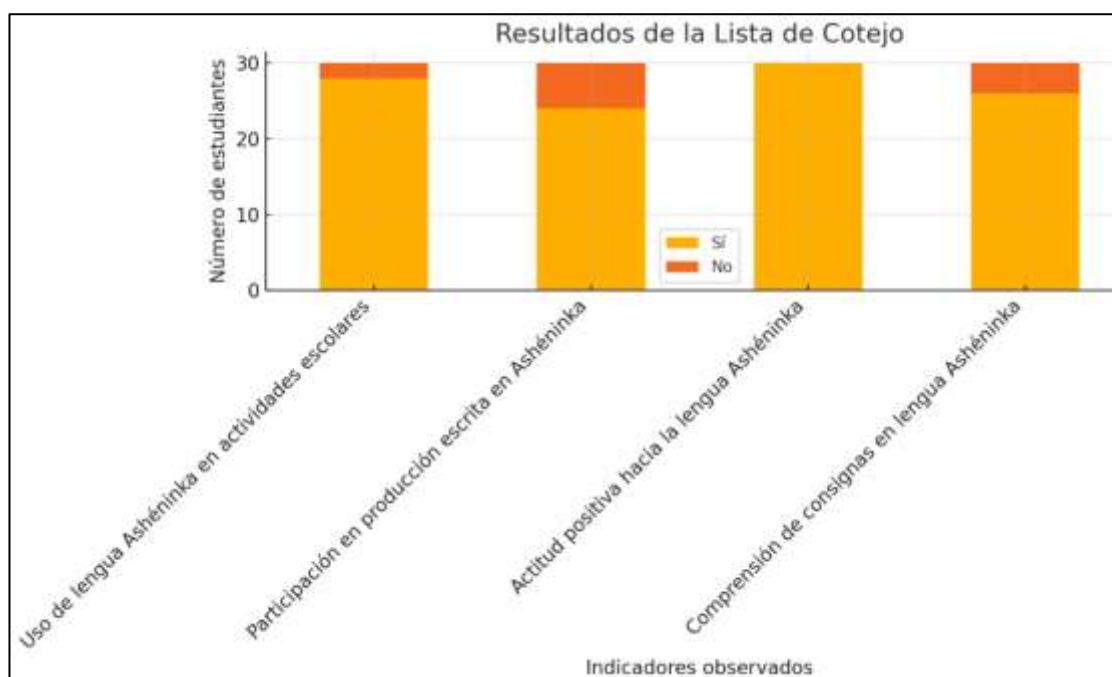
### 4.3 Presentación de Resultados

#### 4.3.1 Resultados de la lista de cotejo

El primer gráfico presenta la información obtenida a través de la aplicación de la lista de verificación en las sesiones de aprendizaje, en cuatro indicadores: uso de la lengua Asheninka en tareas escolares, participación en producción escrita, actitud positiva hacia la lengua, y comprensión de consignas en lengua originaria.

En todos los indicadores evaluados, la opción “Sí”, registra una frecuencia claramente mayor que “No”. Especialmente en lo que se refiere a la actitud positiva hacia la lengua Asheninka, en la que se llega a un porcentaje del 100% de respuestas afirmativas, y muestra una fuerte valoración de la lengua propia por parte del alumnado. También en el uso del Asheninka y en la comprensión de las consignas hay unos resultados elevados, pero se encuentran algunas dificultades en la participación en producción escrita.

**Figura 2.** Resultados de la Lista de Cotejo



### Interpretación:

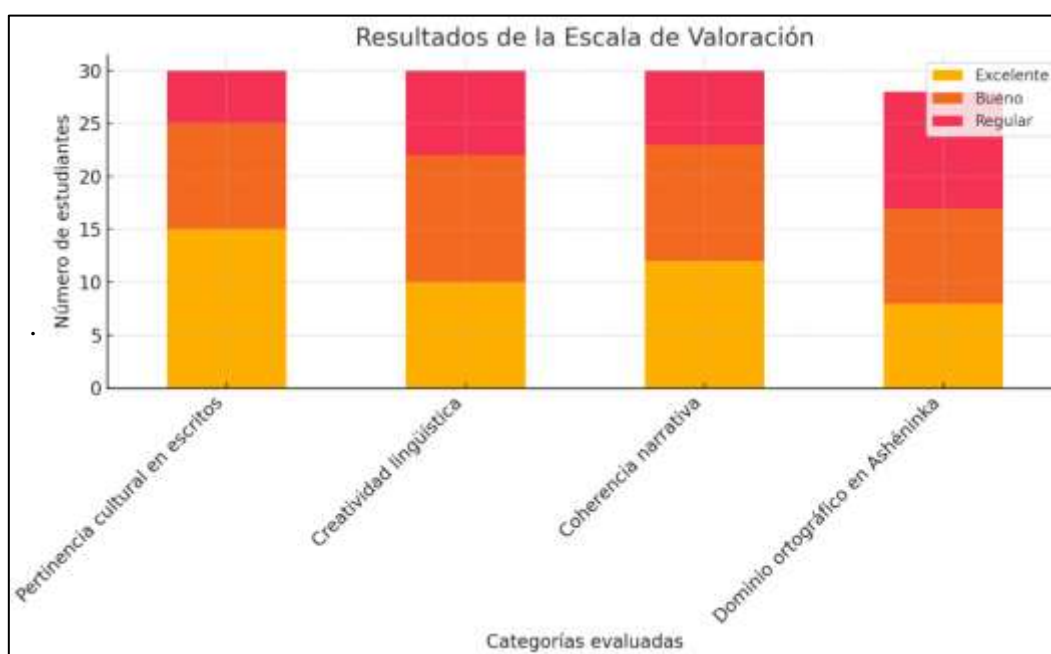
Estos resultados muestran que los estudiantes tienen una alta predisposición y actitud positiva hacia el uso de la lengua Asheninka en el entorno escolar, aunque se identifican algunas dificultades en cuanto a la participación en la producción escrita. Percibiéndose así la necesidad de consolidar estrategias educativas encaminadas a fomentar la escritura creativa y académica en lengua originaria.

#### 4.3.2 Escala de valoración

El siguiente gráfico tiene la finalidad de exponer los resultados de esta escala de valoración, municipalizada para poder evaluar de manera cualitativa los escritos de los estudiantes en las siguientes cuatro categorías: pertinencia cultural; creatividad lingüística; coherencia narrativa; y dominio ortográfico.

La categoría de pertinencia cultural en escritos es la que más sobresale por contar con un número considerado de evaluaciones que llegan al nivel Excelente, muy seguido por la creatividad lingüística y la coherencia narrativa. Sin embargo, en el dominio ortográfico en lengua Asheninka es donde se observa el mayor porcentaje de estudiantes concentrados en el nivel Regular, lo que puede estar mostrando una dificultad específica del manejo formal de la escritura.

**Figura 3.** Niveles alcanzados en la escala de valoración



**Interpretación:**

Podemos interpretar que los datos reflejan que los estudiantes son capaces de poner de manifiesto su cultura y su creatividad en la producción escrita en Asheninka, en la medida que han mostrado competencias importantes en la organización narrativa y en el contenido cultural. Sin embargo, el nivel de desempeño ortográfico señala un indicio de la necesidad de reafirmar los conocimientos sobre las normas de escritura en torno al alfabeto Asheninka, lo cual se puede llevar a la práctica por medio de actividades sistemáticas de reflexión y práctica sobre el uso correcto de la lengua escrita.

**4.3.3 Participación activa en las sesiones**

Se registró la participación activa de los estudiantes durante las sesiones de aprendizaje.

**Figura 4.** Nivel de participación en clase**Interpretación**

El 65% de los estudiantes mostró un nivel bajo de participación activa, lo que evidencia

una necesidad de metodologías más dinámicas y participativas que conecten mejor con sus motivaciones y prácticas culturales. No obstante, un 35% logró participar con constancia, lo cual indica un potencial educativo que debe ser potenciado.

***Sesión de aprendizaje 1. Conoce los alfabetos Asheninka y lo escribe.***

La ejecución de la sesión se llevó a cabo el 15 de agosto en la Institución Educativa de Chicosa 2024. Se pudo comprobar que solo 10 estudiantes conocían y escribían muy bien el alfabeto Asheninka y solo 4 estudiantes desconocían del tema, pero se logró ver, que si colaboraban de manera participativa en la clase.

***Sesión de aprendizaje 2: Conoce las variantes Asheninka y escribe palabras.***

La ejecución de la sesión se llevó a cabo el 22 agosto en la Institución Educativa de Chicosa 2024. En esta sesión, se logró ver resultados favorables casi la mayor parte de los estudiantes lograron identificar muy bien las variantes Asheninka y pudieron escribir palabras y pequeños textos según las palabras mencionadas. Sin embargo, hubo 2 estudiantes que tenían temor, vergüenza, por falta de conocimiento en que variante pertenecían.

***Sesión de aprendizaje 3: Escribe palabras con la letra TH-G y realiza un pequeño texto.***

Es posible afirmar que la ejecución de este trabajo se llevó a cabo el 29 de agosto en la Institución Educativa N°64549, Chicosa 2024. En esta sesión, los estudiantes al principio no podían escribir palabras con la letra TH y G, pero cuando ejecutaron la enseñanza el total de los estudiantes lograron presentar palabras y texto escrito con ejemplos, teniendo en cuenta el ejemplo del profesor.

***Sesión de aprendizaje 4: Uso la letra TZI y TSI escribiendo palabras y textos cortos.***

Esta sesión se llevó a cabo el 5 de septiembre en la Institución Educativa N°64549-B Chicosa, 2024. Se evidencia que 12 estudiantes escriben palabras con el uso de la letra TZI y TSI y realiza texto pequeño sin dificultad ninguna, pero solo 2 estudiantes aún le dificultad

identificar en qué momento va la letra TZI y TSI en un texto.

***Sesión de aprendizaje 5: Usa la doble AA y EE en las palabras y realiza texto pequeño.***

Esta sesión de clase se llevó a cabo en la Institución Educativa N° 64549-B Chicosa el 12 de septiembre de 2024. se explicó en qué momento se emplea la doble aa y ee y hago ejemplos con pequeños textos reconociendo cada uno, mientras que los estudiantes muestran interés y prestan atención para luego ellos mismo realicen palabras y luego lo transforman en pequeño texto. De la misma manera, se observó que 14 estudiantes mostraron interés en conocer y escribir en la lengua originaria sin ninguna dificultad.

***Sesión de aprendizaje 6: Describe los productos y realizan texto.***

La investigación fue desarrollada en la Institución Educativa N° 64549-B Chicosa el 19 de septiembre de 2024. Se pudo observar que la siguiente sesión, 13 estudiantes presentaron de manera escrita sus trabajos realizados en Asheninka, de tal manera se divirtieron por espiar dibujos que les interesó mucho. Por otra parte, 1 estudiantes tuvieron dificultad en describir los productos en Asheninka y no presentaron por miedo de que se burlen de sus compañeros.

***Sesión de aprendizaje 7: Escribe texto narrativo en Asheninka***

Esta descripción se puede evidenciar cómo desarrollada en la Institución Educativa N° 64549-B Chicosa el 26 de septiembre de 2024. Se observó que 13 estudiantes realizan texto narrativo con seguridad en el idioma y comparten experiencia con sus compañeros. Pero solo 1 estudiante aún tiene temor a escribir en la lengua originaria por vergüenza propia.

***Sesión de aprendizaje 8: Presenta cuentos escritos en la lengua Asheninka.***

Esta sesión se realizó el 3 de octubre en la Institución Educativa N°64549-B Chicosa 2024. En esta sesión, podemos evidenciar grandes resultados: 14 estudiantes pudieron escribir historia en la lengua originaria de forma coherente y significativa, pero dentro de ello hubo 1 estudiante que también escribía cuentos en Asheninka lo que le dificulta es compartir con sus compañeros.

#### **4.4 Interpretación Final y Discusión de los Resultados**

Los resultados evidencian que el plan de mejora ha influido de manera positiva en el fortalecimiento de la identidad cultural, la revalorización de los saberes ancestrales y en el desarrollo de valores institucionales a partir de los estudiantes de la I.E. N.º 64549-B Chicosa.

La apropiación de saberes ignotos por el entorno escolar logró hacerse visible a partir de sesiones didácticas contextualizadas acerca del pasado histórico cultural de la comunidad y desde el involucramiento de cada uno de los miembros de la comunidad educativa, de la comunidad misma. Sin embargo, los datos también indican que aún se mantienen retos estructurales como el bajo nivel de la participación activa, el escaso soporte familiar a la actividad educativa y la desarticulación de las estrategias metodológicas de trabajo con las prácticas culturales vivientes. De esta manera, las continuidades del proyecto requieren de una planificación pedagógica continua, de formación permanente de los docentes, de interpelación, de la convocatoria necesaria para la participación formal comunitaria de las personas sabias de la comunidad, y el cada vez más fortalecido rol de la familia como educadora.

En esta investigación se trabajó de la mano con la sesión de aprendizaje de temas importantes y necesarios, como los alfabetos Asheninkas, las variantes de la lengua, las palabras que contienen las letras TH y G, el uso de la letra Tz y Ts, el uso de la doble AA y EE en las palabras, la descripción de productos, el texto narrativo e historia de mi cultura. Estos pasos frecuentes ayudarán a dar respuesta a la siguiente pregunta, ¿Cómo desarrollar las estrategias didácticas para el aprendizaje de la escritura Asheninka en los estudiantes de sexto grado de la Institución Educativa N.º 64549-B Chicosa, UGEL Atalaya, Región Ucayali, ¿2024?

Las principales limitaciones que se encontró en esta investigación es la falta de compromiso de los profesores bilingües para aplicar las estrategias didácticas de la lengua originaria con las cuales se ejecuta la escritura Asheninka. De la misma manera, el compromiso de los padres hacia sus hijos.

Las conclusiones que se tiene a partir de los resultados obtenidos de esta investigación es que la estrategia de la escritura Asheninka puede ayudar también como estrategia para mejorar la escritura en castellano o en otro idioma para los estudiantes de cuarto, quinto y sexto de primaria. El director y su plana docente indicó que las estrategias en la escritura Asheninka son muy significativos para los alumnos, ya que le permite mejorar su nivel de escritura.

Finalmente, la dirección da a conocer a los profesores bilingües Asheninka a que pueden plantear esta estrategia en otras instituciones, puesto que permitirá trabajar de manera divertida y así no pueda perder el interés en la redacción con sus estudiantes.

## Capítulo V

### Conclusiones y recomendaciones

#### 5.1 Conclusiones

1. La investigación realizada confirma que el saber sobre escritura en la lengua ancestral Asheninka, aún existe en los sabios de la comunidad, pero no se encuentra bien integrado en el proceso educativo escolar. La información que tienen los estudiantes es escasa y descontextualizada, lo cual les va en detrimento en cuanto a valorar su identidad cultural.
2. En la práctica educativa de la escuela no se ha integrado con claridad ni sistematizado los saberes tradicionales que tienen que ver con el uso de la lengua, su comunicación oral y la producción escrita Asheninka, lo que evidencia una ruptura entre el entorno sociocultural donde viven los estudiantes y lo que se enseña en la escuela.
3. Finalmente, la propuesta de mejora que se llevó a cabo durante la práctica profesional basada en sesiones de aprendizaje intercultural con la participación de sabios y miembros de la comunidad, propició un aprendizaje significativo y culturalmente situado; se notó mayor interés de los estudiantes por aprender sobre sus raíces, su cultura y su lenguaje, así como mejoró la participación y expansión de la expresión oral y escrita.
4. La utilización de los instrumentos (lista de cotejo, escala de valoraciones y diagnóstico FODA) permitió recopilar información pertinente, la cual contribuyó a identificar las fortalezas, las carencias y las oportunidades que hay en el proceso de enseñanza-aprendizaje sobre los saberes ancestrales, lo que convalidó la importancia de diseñar estrategias didácticas contextualizadas.
5. La recuperación pedagógica de saberes ancestrales Asheninka no solo se muestra como una estrategia para mejorar los aprendizajes escolares en lo correspondiente a la escritura en lengua originaria, sino también como una vía de fortalecimiento de la identidad cultural, la autoestima de los estudiantes y la relación escuela-comunidad, constituyendo una

educación intercultural bilingüe verdadera.

## **5.2 Recomendaciones**

1. Se sugiere que el currículo escolar integre contenidos vinculados a la utilización y a los provechos de los saberes ancestrales Asheninka y las competencias del área de Comunicación, en una perspectiva pedagógica que llegue a ser respetuosa con la cosmovisión y los saberes de la comunidad, de manera tal que se favorezca aprendizajes culturalmente pertinentes.
2. Se considera la necesidad de establecer alianzas activas entre docentes, sabios tradicionales y miembros de la comunidad Asheninka para que adopten de manera conjunta el diseño y la puesta en práctica de propuestas educativas que rescaten, sistematicen y valoren los saberes en torno a la historia, cosmovisión y sentido de vida del Asheninka.
3. Se sugiere llevar a cabo, procesos de formación docente en enfoques interculturales profundizando en las metodologías participativas, para de este modo visibilizar la mediación pedagógica en torno a los saberes ancestrales evitando su disolución en la práctica educativa.
4. La institución educativa debe promover proyectos pedagógicos integradores que articulen las áreas curriculares con la sabiduría comunitaria orientada a los recursos a partir del entorno y la participación activa de los estudiantes, padres de familia y de la comunidad.
5. Se sugiere la difusión de los resultados de esta investigación en espacios académicos, institucionales y comunales (en la lengua originaria Asheninka), como una experiencia significativa que puede ser replicada en otras instituciones educativas con población indígena, contribuyendo así a la construcción de una educación intercultural con justicia y pertinencia.

## Referencias Bibliográficas

- Alonso, R. (2022). *Estado del arte sobre la producción del conocimiento en las tesis de licenciatura de los egresados de las carreras en educación intercultural bilingüe, en universidades licenciadas en el Perú*. [Tesis para optar el grado Maestra en docencia e investigación]. Universidad Peruana Cayetano Heredia.  
[https://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12866/11440/Estado\\_AlonsoYabar\\_Rosa.pdf;jsessionid=0BE1F318C6C7F1550CCAAEFB50BE75AB?sequence=1](https://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12866/11440/Estado_AlonsoYabar_Rosa.pdf;jsessionid=0BE1F318C6C7F1550CCAAEFB50BE75AB?sequence=1)
- Anderson, R. (2002). *Historia de cambio de los Asheninka*. Instituto Lingüístico de Verano.  
<https://repositorio.cultura.gob.pe/bitstream/handle/CULTURA/649/Historias%20de%20cambio%20de%20los%20ash%20C3%A9ninka.pdf?isAllowed=y&sequence=1>
- Araniba, E., Olarte, M. y Barbosa, F. (2025). Educación bilingüe en el sistema educativo intermedio: perspectiva comparada entre Brasil y Perú *Educación*, Vol. 34, Num. 66, pp. 213-232  
<https://doi.org/10.18800/educacion.202501.e003>
- Arias, J. y Covinos, M. (2021). Diseño y Metodología de la investigación  
[https://virtual.cuautitlan.unam.mx/rudics/wp-content/uploads/2019/02/RUDICSv9n18p92\\_95.pdf](https://virtual.cuautitlan.unam.mx/rudics/wp-content/uploads/2019/02/RUDICSv9n18p92_95.pdf)
- Arias, J. y Covinos, M. (2021). Diseño y Metodología de la investigación  
[https://virtual.cuautitlan.unam.mx/rudics/wp-content/uploads/2019/02/RUDICSv9n18p92\\_95.pdf](https://virtual.cuautitlan.unam.mx/rudics/wp-content/uploads/2019/02/RUDICSv9n18p92_95.pdf)
- Arias, J. y Covinos, M. (2021). Diseño y Metodología de la investigación  
[https://virtual.cuautitlan.unam.mx/rudics/wp-content/uploads/2019/02/RUDICSv9n18p92\\_95.pdf](https://virtual.cuautitlan.unam.mx/rudics/wp-content/uploads/2019/02/RUDICSv9n18p92_95.pdf)
- Arribas, P., Gómez, Y., Guillen, A. y Ramírez, C. (2021). La comunicación científica en investigaciones que asumen el enfoque cualitativo: una mirada valorativa. *EduMeCentro*. Vol. 13, Num. 2, pp. 172-191  
<https://www.medigraphic.com/pdfs/edumecentro/ed-2021/ed2121.pdf>

- Bermejo, S., Maquera, Y. y Bermejo, L. (2020). Procesos de educación intercultural y autosegregación indígena en los Aimaras de Puno, Perú. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, Vol. 22, Num. 34, <https://doi.org/10.19053/01227238.10101>
- Cabrera-Tenecela, P. (2023). Nueva organización de los diseños de investigación. *South American Research Journal*, Vol. 3, Num. 1, pp. 37–51. <https://doi.org/10.5281/zenodo.8050508>  
<https://www.sa-rj.net/index.php/sarj/article/view/37/110>
- Canaza-Choque, F. y Huanca-Arohuana, J. (2018). Perú 2018: hacia una Educación Intercultural Bilingüe sentipensante *SCIÉENDO*, Vol. 21, Num. 4, pp. 515-522 <https://doi.org/10.17268/sciendo.2018.058>
- Cortés-López, E. (2025). La investigación etnográfica en diseño. *Legado de Arquitectura y Diseño*, Vol. 15, Num. 28, pp. 92-101 <https://legadodearquitecturaydiseno.uaemex.mx/article/view/15994>  
<https://doi.org/10.36677/legado.v15i28.15994>
- Cuadros, L. y Chancay, C. (2021). La interculturalidad en el contexto educativo: Análisis sistemático. *Ciencias Técnicas y Aplicadas*. Vol. 7, Num. 6, pp. 684-701. <http://dx.doi.org/10.23857/dc.v7i6>
- Escobar, W. (2024). Comunicación intercultural desde los medios de comunicación. *Lengua y Sociedad*, Vol. 23, Num. 2, pp. 249-270 <https://doi.org/10.15381/lengsoc.v23i2.27758>
- Espinoza, O. (2022). *El nudo amazónico. El Perú y sus pueblos indígenas*. Biblioteca Bicentenario. Ministerio de Cultura. <https://repositorio.bicentenario.gob.pe/handle/20.500.12934/7209>
- Fernández, L. (2017). *Construcción identitaria de los jóvenes Asheninkas del Gran Pajonal en el siglo XXI*. [Tesis para optar el grado de Magíster en Antropología]. Universidad Nacional Mayor de San Marcos

<https://hdl.handle.net/20.500.12672/6734>

Flores, I., Puente, V. y Canahuire, V. (2023). Aproximaciones teóricas de las políticas públicas con enfoque intercultural en las universidades del Perú. *Chakiñan Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, Vol. 1, Num. 20, pp. 210-227.

<https://doi.org/10.37135/chk.002.20.12>

García-Salazar, G. (2024). *Actitudes lingüísticas de los migrantes de habla Asheninka hacia el español y su relación con variantes sociales en la Comunidad Nuevo Amanecer – Horacio Zevallos, distrito de Ate. Lima – Perú*. [Tesis para optar el grado académico de Doctora en Lingüística]. Universidad Nacional Mayor de San Marcos

<https://hdl.handle.net/20.500.12672/25383>

García-Segura, S. (2019). Identidad, lengua y educación: la realidad de la Amazonía peruana. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*. Vol. 18, Num. 36, pp. 193-207.

[https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-51622019000100193](https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-51622019000100193)

Gonzales, G. (2022). La investigación básica y el Premio Nobel de Química 2021. *Acta Herediana*. Vol. 65, Num 1, pp.65-69

<https://revistas.upch.edu.pe/index.php/AH/article/view/4202/4756>

Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Mc Graw Hill.

<https://virtual.cuautitlan.unam.mx/rudics/?p=2612>

Kvietok, F. y Ramírez, J. (2024). Bilingüismo, pedagogías multilingües y la colonialidad del lenguaje en la educación superior en EIB. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, Vol. 24, Num. 2, pp. 1-23

<https://doi.org/10.1590/1984-6398202421353>

Macassi, D. (2021). El enfoque de interculturalidad en las políticas educativas del Ministerio de Educación del Perú. *En Líneas Generales*, Vol. 1, Num. 5, pp. 43-55.

<https://doi.org/10.26439/en.lineas.generales2021.n5.5417>

- Medina, M., Rojas, R., Bustamante, W., Loaiza, R., Martel, C y Castillo, R. (2023). *Metodología de la investigación técnicas e instrumentos de investigación*. Instituto Universitario de Innovación ciencia y tecnología.  
<https://editorial.inudi.edu.pe/index.php/editorialinudi/catalog/download/90/133/157?inline=1>
- Espino, G., y Mamani, M. (2022). La literatura indígena amazónica. Aproximaciones a una cartografía. *Letras* (Lima), Vol. 93, Num. 138, pp. 54-74.  
[http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S2071-50722022000200005&script=sci\\_abstract](http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S2071-50722022000200005&script=sci_abstract)
- Meneses, S. (2022). Lenguas indígenas en la universidad. El caso de la enseñanza de la lengua p'urhepecha en la Licenciatura en Literatura Intercultural. *Estudios de Lingüística Aplicada*, Vol. 39, Num. 73, pp. 129-163  
<https://doi.org/10.22201/enallt.01852647p.2021.73.968>
- Ministerio de Cultura (2014). Derechos de los pueblos indígenas en el Perú. Lima. MINCUL.  
<https://repositorio.cultura.gob.pe/bitstream/handle/CULTURA/73/Derechos%20de%20los%20pueblos%20ind%C3%ADgenas%20en%20el%20Per%C3%BA.pdf?sequence=1>
- Ministerio de Educación (2013). *Documento Nacional de Lenguas originarias del Perú*. Lima. MINEDU.  
<https://centroderecursos.cultura.pe/es/registrobibliografico/documento-nacional-de-lenguas-originarias-del-per%C3%BA>
- Ministerio de Educación (2016). *Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe al 2021*. Lima. MINEDU.  
<https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/5105>
- Montejo, O., Bastiani, J. y Orantes, S. (2019). Experiencia digital en la enseñanza del Ch'ol en Chiapas, México. *Revista Senderos Pedagógicos*, Vol. 10, Num. 10, pp. 145-162.  
<https://doi.org/10.53995/21458243.950>

- Moreno, G. (2021). Las lenguas indígenas en educación superior: Su atención y uso en la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca. *Revista Lengua y Cultura*, Vol. 3, Num. 5, pp. 37-45.  
<https://doi.org/10.29057/lc.v3i5.7852>
- Ñaupas Paitán, H., Valdivia Dueñas, M. R., Palacios Vilela, J. J., y Romero Delgado, H. E. (2018). *Metodología de la investigación cuantitativa-cualitativa y redacción de la tesis* (5.ª ed.). Ediciones de la U. México.  
[https://edicionesdelau.com/wp-content/uploads/2018/09/Anexos-Metodologia\\_%C3%91aupas\\_5aEd.pdf](https://edicionesdelau.com/wp-content/uploads/2018/09/Anexos-Metodologia_%C3%91aupas_5aEd.pdf)
- Panizo, A. (2022). *Contra el silencio. Leguas originarias y justicia lingüística*. Biblioteca Bicentenario.  
<https://repositorio.bicentenario.gob.pe/handle/20.500.12934/7215>
- Paravecino, R. (2019). *Análisis de la literatura popular y su aporte al desarrollo de la competencia intercultural en los estudiantes Asheninkas de educación básica bilingüe intercultural en la provincia de Atalaya – Perú*. [Tesis para optar el Máster Universitario en Psicología de la Educación y Desarrollo Humano en Contextos Multiculturales]. Universidad de Valencia.  
<https://renati.sunedu.gob.pe/handle/renati/2368>
- Pedrés Caballero, T. (2023, April 6). *A grammar of Asheninka (Ucayali-Pajonal)*. LOT dissertation series. Universiteit Leiden, Amsterdam.  
<https://hdl.handle.net/1887/3590495>
- Piña-Ferrer, Lenys Senovia. (2023). El enfoque cualitativo: Una alternativa compleja dentro del mundo de la investigación. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, Vol. 8, Num. 15, pp. 1-3.  
<https://doi.org/10.35381/r.k.v8i15.2440>  
<https://ve.scielo.org/pdf/raiko/v8n15/2542-3088-raiko-8-15-1.pdf>
- Postigo, W. y Timoteo, R. (2024). Lo patrimonial como política educativa: análisis y perspectivas desde la normativa peruana. *Turismo y Patrimonio*, Vol. 1, Num. 23, pp.

23-42.

<https://doi.org/10.24265/turpatrim.2024.n23.02>

PUCP (2022). La Investigación Descriptiva con Enfoque Cualitativo en Educación. Facultad de Educación PUCP.

<https://repositorio.pucp.edu.pe/server/api/core/bitstreams/20d5ac9a-57bf-42e9-966e-73c5aabbbf95/content>

Ramos-Galarza, C. (2020). Los alcances de una investigación. *CienciAmérica. Revista de divulgación científica de la Universidad Tecnológica Indoamérica*. Vol. 9, Num. 3, pp. 1-6

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7746475>

Rebaza, K. y Seminario, N. (2018). Derecho a la Educación Intercultural Bilingüe de la niñez indígena en el Perú: avances y desafíos. *Revista Persona y Familia*, Vol. 1, Num. 8, pp.135-163.

<https://doi.org/10.2139/ssrn.3855829>

Regan, J. (2019). La riqueza lingüística amazónica en peligro. *Medellín. Biblia, Teología y Pastoral para América Latina y El Caribe*, Vol. 45, Num. 175, pp. 721-730.

<https://revistas.celam.org/index.php/medellin/article/view/336>

Rojas-Gutiérrez, W. (2022). La relevancia de la investigación cualitativa. *Studium Veritatis*. Vol. 20, Num. 26, pp. 79-97

<https://studium.ucss.edu.pe/index.php/SV/article/view/353/395>

Ruelas, D. (2021). Origen y perspectivas de las políticas de la Educación Intercultural Bilingüe en el Perú: utopía hacia una EIB de calidad. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, Vol. 23, Num. 36,

<https://doi.org/10.19053/01227238.10831>

San Román, J. (1994). *Perfiles Históricos de la Amazonía Peruana*. CETA. CAAAP. IIAP.

<https://caaap.org.pe/2016/04/12/perfiles-historicos-de-la-amazonia-peruana/>

- Sartorello, S. (2019). Una agenda intercultural para la educación nacional. *Revista de Investigación Educativa*, Vol. 1, Num. 28, pp. 1-5  
<https://doi.org/10.25009/cpue.v0i28.2596>
- Silva, A. y Girado, A. (2021). Investigación etnográfica y publicación de datos en acceso abierto: cuestiones metodológicas y éticas. *Tabula Rasa*. Vol. 1. Num. 35.  
<https://doi.org/10.25058/20112742.n35.12>  
<http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n35/1794-2489-tara-35-275.pdf>
- Soria, M. (2017). La Amazonia en el quehacer del Seminario de Historia Rural Andina (1977-2015) ISHRA *Revista del Instituto Seminario de Historia Rural Andina*, Vol. 1, Num, 1, pp. 101-128  
<https://doi.org/10.15381/ishra.v1i1.13046>
- UNESCO (2006). *Investigación aplicada a la Educación Intercultural Bilingüe*. Eibamaz.  
<https://www.unicef.org/lac/informes/investigacion-aplicada-la-educacion-intercultural-bilingue>
- Valqui, J. y Salazar, K. (2014). Incorporación de la diversidad lingüística y cultural en la universidad peruana: San marcos y las poblaciones amazónicas *Lengua y Sociedad*, Vol. 14, Num. 1, pp. 157-174  
<https://doi.org/10.15381/lengsoc.v14i1.22612>
- Valencia-Contrera, M. (2023). Consideraciones éticas en la investigación etnográfica institucional. *Persona y Bioética*. Vol. 27, Num. 1  
<https://doi.org/10.5294/pebi.2023.27.1.8>
- Vizcaíno, P. , Cedeño, R. y Maldonado, I. (2023). Metodología de la investigación científica: guía práctica. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, Vol. 7, Num. 4,  
[https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v7i4.7658](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.7658)  
<https://www.ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/7658/11619>  
<http://www.scielo.org.co/pdf/pebi/v27n1/2027-5382-pebi-27-01-e2718.pdf>
- Vela i Ribes, M. (2017). *Autonomía y educación infantil: derecho a tener una educación*

*intercultural*. Universitat de Lleida.

<https://www.tesisenred.net/handle/10803/461909#page=1>

Vilchez, E. (2020). *Cohesión y continuidad cultural Asheninka en la comunidad de Ponchoni del Gran Pajonal*. [Tesis para optar el grado de Doctor en Ciencias Sociales].

Universidad Nacional Mayor de San Marcos

<https://hdl.handle.net/20.500.12672/16760>

Yangali, J. (2017). Derroteros de la educación peruana en el XXI: interculturalizar, decolonizar y subvertir. *Ensaio Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Vol. 25, Num. 97, pp. 918-942

<https://doi.org/10.1590/s0104-40362017002500988>

Yangali, J. (2022). Travesías de la interculturalidad en el sistema universitario peruano.

*Universitas Humanística*, Vol. 91, Num. 1, pp.1-15

<https://doi.org/10.11144/javeriana.uh91.tisu>

## Anexos

### CONSOLIDADO FODA

	<b>FORTALEZAS</b>	<b>DEBILIDADES</b>	<b>AMENAZAS</b>	<b>OPORTUNIDADES</b>
El estudiante demuestra sus saberes previos sobre la escritura en lengua originaria				
El estudiante demuestra el interés en cada actividad que se realiza.				
Valora los conocimientos ancestrales sobre su cultura Asheninka.				
Reconoce la importancia conocer y manejar la lengua originaria Asheninka				
Realiza ejemplos de acuerdo el tema				

## LISTA DE COTEJO

### Datos del Estudiante:

Nombre y apellido	
Grado	
Fecha	
Tema	

<b>Criterios de Evaluación</b>	<b>Sí</b>	<b>No</b>	<b>Recomendaciones</b>
<b>Contenido</b>			
- Las palabras son claras y relevantes.			
- Se relaciona con la cultura Asheninka.			
<b>Estructura</b>			
- El texto tiene introducción, desarrollo y conclusión.			
- La organización es lógica.			
<b>Coherencia</b>			
- Usa las características de forma adecuada.			
- Se utilizan conectores adecuados.			
<b>Ortografía</b>			
- Se respetan las normas de escritura en Asheninka y en las variantes.			
- Usa adecuadamente los abecedarios.			
- No hay errores ortográficos significativos.			
<b>Creatividad</b>			
- Se presentan ideas originales.			
- Se conectan las tradiciones con el tema.			
<b>Presentación</b>			
- El texto es limpio y legible.			

**Comentario general.**

**Recomendaciones.**

## ESCALA DE VALORACIÓN

Nombre de la Institución: N°64549-B Chicosa					
ESCALA DE VALORACIÓN					
NOMBRE DEL ESTUDIANTE: _____					
ÁREA: COMUNICACIÓN					NIVEL:
FECHA:					PERIODO:
Título de Trabajo de Investigación:					
<b>Escales de valoración</b>	<b>Muy en desacuerdo</b>	<b>En desacuerdo</b>	<b>Indeciso</b>	<b>De acuerdo</b>	<b>Muy de acuerdo</b>
<b>Indicadores</b>					
1. Escribe de manera clara y ordenada en su lengua originaria Asheninka.					
2. El contenido de su producción escrita se relaciona con la cultura e identidad Asheninka.					
3. Reconoce la importancia de utilizar la lengua originaria Asheninka de manera oral y escrita.					
4. Valora el origen, historia y tradiciones de su comunidad.					
5. Promueve el uso de su lengua para comunicar sus ideas					





## PLAN DE MEJORA

### Ficha de evaluación en el aula Datos del estudiante:

IE. N°64549-B Chicosa						
Nombre y apellido						
Área	Comunicación					
grado	6°					
Fecha	sexo	F	4	M	10	

#### **OBJETIVO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN**

Elaborar una propuesta de mejora para el aprendizaje de la escritura Asheninka, con los estudiantes del sexto grado de la Institución educativa N°64659-B Chicosa, UGEL Atalaya, Región Ucayali, 2024.

#### **INSTRUCCIONES**

Se realizó una investigación titulada “**Plan de mejora para el aprendizaje de la escritura Asheninka con los estudiantes del sexto grado de la Institución educativa N°64659-B Chicosa, UGEL Atalaya. Región Ucayali, 2024**”, por ende, la ficha de evaluaciones realizó en la clase.

#### **Criterio de Evaluación:**

<b>Criterio</b>	<b>Descripción</b>	<b>Puntaje (1-5)</b>
<b>Contenido</b>	Claridad y relevancia de las ideas, con la cultura Asheninka.	
<b>Estructura</b>	Organización del texto (introducción, desarrollo, conclusión).	
<b>Coherencia</b>	Fluidez y conexión entre las ideas, uso de expresiones culturales.	
<b>Ortografía</b>	Corrección de la escritura en lengua Asheninka	
<b>Creatividad</b>	Dibuja todo lo que concierne en su entorno teniendo en cuenta con la cultura Asheninka.	
<b>Presentación</b>	Limpieza y legibilidad del texto.	



**Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades – Carrera Educación Básica  
Bilingüe Intercultural**

**SESION DE APRENDIZAJE N°01**

**I. DATOS INFORMATIVOS:**

1.1. I.E:	64549-B CHICOSA
1.2. Director:	Fidel Gutiérrez Cushimariano
1.3. Docente:	Ronaldo E. Cachique Vasquez
1.4. Practicante:	Jefferson Sanchez Vasquez
1.5. Grado:	6°
1.6. sección:	Única
1.7. Área:	lengua Originaria
1.8. Tema:	Los alfabetos en Asheninka.
1.9. Fecha:	05-09-2024

**II. PROPOSITOS Y EVIDENCIAS DE APRENDIZAJES:**

COMPETENCIAS/ CAPACIDADES	DESEMPEÑO	EVALUACIÓN	
		CRITERIOS DE EVALUACIÓN	Instrumentos de Evaluación
<b>Escribe diversos tipos de texto en su lengua materna.</b> -Adecua el texto a la situación comunicativa. -Organiza y desarrolla las ideas de forma coherente y cohesionada. -Utiliza convenciones del lenguaje escrito de forma pertinente. -Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto escrito.	Identifica información explícita, relevante y complementaria que se encuentra en distintas partes del texto.	Los estudiantes conocen, escriben los alfabetos y escriben muy bien los nombres de las frutas en el idioma.	Lista de cotejo.
<b>Competencia transversal.</b>			
Define metas de aprendizajes.	Organiza información, según su propósito de estudio.		
<b>Enfoques transversales</b>			
Valor			
<b>Responsabilidad.</b>	Los estudiantes trabajan de manera responsable en la elaboración del abecedario.		

**III. PREPARACIÓN DE LA SESIÓN.**

¿Qué necesitamos para hacer antes de la sesión?	¿Qué recursos o materiales se utilizarán en esta sesión?
<ul style="list-style-type: none"> <li>Alistar el salón, alistar los materiales.</li> </ul>	Cuaderno, Lapicero, plumón, papel.

**ACTIVIDADES PERMANENTES**  
**IV. SECUENCIA DIDÁCTICA.**

M	Estrategia y actividades pedagógicas	TIEMPO

<p><b>inicio</b></p>	<p><b>Motivación.</b> Presentamos una caja mágica.</p> <div style="border: 1px solid orange; background-color: #d9e1f2; padding: 5px; margin: 10px auto; width: fit-content;"> <p>A, g, m, m, n, o, p</p> <p>B, ch, ts, tz</p> </div> <p><b>saberes previos.</b> ¿Qué habrá dentro de la caja? ¿Alguna vez lo realizaste en casa? ¿Qué son los alfabetos Asheninkas? ¿Cuántos alfabetos hay en la lengua Asheninka?</p> <p><b>Problematización.</b> ¿Qué pasará si nosotros como estudiantes no reconocemos muy bien los alfabetos Asheninkas?</p> <p><b>Propósito.</b> “Hoy escribiremos los alfabetos Asheninkas y al mismo tiempo escribiremos los nombres de las frutas que se relacionan con el abecedario”</p>																																																							
<p><b>Desarrollo</b></p>	<p><b>Proceso didáctico</b></p> <p><b>Gestión y acompañamiento</b></p> <p><b>Planificación.</b> -Presentamos el tema: “los alfabetos” -Damos a conocer: Es un conjunto de símbolos o letras que se utilizan para representar un sonido y formar palabras en un idioma. -Presentamos el alfabeto en la pizarra.</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; text-align: center;"> <tr> <td style="background-color: #f4b084;">jankinapetyokyeereki</td> <td style="background-color: #f4b084;">a</td> <td style="background-color: #f4b084;">ch</td> <td style="background-color: #f4b084;">e</td> <td style="background-color: #f4b084;">g</td> <td style="background-color: #f4b084;">i</td> <td style="background-color: #f4b084;">j</td> <td style="background-color: #f4b084;">k</td> <td style="background-color: #f4b084;">l</td> </tr> <tr> <td>oñawaeta</td> <td>a</td> <td>cha</td> <td>e</td> <td>ga</td> <td>i</td> <td>ja</td> <td>ka</td> <td>p</td> </tr> <tr> <td style="background-color: #f4b084;">jankinapetyokyeereki</td> <td style="background-color: #f4b084;">m</td> <td style="background-color: #f4b084;">n</td> <td style="background-color: #f4b084;">ñ</td> <td style="background-color: #f4b084;">o</td> <td style="background-color: #f4b084;">p</td> <td style="background-color: #f4b084;">r</td> <td style="background-color: #f4b084;">sh</td> <td style="background-color: #f4b084;">l</td> </tr> <tr> <td>oñawaeta</td> <td>ma</td> <td>na</td> <td>ña</td> <td>o</td> <td>pe</td> <td>ra</td> <td>sha</td> <td>p</td> </tr> <tr> <td style="background-color: #f4b084;">jankinapetyokyeereki</td> <td style="background-color: #f4b084;">t</td> <td style="background-color: #f4b084;">th</td> <td style="background-color: #f4b084;">Ts</td> <td style="background-color: #f4b084;">ty</td> <td style="background-color: #f4b084;">tz</td> <td style="background-color: #f4b084;">w</td> <td style="background-color: #f4b084;">y</td> <td style="background-color: #f4b084;">l</td> </tr> <tr> <td>oñawaeta</td> <td>ta</td> <td>tha</td> <td>Tsi</td> <td>tya</td> <td>tzi</td> <td>wa</td> <td>ya</td> <td>p</td> </tr> </table> <p>-El profesor forma grupo de dos y da algunas indicaciones.</p> <p><b>Textualización.</b> -Cada grupo escribe en un papelote los abecedarios que están en la pizarra. -Cada estudiante escribe en su cuaderno los alfabetos. -Cada estudiante escribe los nombres de las frutas con las siguientes letras. (e, i, k, m, p, t). -El profesor supervisa de manera constante.</p> <p><b>Revisión.</b> -Revisamos a cada estudiante sus trabajos realizados. -Los estudiantes corrigen de manera tranquila las ortografías.</p>	jankinapetyokyeereki	a	ch	e	g	i	j	k	l	oñawaeta	a	cha	e	ga	i	ja	ka	p	jankinapetyokyeereki	m	n	ñ	o	p	r	sh	l	oñawaeta	ma	na	ña	o	pe	ra	sha	p	jankinapetyokyeereki	t	th	Ts	ty	tz	w	y	l	oñawaeta	ta	tha	Tsi	tya	tzi	wa	ya	p	
jankinapetyokyeereki	a	ch	e	g	i	j	k	l																																																
oñawaeta	a	cha	e	ga	i	ja	ka	p																																																
jankinapetyokyeereki	m	n	ñ	o	p	r	sh	l																																																
oñawaeta	ma	na	ña	o	pe	ra	sha	p																																																
jankinapetyokyeereki	t	th	Ts	ty	tz	w	y	l																																																
oñawaeta	ta	tha	Tsi	tya	tzi	wa	ya	p																																																

cierre	<b>Evaluación.</b>	
	<b>Retroalimentación.</b> ¿Qué son los alfabetos Asheninkas? ¿Cuántos alfabetos hay en nuestra lengua? <b>Metacognición.</b> ¿Es importante lo que se aprendió hoy? ¿por qué? ¿Qué dificultades tuvimos?	

### V. REFLEXIÓN DOCENTE SOBRE EL APRENDIZAJE

¿Qué lograron los estudiantes en esta actividad?	¿Qué dificultades se obtuvo en esta actividad?
Escribe de manera correcta los alfabetos y al mismo tiempo los nombres de los frutos.	Le dificulta reconocer las diferentes pronunciaciones de palabras.
¿En qué aspectos debo mejorar en la próxima Actividad?	
Dar a conocer en la siguiente clase sobre las variantes Asheninkas.	

### VI. INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN –

N°	Apellidos y Nombres	Los estudiantes conocen, escriben los alfabetos y escriben muy los nombres de los frutos en el idioma.	
		Si	No
01	Mozombite Román Nolan Jhosep	x	
02	Najar Bardales Clider	x	
03	Inuma Valera Zharik Yassira	x	
04	Cristóbal pempeki Berdin	x	
05	Sebastián Sanchez Elva	x	
06	Orber Shihuangori Edison	x	
07	Campos Raimundo Milder Lening		x
08	Sanchez Calvario Zully	x	
09	Vicente Román Jhosmer Dilan		x
10	Ríos Besada Anller	x	
11	Garcias Cristóbal Danicia	x	
12	Garcias Comishori Herson	x	
13	Manuel Ruiz Ezequiel		x
14	Manuel Ruiz silver		x





**Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades – Carrera Educación Básica  
Bilingüe Intercultural**

**SESION DE APRENDIZAJE N°02**

**I. DATOS INFORMATIVOS:**

1.1. I.E:	64549-B CHICOSA
1.10. Director:	Fidel Gutiérrez Cushimariano
1.11. Docente:	Ronaldo E. Cachique Vasquez
1.12. Practicante:	Jefferson Sanchez Vasquez
1.13. Grado:	6°
1.14. sección:	Única
1.15. Área:	Lengua Originaria
1.16. Tema:	las variantes Asheninkas
1.9. Fecha:	12-09-2024

**IV. PROPÓSITOS Y EVIDENCIAS DE APRENDIZAJES:**

COMPETENCIAS/ CAPACIDADES	DESEMPEÑO	EVALUACIÓN	
		CRITERIOS DE EVALUACIÓN	Instrumentos de Evaluación
<b>Escribe diversos tipos de texto en su lengua materna.</b> <b>Usa estrategia para</b> -Adecua el texto a la situación comunicativa. -Organiza y desarrolla las ideas de forma coherente y cohesionada. -Utiliza convenciones del lenguaje escrito de forma pertinente. -Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto escrito.	Identifica información explícita, relevante y complementaria que se encuentra en distintas partes del texto.	Los estudiantes logran identificar las variantes y escribe palabras transformándose en pequeño texto.	Lista de cotejo.
<b>Competencia transversal.</b>			
Define metas de aprendizajes.	Organiza información, según su propósito de estudio.		
<b>Enfoques transversales</b>			
Valor			
<b>Responsabilidad.</b>	Los estudiantes trabajan de manera responsable con sus compañeros.		

**V. PREPARACIÓN DE LA SESIÓN.**

<b>¿Qué necesitamos para hacer antes de la sesión?</b>	<b>¿Qué recursos o materiales se</b>
--------------------------------------------------------	--------------------------------------

	utilizarán en esta sesión?
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Alistamos el salón.</li> <li>● Alistamos los materiales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Lapiceros.</li> <li>● Papelotes.</li> <li>● Cuaderno.</li> <li>● Plumones.</li> </ul>

### ACTIVIDADES PERMANENTES

#### IV. SECUENCIA DIDÁCTICA.

M	Estrategia y actividades pedagógicas		T
i n i c i o	<p><b>Motivación.</b> Muestro en la pizarra los cinco variantes con diferentes colores, cada uno con una palabra. Keshiijatzi-enijatzí-pitsijatzi-opokyaarijatzi-parenijatzi -pajo -paso -pajo -pajo -pajo</p> <p><b>saberes previos.</b> ¿Qué observamos en la pizarra? ¿Cuántas variantes hay en la lengua Asheninka? ¿Todas las variantes que tenemos habrá alguna diferencia? ¿por qué?</p> <p><b>Problematización.</b> ¿Es importante conocer las variantes que hay en nuestra lengua? ¿Por qué?</p> <p><b>Propósito.</b> “Hoy escribiremos palabras que hablan las cinco variantes con el mismo significado”</p>		
D e s a r r o l l o y a c o m p a ñ a m i e n t o	<p style="text-align: center;"><b>Proceso didáctico</b></p> <p><b>G Planificación.</b> Damos a conocer que son las variantes: “las variantes son un conjunto de pueblos que hablan el mismo idioma, con el mismo significado, pero con escritura diferente” <b>Ejemplo:</b> Keshiijatzi-enijatzí-yorowajatzi-pitsijatzi-opokyaarijatzi-parenijatzi -janko -shanko-janko -shanko -shanko -janko -caña -caña-caña -caña -caña -caña</p> <p>-Doy a conocer, y al mismo tiempo los alumnos piensan otras palabras que les parece interesante.</p> <p><b>Textualización.</b> -Cada estudiante escribe en su cuaderno tres ejemplos que hablan las cinco variantes y que tengan el mismo significado. -Los estudiantes se ayudan mutuamente.</p> <p><b>Revisión.</b> -Revisamos de manera ordenada cada uno de sus trabajos. -Cada estudiante se encargan de corregir los errores y vuelven a escribir en limpio.</p>		

<b>C i e r r e</b>	<p><b>Evaluación.</b></p> <p><b>Retroalimentación.</b> ¿Cuántos tipos de variantes hay en nuestra lengua? ¿Cuáles son?</p> <p><b>Metacognición.</b> ¿De qué tema hablamos? ¿Cuál es el propósito?</p>
----------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

#### V. REFLEXIÓN DOCENTE SOBRE EL APRENDIZAJE

¿Qué lograron los estudiantes en esta actividad?	¿Qué dificultades se obtuvo en esta actividad?
Pudieron conocer cuántas variantes tiene la lengua Asheninka.	Le dificulta escribir palabras con la letra TH y GA.
¿En qué aspectos debo mejorar en la próxima Actividad?	
Enseñaré en la próxima clase como emplear las palabras TH y GA.	

#### VI. INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN – lista de cotejo.

N°	Apellidos y Nombres	Los estudiantes logran identificar las variantes y escribe palabras transformándolo en pequeño texto.	
		Si	No
01	Mozombite Román Nolan Jhosep	x	
02	Najar Bardales Clider	x	
03	Inuma Valera Zharik Yassira	x	
04	Cristóbal pempeki Berdin	x	
05	Sebastián Sanchez Elva	x	
06	Orber Shihuangori Edison	x	
07	Campos Raimundo Milder Lening	x	
08	Sanchez Calvario Zully	x	
09	Vicente Román Jhosmer Dilan	x	
10	Ríos Besada Anller	x	
11	Garcias Cristóbal Danicia	x	
12	Garcias Comishori Herson	x	
13	Manuel Ruiz Ezequiel	x	
14	Manuel Ruiz silver	x	





Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades – Carrera Educación Básica Bilingüe Intercultural

SESION DE APRENDIZAJE N°03

I. DATOS INFORMATIVOS:

1.1. I.E:	64549-B CHICOSA
1.17. Director:	Fidel Gutiérrez Cushimariano
1.18. Docente:	Ronaldo E. Cachique Vasquez
1.19. Practicante:	Jefferson Sanchez Vasquez
1.20. Grado:	6°
1.21. sección:	Única
1.22. Área:	lengua Originaria
1.23. Tema:	escribimos palabras con la letra TH-G
1.24. Fecha:	16-09-2024

II. PROPÓSITOS Y EVIDENCIAS DE APRENDIZAJES:

COMPETENCIAS/ CAPACIDADES	DESEMPEÑO	EVALUACIÓN	
		CRITERIOS DE EVALUACIÓN	Instrumentos de Evaluación
<b>Escribe diversos tipos de texto en su lengua materna.</b> <b>Usa estrategia para</b> -Adecua el texto a la situación comunicativa. -Organiza y desarrolla las ideas de forma coherente y cohesionada. -Utiliza convenciones del lenguaje escrito de forma pertinente. -Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto escrito.	Identifica información explícita, relevante y complementaria que se encuentra en distintas partes del texto.	Los estudiantes presentan palabras y texto con la letra THA y GA.	Lista de cotejo.
<b>Competencia transversal.</b>			
Define metas de aprendizajes	Organiza información, según su propósito de estudio.		
<b>Enfoques transversales</b>			
Valor			
<b>Responsabilidad.</b>	Los estudiantes trabajan de manera responsable con sus compañeros.		

III. PREPARACIÓN DE LA SESIÓN.

¿Qué necesitamos para hacer antes de la sesión?	¿Qué recursos o materiales se utilizarán en esta sesión?
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alisto el salón.</li> <li>• Alisto los materiales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lapicero.</li> <li>• Papelote.</li> </ul>

		● Cuaderno.									
<b>ACTIVIDADES PERMANENTES</b>											
<b>IV. SECUENCIA DIDÁCTICA.</b>											
<b>M</b>	<b>Estrategia y actividades pedagógicas</b>										
		<b>T</b>									
<b>I n i c i o</b>	<p><b>Motivación.</b> Presentamos un canto:</p> <div style="background-color: #e67e22; padding: 10px; text-align: center;"> <p>Tha, tha, thamiri enitatsi thamiri, rowashirewetanaka kanta, kanta,</p> </div> <p><b>saberes previos.</b> ¿De qué se trata la canción? ¿La letra Th y G existirán en el alfabeto?</p> <p><b>Problematización.</b> ¿Hay palabras que van acompañadas en el intermedio de la letra TH y GA?</p> <p><b>Propósito</b> Hoy escribiremos palabras que va acompañado de la letra TH y GA y realizaremos un pequeño texto.</p>										
<b>D e s a r r o l l o</b>	<b>Proceso didáctico</b>										
<b>Ges tío n y aco mp aña mie nto</b>	<p><b>Planificación.</b> -Presentamos las palabras TH y GA. -Damos a conocer que palabras TH y GA, no a veces empieza al inicio si no también puede estar al medio o al final.</p> <p style="text-align: center;"><b>Ejemplo.</b></p> <table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="text-align: center; width: 30%;"><b>THA</b></td> <td style="width: 40%;"></td> <td style="text-align: center; width: 30%;"><b>GA</b></td> </tr> <tr> <td>Thaato- Moral.</td> <td></td> <td>Agaantsi- llevar-</td> </tr> <tr> <td>Thamaerentsi- Cultivo.</td> <td></td> <td>Jagaa- Lleno.</td> </tr> </table> <p>-presentamos un pequeño texto. Tsinane asheninka antzi <b>tha</b>ato aririkya oyataki <b>otha</b>maete okemijantzi ña<b>ga</b>antsi.</p> <p>-Cada estudiante colorea la letra THA y GA.</p> <p><b>Textualización.</b> El estudiante escribe palabras con la letra THA y GA y al mismo tiempo realiza un pequeño texto con las palabras escritas. -los estudiantes colorean la letra THA y GA.</p> <p><b>Revisión.</b> -Cada estudiante salen en la pizarra a escribir las palabras escritas en su cuaderno y al mismo tiempo marcan con el círculo la letra THA y GA. -El profesor con los estudiantes corrigen de forma segura.</p>		<b>THA</b>		<b>GA</b>	Thaato- Moral.		Agaantsi- llevar-	Thamaerentsi- Cultivo.		Jagaa- Lleno.
<b>THA</b>		<b>GA</b>									
Thaato- Moral.		Agaantsi- llevar-									
Thamaerentsi- Cultivo.		Jagaa- Lleno.									

C i e r r e	<p><b>Evaluación.</b></p> <p><b>Retroalimentación.</b> ¿Dónde podemos encontrar la letra TH y G? ¿Será importante colocar estas letras?</p> <p><b>Metacognición.</b> ¿Será importante lo que escribimos? ¿Por qué? ¿Qué es lo que hicimos hoy?</p>
----------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

#### V. REFLEXIÓN DOCENTE SOBRE EL APRENDIZAJE

¿Qué lograron los estudiantes en esta actividad?	¿Qué dificultades se obtuvo en esta actividad?
Ya puede escribir palabras con la letra THA Y GA.	Le dificulta colocar la palabra TSI Y TZI al momento de escribir palabras.
¿En qué aspectos debo mejorar en la próxima Actividad?	
Enseñaré en la próxima clase la diferencia entre TSI y TZI.	

#### VI. INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN

N°	Apellido y Nombre	Los estudiantes presentan palabras y texto con la letra THA y GA.	
		Si	No
01	Mozombite Román Nolan Jhosep	x	
02	Najar Bardales Clider	x	
03	Inuma Valera Zharik Yassira	x	
04	Cristóbal pempeki Berdin	x	
05	Sebastián Sanchez Elva	x	
06	Orber Shihuangori Edison	x	
07	Campos Raimundo Milder Lening	x	
08	Sanchez Calvario Zully	x	
09	Vicente romano Jhosmer Dilan	x	
10	Ríos Besada Anller	x	
11	Garcias Cristóbal Danicia	x	
12	Garcias Comishori Herson	x	
13	Manuel Ruiz Ezequiel	x	
14	Manuel Ruiz silver	x	





Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades – Carrera Educación Básica Bilingüe Intercultural

SESION DE APRENDIZAJE N°04


**I. DATOS INFORMATIVOS:**

1.25. I.E	: 64549-B CHICOSA
1.26. Director	: Fidel Gutiérrez Cushimariano
1.27. Docente	: Ronaldo E. Cachique Vasquez
1.28. Practicante	: Jefferson Sanchez Vasquez
1.29. Grado	:6°
1.30. Sección	: Única
1.31. Área	: Comunicación.
1.32. Tema	: Diferencia entre TSI y TZI
1.33. Fecha	:14-08-2024

**II. PROPOSITOS Y EVIDENCIAS DE APRENDIZAJES:**

COMPETENCIAS/ CAPACIDADES	DESEMPEÑO	EVALUACIÓN	
		CRITERIOS DE EVALUACIÓN	Instrumen tos de Evaluación
<b>Escribe diversos tipos de texto en su lengua materna.</b> <b>Usa estrategia para</b> -Adecua el texto a la situación comunicativa. -Organiza y desarrolla las ideas de forma coherente y cohesionada. -Utiliza convenciones del lenguaje escrito de forma pertinente. -Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto escrito.	Identifica información explícita, relevante y complementaria que se encuentra en distintas partes del texto.	Escribe palabras, lo transforma en texto y reconoce la letra TZI y TSI.	Lista de cotejo.
<b>Competencia transversal.</b>			
Define metas de aprendizajes	Organiza información, según su propósito de estudio.		
<b>Enfoques transversales</b>			
Valor			
<b>Responsabilidad.</b>	Los estudiantes trabajan de manera responsable con sus compañeros.		

**III: PREPARACIÓN DE LA SESIÓN.**  
**ACTIVIDADES PERMANENTES**  
**IV. SECUENCIA DIDÁCTICA**

M	Estrategias y actividades pedagógicas		T
<b>INICIO</b>	<p><b>Motivación</b>  Presentamos un canto.</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <p>Tsinane kameetha otzinkawetzi,  otzinkantawo tzinkamentotsi,  nosheninka ninokanaki. Jame irero</p> </div> <p><b>Saberes previos</b>  ¿De qué se trata el canto?  ¿La palabra Tsi y Tzi son iguales? ¿Por qué?</p> <p><b>Problematización</b>  ¿Es importante escribir en nuestra lengua originaria? ¿Por qué?</p> <p><b>Propósito</b>  “Hoy aprenderemos a escribir palabras con la letra Tsi y Tzi y al mismo tiempo realizaremos un pequeño texto.”</p>		<b>T</b>
<b>Desarrollo</b>	<b>proceso didáctico</b>		<b>T</b>

<p>g e s t i ó n y a c o n p a ñ a n i e n t o</p>	<p><b>Planificación.</b> Damos a conocer: <b>“Diferencia de la palabra tsi y tzi”</b> Parece ser la misma palabra, pero al momento de escribir y pronunciar cambia mucho. <b>ejemplo.</b> <b>Tsi</b> <b>Tzi.</b> -tsitsiri-Grillo. -tzimi-Sal. -tsiri-Anguilas. -tziwiri-Salado. -Presentamos un pequeño texto. Nonampiki katsinkari, okimita paerani eenitatsi apaani Asheninka waetachari <b>Tsitsiri</b> ijeki intyakiroeni nijateniki itsipatari tsinke, eejatzi rashiminthatziro rowawo maeni tziwiritatsiri. Los estudiantes leen de forma rápida y con la ayuda del profesor encuentran la palabra <b>Tsi</b> y <b>Tzi.</b> <b>-preguntará a cada estudiante ¿que quieren ser? La letra Tsi o Tzi.</b> <b>-Realizamos un grupo de dos: Tsi y Tzi.</b> <b>Textualización.</b> <b>-Cada estudiantes realizan palabras de acuerdo a lo escogido. ( TSI o TZI).</b> -Escriben palabras con la letra Tsi y Tzi y al mismo tiempo realizan un pequeño texto, teniendo en cuenta con el ejemplo del profesor. <b>Revisión.</b> -Revisamos de forma adecuada como está la ortografía. -Cada estudiante sale en la pizarra para que escriba lo que corrigió el profesor. -Vuelven a escribir en su cuaderno de forma correcta sin ninguna falla ortográfica.</p>	
<p><b>CIERRE</b></p>	<p><b>Evaluación.</b> <b>Retroalimentación</b> ¿Qué diferencia hay entre la palabra tsi y tzi? ¿Será igual? ¿por qué? <b>Metacognición</b> ¿Es importante lo que aprendimos hoy? ¿Por qué? ¿Qué dificultades tuvimos? ¿En qué aspecto debemos mejorar en la próxima actividad?</p>	

## V.REFLEXIÓN DOCENTE SOBRE EL APRENDIZAJE

¿Qué lograron los estudiantes en esta actividad?	¿Qué dificultades se obtuvo en esta actividad?
Ya reconoce tranquilamente donde va, la letra TZI y TSI al momento de escribir.	Le dificulta colocar el doble (aa) y (ee) en algunas palabras necesarias.
¿En qué aspectos debo mejorar en la próxima Actividad?	

En la próxima clase trabajar con el uso de doble aa y ee.

## VI. INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN

N°	APELLIDOS Y NOMBRES	Escribe palabras, lo transforma en texto y reconoce la letra TZI y TSI.	
		Si	No
01	Mozombite Roman Nolan Jhosep	x	
02	Najar Bardales Clider	x	
03	Inuma Valera Zharik Yassira	x	
04	Cristobal pempeki Berdin	x	
05	Sebastian Sanchez Elva	x	
06	Orber Shehuangori Edison	x	
07	Campos Raimundo Milder lennig		x
08	Sanchez Calvario Zully	x	
09	Vicente Roman Jhosmer Dilan	x	
10	Rios Besada Anller	x	
11	Garcias Cristobal Danicia	x	
12	Garcias Comishori Herson	x	
13	Manuel Ruiz Ezequiel	x	
14	Manuel Ruiz silver		x

## VIII. anexo





Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades – Carrera Educación Básica Bilingüe Intercultural

SESION DE APRENDIZAJE N°05

III. DATOS INFORMATIVOS:

1.1. I.E:	64549-B CHICOSA
1.34. Director:	Fidel Gutiérrez Cushimariano
1.35. Docente:	Ronaldo E. Cachique Vasquez
1.36. Practicante:	Jefferson Sanchez Vasquez
1.37. Grado:	6°
1.38. sección:	Única
1.39. Área:	lengua Originaria
1.40. Tema:	Uso de la letra AA Y EE
1.41. Fecha:	30-09-2024

IV. PROPOSITOS Y EVIDENCIAS DE APRENDIZAJES:


COMPETENCIAS/ CAPACIDADES	DESEMPEÑO	EVALUACIÓN	
		CRITERIOS DE EVALUACIÓN	Instrumentos de Evaluación
<p><b>Escribe diversos tipos de texto en su lengua materna.</b></p> <p>-Adecua el texto a la situación comunicativa.</p> <p>-Organiza y desarrolla las ideas de forma coherente y cohesionada.</p> <p>-Utiliza convenciones del lenguaje escrito de forma pertinente.</p> <p>-Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto escrito.</p>	Identifica información explícita, relevante y complementaria que se encuentra en distintas partes del texto.	Conoce en qué momento va la doble AA Y EE en dicha palabra.	Lista de cotejo.
<b>Competencia transversal.</b>			
Define metas de aprendizajes.	Organiza información, según su propósito de estudio.		
<b>Enfoques transversales</b>			
Valor			
<b>Responsabilidad.</b>	Los estudiantes agrupan a sus compañeros de manera responsable al momento de trabajar en grupo.		

V. PREPARACION DE LA SESION.

¿Qué necesitamos para hacer antes de la sesión?	¿Qué recursos o materiales se utilizarán en esta sesión?
Alistar en salón. Alistar los materiales.	Lapicero. Cuaderno. Plumón.

ACTIVIDADES PERMANENTES

## IV. SECUENCIA DIDÁCTICA.

M	Estrategia y actividades pedagógicas		T				
I n ic i o	<p><b>Motivación.</b> Presentamos un canto: <i>Aaa, aaa, tanaki, notsimeri teranki</i> <i>Kakitaki amani, pijeeki, pijeeki, poka,</i> <i>poka, tanaki notsimeri</i> <i>Teranki.</i></p>  <p><b>saberes previos.</b> ¿De qué se trata la canción? ¿Alguna vez viste palabras en la lengua Asheninka que tenga dos aa y ee?</p> <p><b>Problematización.</b> ¿Por qué es importante escribir en algunas palabras dos aa y ee?</p> <p><b>Propósito.</b> Hoy escribiremos palabras que tengan dos aa- ee y al mismo tiempo escribiremos pequeños textos.</p>						
D e s a r r ó n y a c o m p a ñ a m ie n t o	G st i ó n y a c o m p a ñ a m ie n t o	<p><b>Proceso didáctico</b></p> <p><b>Planificación.</b> <b>presentamos ejemplos:</b></p> <table border="0" data-bbox="292 981 1141 1131"> <tr> <td style="text-align: center;"><b>Aa</b></td> <td> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Iroña<b>aa</b>ka- hoy.</li> <li>● Chaa- ¿qué?</li> <li>● Tha<b>aa</b>mpi- Mariposa.</li> </ul> </td> <td style="text-align: center;"><b>ee</b></td> <td> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Pije<b>ee</b>ki- toma asiento.</li> <li>● Ari<b>wee</b>- gracias.</li> <li>● Yee<b>ee</b>- hermano.</li> </ul> </td> </tr> </table> <p><b>Presentamos un canto de la mariposa.</b> <i>Ikimitetatyani thaampi, thaampi, kaanta, kaanta, tanaki pipenawo pishiree</i> <i>nokowaatyeyya nayero pishinto. nimaeka, nimaeka, nojatatyete kiriinka,</i> <i>nojatatyete katonko.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Con la ayuda del profesor colorea la letra ee y aa.</li> <li>-Preguntamos qué texto les encantaría escribir.</li> </ul> <p><b>Textualización.</b> -Escribe tres palabras de cada letra aa y ee. -Cada estudiante escribe de acuerdo al texto que hayan elegido y teniendo en cuenta el ejemplo del profesor. - Supervisamos de manera constante a cada alumno.</p> <p><b>Revisión.</b> -Revisamos los trabajos de cada estudiante. -Cada estudiante corrige los errores marcados por el profesor.</p>	<b>Aa</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Iroña<b>aa</b>ka- hoy.</li> <li>● Chaa- ¿qué?</li> <li>● Tha<b>aa</b>mpi- Mariposa.</li> </ul>	<b>ee</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Pije<b>ee</b>ki- toma asiento.</li> <li>● Ari<b>wee</b>- gracias.</li> <li>● Yee<b>ee</b>- hermano.</li> </ul>	
<b>Aa</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Iroña<b>aa</b>ka- hoy.</li> <li>● Chaa- ¿qué?</li> <li>● Tha<b>aa</b>mpi- Mariposa.</li> </ul>	<b>ee</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Pije<b>ee</b>ki- toma asiento.</li> <li>● Ari<b>wee</b>- gracias.</li> <li>● Yee<b>ee</b>- hermano.</li> </ul>				
ci e r r e	<p><b>Evaluación.</b></p> <p><b>Retroalimentación.</b> ¿Qué escribimos hoy? ¿Hay palabras que poseen doble aa y ee? ¿Por qué?.</p> <p><b>Metacognición.</b> ¿Cómo lo hicimos? ¿Escribimos de manera correcta las palabras? ¿Cómo lo realizamos?</p>						

## V. REFLEXIÓN DOCENTE SOBRE EL APRENDIZAJE

¿Qué lograron los estudiantes en esta actividad?	¿Qué dificultades se obtuvo en esta actividad?
Pudieron escribir texto importante con la ayuda de palabras mencionadas.	Ninguna.
¿En qué aspectos debo mejorar en la próxima Actividad?	
Empezar a escribir pequeños textos descriptivos	

## VI. INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN

N°	Apellido y Nombre	Conoce en qué momento va la doble AA Y EE en dicha palabra.	
		Si	No
01	Mozombite Román Nolan Jhosep	x	
02	Najar Bardales Clider	x	
03	Inuma Valera Zharik Yassira	x	
04	Cristóbal pempeki Berdin	x	
05	Sebastián Sanchez Elva	x	
06	Orber Shihuangori Edison	x	
07	Campos Raimundo Milder Lening	x	
08	Sanchez Calvario Zully	x	
09	Vicente Román Jhosmer Dilan	x	
10	Ríos Besada Anller	x	
11	Garcias Cristóbal Danicia	x	
12	Garcias Comishori Herson	x	
13	Manuel Ruiz Ezequiel	x	
14	Manuel Ruiz silver	x	





Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades – Carrera Educación Básica Bilingüe Intercultural

SESION DE APRENDIZAJE N°06

VI. DATOS INFORMATIVOS:

1.1. I.E:	64549-B CHICOSA
1.2. Director:	Fidel Gutierrez Cushimariano
1.3. Docente:	Ronaldo E. Cachique Vasquez
1.4. Practicante:	Jefferson Sanchez Vasquez
1.5. Grado:	6°
1.6. sección:	Única
1.7. Área:	Comunicación. L1
1.8. Tema:	Descripción de los productos
1.9. Fecha:	12-08-2024

II. PROPOSITOS Y EVIDENCIAS DE APRENDIZAJES:

COMPETENCIAS/ CAPACIDADES	DESEMPEÑO	EVALUACIÓN	
		CRITERIOS DE EVALUACIÓN	Instrumentos de Evaluación
<p><b>Escribe diversos tipos de texto en su lengua materna.</b></p> <p>-Adecua el texto a la situación comunicativa.</p> <p>-Organiza y desarrolla las ideas de forma coherente y cohesionada.</p> <p>-Utiliza convenciones del lenguaje escrito de forma pertinente.</p> <p>-Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto escrito.</p>	-Identifica información explícita, relevante y complementaria que se encuentra en distintas partes del texto.	Los estudiantes escriben las descripciones de cada producto y al mismo tiempo hacen un texto.	Lista de cotejo.
<b>Competencia transversal.</b>			
Define metas de aprendizajes.	Organiza información, según su propósito de estudio.		
<b>Enfoques transversales</b>			
Valor			
<b>Responsabilidad.</b>	Los estudiantes agrupan a sus compañeros de manera responsable al momento de trabajar en grupo.		

### III: PREPARACIÓN DE LA SESIÓN.

¿Qué necesitamos para hacer antes de la sesión?	¿Qué recursos o materiales se utilizarán en esta sesión?
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Proyecto</li> <li>➤ CENEB</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Plumón, tijera, tiza, cinta embalaje, papel bond y papalote.</li> </ul>

#### ACTIVIDADES PERMANENTES

#### IV. SECUENCIA DIDÁCTICA

ESTRATÉGIAS Y ACTIVIDADES PEDAGÓGICAS		
M		T
INICIO	<p><b>Motivación</b> Presentó una dinámica: <b>Productos de mi comunidad.</b> Soy una papaya, soy una papaya, me Me muevo por aquí y por allá. Muevo mi cabeza, muevo mi cabeza lo hago para crecer y para crecer. Soy una sandía, me muevo hacia adelante y me muevo hacia atrás.</p> <p><b>Saberes previos</b> ¿De qué se trató la dinámica? ¿Qué producto se mencionó en el texto? ¿Qué productos se siembran en nuestra comunidad?</p> <p><b>Problematización</b> ¿Qué pasaría si nosotros como estudiantes no podemos conocer los productos de nuestra comunidad?</p> <p><b>Propósito</b> Hoy en esta mañana nos convertimos en un escritor importante de nuestra comunidad.</p>	
Desarrollo	<b>Proceso didáctico</b>	

Ge sti ón y aco mp aña mi ent o	<p><b>Planificación.</b> Mostramos el tema a los estudiantes “<b>descripción de los productos</b>” <b>Explicamos:</b> son textos que detallan características, beneficios y especificaciones de un producto o servicio.</p> <p style="text-align: center;"><b>Ejemplo</b></p> <p style="text-align: center;"><b>El maíz</b></p> <p>A) <b>tiene pelitos marrones.</b> B) <b>tiene hojas largas.</b> C) <b>Tiene varias semillas.</b> D) <b>Tiene mazorca.</b></p> <p style="text-align: center;"><i>Presentamos un pequeño texto del maíz.</i></p> <p>Vivo en la comunidad de Chicosa, mi mama siembra maíces deliciosos, tiene muchas semillas, tiene pelitos pequeños, tiene hojas largas y por eso a toda mi familia les encanta sembrar maíz.</p> <p><b>Textualización.</b> Preguntó al estudiante. ¿Qué productos hay en nuestra comunidad? ¿Qué productos quieren ser? Dibujan el producto que más les gusta o que alguna vez quieren ser y luego escriben sus nombres de cada producto con sus respectivas descripciones. Escriben un pequeño texto teniendo en cuenta las descripciones del producto dibujado. Acompañó en cualquier dificultad que presente.</p> <p><b>Revisión.</b> -Revisamos el trabajo uno por uno, corrigiendo algunas fallas ortográficas y sentido del texto. -El estudiante vuelva a corregir en limpio las fallas que tuvo.</p>	
<b>CIERR E</b>	<p><b>Evaluación.</b> <b>Retroalimentación</b> ¿Qué son las descripciones? ¿Cuál es el nombre del producto que hemos dibujado? ¿Qué productos hemos dibujado?</p> <p><b>Metacognición</b> ¿Qué dificultades tuvimos en la hora de la redacción? ¿cómo solucionamos cada dificultad que nos presentó?</p>	

#### V. REFLEXIÓN DOCENTE SOBRE EL APRENDIZAJE

¿Qué lograron los estudiantes en esta actividad?	¿Qué dificultades se obtuvo en esta actividad?
Pudieron aprender los nombres de cada producto y al mismo tiempo pudieron escribir los texto en su lengua materna.	Ninguna.
¿En qué aspectos debo mejorar en la próxima Actividad?	

Trabajar con el texto narrativo.

### VI. INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN

N°	APELLIDOS Y NOMBRES	Los estudiantes escriben las descripciones de cada producto y al mismo tiempo hacen un texto.	
		Si	No
01	Mozombite Roman Nolan Jhosep	x	
02	Najar Bardales Clider	x	
03	Inuma Valera Zharik Yassira	x	
04	Cristobal pempeki Berdin	x	
05	Sebastian Sanchez Elva		x
06	Orber Shehuangori Edison	x	
07	Campos Raimundo Milder lennig	x	
08	Sanchez Calvario Zully	x	
09	Vicente Roman Jhosmer Dilan	x	
10	Rios Besada Anller	x	
11	Garcias Cristobal Danicia	x	
12	Garcias Comishori Herson	x	
13	Manuel Ruiz Ezequiel	x	
14	Manuel Ruiz silver	x	





Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades – Carrera Educación Básica Bilingüe Intercultural

### SESION DE APRENDIZAJE N°7

#### I. DATOS INFORMATIVOS:

1.1.I.E	N°64549-B Chicosa
1.2.Director	Fidel Gutiérrez Cushimariano
1.3.Docente	Ronaldo E. Cachique Vasquez
1.4.Practicante	Jefferson Sanchez Vasquez
1.5.Grado	6°
1.6.Sección	Única
1.7.Área	Lengua Originaria
1.8.Tema	Texto Narrativo
1.9. Fecha	

#### II. PROPOSITOS Y EVIDENCIAS DE APRENDIZAJES:

COMPETENCIAS/ CAPACIDADES	DESEMPEÑO	EVALUACIÓN	
		CRITERIOS DE EVALUACIÓN	Instrumentos de Evaluación
<b>Escribe diversos tipos de texto en su lengua materna.</b> -Adecua el texto a la situación comunicativa. -Organiza y desarrolla las ideas de forma coherente y cohesionada. -Utiliza convenciones del lenguaje escrito de forma pertinente. -Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto escrito.	- Identifica información explícita, relevante y complementaria que se encuentra en distintas partes del texto.	Los estudiantes escriben texto narrativo sin ninguna dificultad.	Lista de cotejo
<b>Competencia transversal.</b>			
Define metas de aprendizajes.	Organiza información, según su propósito de estudio.		
<b>ENFOQUES TRANSVERSALES</b>			
Valores			
<b>Responsabilidad</b>	Los estudiantes y profesores practican la responsabilidad al entregar trabajos de calidad, donde los estudiantes se esfuerzan en sus tareas y los profesores evalúan de manera justa.		

#### III. PREPARACIÓN DE LA SESION.

¿Qué necesitamos para hacer antes de la sesión?	¿Qué recursos o materiales se utilizarán en esta sesión?
Ordenar el salón, alistar los materiales.	Lapicero.

	Colores. Cuaderno. Papelote.
--	------------------------------------

## ACTIVIDADES PERMANENTES

### IV. SECUENCIA DIDÁCTICA.

M	Estrategia y actividades pedagógicas		
			T
i n i c i o	<p><b>Motivación.</b> Presentó en la pizarra en un papelógrafo el cuento del “Carpintero.”</p> <p><b>saberes previos.</b> ¿De qué se trató el texto? ¿Conoces algún texto parecido como este?</p> <p><b>Problematización.</b> ¿Es importante escribir texto en nuestro idioma? ¿por qué?</p> <p><b>Propósito.</b> “Hoy escribiremos un texto narrando los hechos que pasaron en nuestra cultura.” Acuerdo del día:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Prestar atención en la hora de clase.</li> <li>● Evitar cometer desorden en la hora de clase.</li> </ul>		
D e s a r r o l l o y a c o m p a ñ a m i e n t o	<p><b>Proceso didáctico</b></p> <p><b>G</b> <b>Planificación.</b> -Indicamos que es un texto narrativo, dando a conocer los tres momentos, inicio, desarrollo y cierre. El texto narrativo es un hecho que narra una historia de forma sistemática. -Elaboramos un texto narrativo en la pizarra con la ayuda de los estudiantes. -presentamos un ejemplo en la pizarra. “Chamanto” <u>Ikimita paerani rasheninkawitani chamanto ijeeki apamiroeni inampiki, tekatsi iina, ikantaka ikeenkishiryaka riyatzi otsipani naampitsi raayi chochokipaeni.</u> <u>Okantaka awijanaki osheki ojarentsi riyatakitzi nampitsiki waetachari poyeena ocheraaki, janta iñapakiri isheninkapaeni.</u> <u>Ari ikantaka chamanto, tzimanaki iina, itomi ikenkishiryaka ero ipiyaja ijeeki apaniroeni.</u></p>		

	<p><b>Textualización.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Entregamos hoja boom a cada estudiante y luego indicamos que dibujan y colorean un animal que más les guste.</li> <li>-Cada estudiante escribe el nombre de cada animal en Asheninka y realizan un texto narrativo guiándose con el ejemplo del profesor.</li> <li>-Acompañó a cada estudiante en cualquier dificultad que muestra.</li> </ul> <p><b>Revisión.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Revisamos a cada estudiante sobre el trabajo realizado.</li> <li>-Corrijo cualquier falla ortográfica que presenta el texto.</li> <li>-Cada estudiante vuelve a realizar el texto en hoja limpia teniendo en cuenta los errores.</li> <li>-Cada estudiante vuelve a presentar el trabajo corregido.</li> </ul>	
c i e r r e	<p><b>Evaluación.</b></p> <p><b>Retroalimentación.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>¿Qué es un texto narrativo?</li> <li>¿Qué texto hemos escrito?</li> <li>¿Cuántas partes tiene un texto? ¿Cuáles son?</li> </ul> <p><b>Metacognición.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>¿Qué hemos aprendido hoy?</li> <li>¿Cómo lo hicimos?</li> <li>¿Qué dificultades tuvimos?</li> <li>¿Cumplimos con nuestro acuerdo del día?</li> </ul>	

#### V. REFLEXIÓN DOCENTE SOBRE EL APRENDIZAJE

¿Qué lograron los estudiantes en esta actividad?	¿Qué dificultades se obtuvo en esta actividad?
Pudieron escribir texto relacionando con los tres momentos de un texto.	Ninguna
¿En qué aspectos debo mejorar en la próxima Actividad?	
Conseguir más materiales didácticos.	

## VI. INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN.

N°	APELLIDOS Y NOMBRES	Los estudiantes escriben texto narrativo sin ninguna dificultad.	
		Si	No
01	Mozombite Roman Nolan Jhosep	x	
02	Najar Bardales Clider	x	
03	Inuma Valera Zharik Yassira	x	
04	Cristobal pempeki Berdin	x	
05	Sebastian Sanchez Elva		x
06	Orber Shehuangori Edison	x	
07	Campos Raimundo Milder lennig	x	
08	Sanchez Calvario Zully	x	
09	Vicente Roman Jhosmer Dilan	x	
10	Rios Besada Anller	x	
11	Garcias Cristobal Danicia	x	
12	Garcias Comishori Herson	x	
13	Manuel Ruiz Ezequiel	x	
14	Manuel Ruiz silver	x	





Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades – Carrera Educación Básica Bilingüe Intercultural

### SESION DE APRENDIZAJE N°8

#### I. DATOS INFORMATIVOS:

1.1. I.E:	64549-B CHICOSA
1.2. Director:	Fidel Gutiérrez Cushimariano
1.3. Docente:	Ronaldo E. Cachique Vasquez
1.4. Practicante:	Jefferson Sanchez Vasquez
1.5. Grado:	6°
1.6. sección:	Única
1.7. Área:	Lengua Originaria.
1.8. Tema:	Escribimos cuentos Asheninka.
1.9. Fecha:	

#### II. PROPOSITOS Y EVIDENCIAS DE APRENDIZAJES:

COMPETENCIAS/ CAPACIDADES	DESEMPEÑO	EVALUACIÓN	
		CRITERIOS DE EVALUACIÓN	Instrumentos de Evaluación
<b>Escribe diversos tipos de texto en su lengua materna.</b> -Adecua el texto a la situación comunicativa. -Organiza y desarrolla las ideas de forma coherente y cohesionada. -Utiliza convenciones del lenguaje escrito de forma pertinente. -Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto escrito.	- Identifica información explícita, relevante y complementaria que se encuentra en distintas partes del texto.	Los estudiantes escriben en Asheninka cuentos de forma coherente y significativo.	Lita de cotejo
<b>Competencia transversal.</b>			
Define metas de aprendizajes.	Organiza información, según su propósito de estudio.		
<b>ENFOQUES TRANSVERSALES</b>			
<b>Valores</b>			
<b>Responsabilidad</b>	Los estudiantes y profesores practican la responsabilidad entregando buenos trabajos.		

#### III. PREPARACIÓN DE LA SESIÓN.

¿Qué necesitamos para hacer antes de la sesión?	¿Qué recursos o materiales se utilizarán en esta sesión?
Ordenar el salon, alistar los materiales.	Lapicero. Colores. Cuaderno. Papelote.

## ACTIVIDADES PERMANENTES

## IV. SECUENCIA DIDÁCTICA.

M	<p data-bbox="226 315 651 353">Estrategia y actividades pedagógicas</p> 	T
---	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---

<b>I n i c i o</b>	<p><b>Motivacion.</b></p> <p>Presentamos un dibujo en la pizarra.</p> <p><b>saberes previos.</b></p> <p>¿Qué observamos en la imagen?  ¿Qué hace la mujer en la quebrada?  ¿Alguna vez escuchaste el cuento de la Garza?  ¿Conoces algún cuento que te contó tu abuelo?</p> <p><b>Problematización.</b></p> <p>¿Qué pasaría si los cuentos Asheninka van perdiendo?</p> <p><b>Propósito.</b></p> <p>“Hoy escribimos cuentos Asheninka”</p> <p>Acuerdo del día:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Prestar atención en la hora de clase.</li> <li>● Evitar cometer desorden en la hora de clase.</li> </ul>	
<b>D e s a r r o l l o</b>	<p><b>Proceso didáctico</b></p> <p><b>Ges tío n y aco mp aña mie nto</b></p> <p><b>Planificación.</b></p> <p>-Explicamos de forma significativa sobre los cuentos Asheninka.  -Mostramos un cuento en la pizarra “El venado cazador.”  Cuenta la historia, en aquella época el venado era persona y era muy cazador, un día se levantó de su cama y le dijo a su mujer.  Mujer estoy yendo a cazar animales, la mujer aceptó y preparó rápidamente su masato y yuca asada.  Pasaron mucho tiempo, la mujer sospechaba algo de él, porque cada vez que iba a cazar animales solo traía carne pishtada.  Un día la mujer se atrevió a seguirle a su marido sin decirle nada, donde que se dio cuenta que el hombre sacaba su propia carne.  Finalmente, la mujer gritó desesperadamente y su esposo corrió al monte, Y nunca más volvió a casa.  ¡Por eso en la actualidad vemos al venado con poca carne en la pierna!  -El profesor indica que cada estudiante indique que animales más habla en casa  Sus padres y luego escriben cuento sobre el mencionado.</p>	

	<p><b>Textualización.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Repartimos hoja boom a cada estudiante.</li> <li>-Repartimos colores.</li> <li>-Cada estudiante escribe cuentos en hoja boom.</li> <li>-El profesor supervisa a cada estudiante.</li> </ul> <p><b>Revisión.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-El profesor recoge todo el trabajo acabado por parte de los alumnos y revisa detalladamente.</li> <li>-Cada estudiante vuelve a escribir las fallas ortográficas que resaltó el profesor.</li> </ul>	
c i e r r e	<p><b>Evaluación.</b></p> <p><b>Retroalimentación.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>¿Por qué es importante los cuentos Asheninka?.</li> <li>¿Cuáles son los cuentos que más le gustan? ¿Por qué?</li> </ul> <p><b>Metacognición.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>¿Qué aprendimos hoy?</li> <li>¿Cómo lo hicimos?</li> <li>¿Qué dificultades tuvimos?</li> <li>¿Cumplimos con el acuerdo planteado?</li> </ul>	

#### V.REFLEXIÓN DOCENTE SOBRE EL APRENDIZAJE

¿Qué lograron los estudiantes en esta actividad?	¿Qué dificultades se obtuvo en esta actividad?
Pudieron escribir cuentos relacionados con su cultura.	Ninguna
¿En qué aspectos debo mejorar en la próxima Actividad?	
Conseguir más materiales didáctica.	

## VI. INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN.

N°	APELLIDOS Y NOMBRES	Los estudiantes escriben en Asheninka cuentos de forma coherente y significativo	
		Si	No
01	Mozombite Roman Nolan Jhosep	x	
02	Najar Bardales Clider	x	
03	Inuma Valera Zharik Yassira	x	
04	Cristobal pempeki Berdin	x	
05	Sebastian Sanchez Elva	x	
06	Orber Shehuangori Edison	x	
07	Campos Raimundo Milder lennig	x	
08	Sanchez Calvario Zully	x	
09	Vicente Roman Jhosmer Dilan	x	
10	Rios Besada Anller	x	
11	Garcias Cristobal Danicia	x	
12	Garcias Comishori Herson	x	
13	Manuel Ruiz Ezequiel	x	
14	Manuel Ruiz silver	x	

