

Tradición oral en relación con la educación bilingüe intercultural. Revisión de literatura

Isidro Sánchez Torres*

* Escuela de Ciencias Sociales, Artes y Humanidades de la Universidad Abierta y a Distancia (UNAD). Doctorado en Psicología, Universidad de Manizales. Correo electrónico: asanchez106243@umanizales.edu.co. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7847-5354>

Recibido: 28/11/2025

Aprobado: 21/12/2025

Cómo citar este artículo: Sánchez-Torres, I. (2026). Tradición oral en relación con la educación bilingüe intercultural. Revisión de literatura. *Panorama*, 20(28).

Resumen. El objetivo de este artículo fue identificar patrones y tendencias en la investigación sobre el tema de la tradición oral en la enseñanza de lenguas. Para ello se llevó a cabo el flujo de selección de estudios propuesto por el grupo PRISMA como referencia para garantizar la transparencia en el proceso de identificación y selección de la literatura relevante de trabajos de investigación de relevancia y trascendencia en el ámbito científico y académico, publicados entre 2006 y 2025, e indexados en las bases de datos Web of Science, Scopus, Dialnet, SciELO y Google Scholar, seleccionando finalmente 17 investigaciones. Se identifica que el papel específico que juega la transmisión oral en el entorno escolar no ha sido suficientemente investigado. En los artículos analizados se destaca que la tradición oral contribuye a la construcción y fortalecimiento de la identidad cultural de los estudiantes en entornos educativos bilingües. Sin embargo, las estrategias pedagógicas no han sido efectivas del todo en la incorporación de la tradición oral en el currículo de educación bilingüe. Muchos programas educativos no consideran adecuadamente las narrativas orales como herramientas pedagógicas efectivas. Se necesita un enfoque más intencional para incorporar la tradición oral en los planes de estudio, lo cual podría mejorar el aprendizaje y la conexión cultural de los estudiantes.

Palabras clave: tradición oral, biculturalismo, enseñanza de lenguas, narrativas orales.

Oral tradition as it relates to intercultural bilingual education. Literature review

Abstract. The objective of this article was to identify patterns and trends in research on the subject of oral tradition in language teaching. To this end, the study selection process proposed by the PRISMA group was carried out as a reference to ensure transparency in the

process of identifying and selecting relevant literature from research papers of scientific and academic relevance and significance, published between 2006 and 2025, and indexed in the Web of Science, Scopus, Dialnet, SciELO and Google Scholar databases, finally selecting 17 research studies. It was identified that the specific role played by oral transmission in the school environment has not been sufficiently researched. The articles analyzed highlight that oral tradition contributes to the construction and strengthening of students' cultural identity in bilingual educational environments. However, pedagogical strategies have not been entirely effective in incorporating oral tradition into the bilingual education curriculum. Many educational programs do not adequately consider oral narratives as effective pedagogical tools. A more intentional approach is needed to incorporate oral tradition into curricula, which could improve students' learning and cultural connection.

Keywords: oral tradition, intercultural bilingual education, language teaching, oral narratives.

Tradição oral em relação à educação intercultural bilingue. Revisão da literatura

Resumo. O objetivo deste artigo foi identificar padrões e tendências na investigação sobre o tema da tradição oral no ensino de línguas. Para isso, foi realizado o fluxo de seleção de estudos proposto pelo grupo PRISMA como referência para garantir a transparência no processo de identificação e seleção da literatura relevante de trabalhos de investigação de relevância e transcendência no âmbito científico e acadêmico, publicados entre 2006 e 2025. 2006 e 2025, e indexados nas bases de dados Web of Science, Scopus, Dialnet, SciELO e Google Scholar, selecionando finalmente 17 investigações. Identifica-se que o papel específico que a transmissão oral desempenha no ambiente escolar não foi suficientemente investigado. Nos artigos analisados, destaca-se que a tradição oral contribui para a construção e o fortalecimento da identidade cultural dos alunos em ambientes educativos bilingues. No entanto, as estratégias pedagógicas não têm sido totalmente eficazes na incorporação da tradição oral no currículo da educação bilingue. Muitos programas educativos não consideram adequadamente as narrativas orais como ferramentas pedagógicas eficazes. É necessária uma abordagem mais intencional para incorporar a tradição oral nos planos de estudo, o que poderia melhorar a aprendizagem e a conexão cultural dos alunos.

Palavras-chave: tradição oral, educação intercultural bilingue, ensino de línguas, narrativas orais.

Introducción

La tradición oral es la transmisión de historias, vivencias y tradiciones de una sociedad a través de la palabra, la cual es portadora de emociones, motivos y temas. El propósito de esta investigación fue profundizar en el estudio de la tradición oral, con el fin de analizar el uso estético y artístico del lenguaje como una forma de comunicación, y para comprender la manera en la que la comunidad selecciona, conserva y transmite aquello que considera significativo. Así, se preserva su legado a lo largo de las generaciones mediante una serie continua de representaciones y actuaciones. Esta transmisión, a pesar de llevarse a cabo oralmente, de generación en generación, dentro de un mismo contexto cultural, posee temas y técnicas que pueden mantenerse constantes o presentar variaciones. En el caso de la tradición oral andina, se manifiesta a través de una amplia variedad de expresiones como cuentos, mitos, leyendas, adivinanzas, canciones, villancicos y refranes, que reflejan la identidad cultural, social, normas y valores de esta comunidad. “La literatura de tradición oral es una forma específica de creación que refleja la cultura compartida por una colectividad” (González y Wagenaar, 2003, p. 12). Los textos de tradición oral, objeto de análisis en la disciplina filológica, también se han convertido en asunto de estudio en la antropología al proporcionar elementos clave para comprender las culturas. Al estudiar la tradición oral, se examina no solo el uso artístico del lenguaje en la comunicación, sino también lo que la comunidad considera importante, lo que conserva y transmite de una generación a otra mediante actuaciones sucesivas. Una forma de denominar esta transmisión es *‘performance’*, que, según Bauman (1992, citado por Lancina, 2020), es un modo de comunicación estéticamente marcado y elevado, enmarcado de manera especial y presentado ante una audiencia” (p. 51).

Método

El presente estudio realizado por el investigador corresponde a una exhaustiva revisión narrativa de la literatura científica, llevada a cabo con una meticulosa estrategia de búsqueda sistematizada y rigurosa. Este enfoque metodológico permite llevar a cabo un análisis exhaustivo y detallado del progreso conceptual y empírico de un área de estudio en particular, facilitando la integración de investigaciones provenientes de diversas corrientes

teóricas y metodológicas. Primero, se llevó a cabo una búsqueda en bases de datos académicas: Scopus, Web of Science y Google Scholar, utilizando las palabras clave: “tradición oral”, “educación intercultural bilingüe”, “enseñanza de lenguas”, “narrativas orales”, y “estudios longitudinales”. Posteriormente, se documentaron los resultados obtenidos; se siguió el diagrama de flujo de selección propuesto para hacer transparente el proceso de búsqueda y depuración de la literatura, que ilustra el proceso de selección de estudios. Los que se seleccionaron fueron evaluados para asegurar que cumplieran con criterios de calidad y relevancia para el objetivo de investigación.

Se hicieron búsquedas combinadas utilizando operadores booleanos (AND, OR) para ampliar o restringir los resultados, según fuera necesario. Se consideraron únicamente artículos relevantes, asegurando que abordaran tanto la teoría como la práctica en el campo y que contribuyeran al entendimiento del impacto de la tradición oral en la educación bilingüe (ver Tabla 1).

Tabla 1

Artículos seleccionados

Base de datos	Artículos destacados	Artículos seleccionados	Palabras empleadas como criterio de selección
Dialnet	12	4	("Oral tradition") AND ("intercultural bilingual education ")
Google Scholar	29	5	("Oral tradition") AND ("intercultural bilingual education") AND ("higher education ")
SciElo	31	5	Higher education
Web of Science	27	3	("Oral tradition") AND ("intercultural bilingual education") AND ("higher education ")

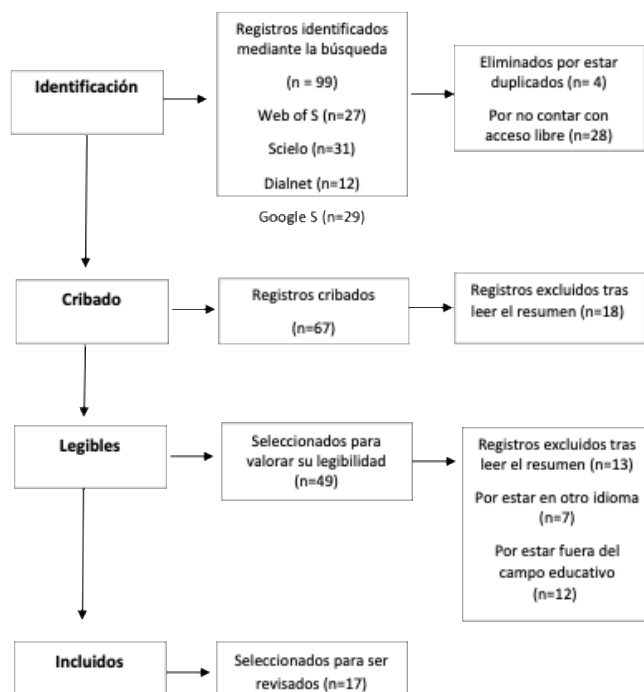
Se seleccionaron aquellos estudios que abordaran, de manera detallada y exhaustiva, el concepto de educación interculturalidad bilingüe. Se estableció como criterio de inclusión que dichas investigaciones hubieran sido realizadas en un periodo temporal delimitado entre los años 2006 y 2025, con el objetivo de obtener un panorama actualizado. Se priorizó la inclusión de estudios que se enfocaran principalmente en la educación virtual, con el fin de analizar de manera específica el contexto y las particularidades de este tipo de educación.

Tras un exhaustivo proceso de selección y revisión, se identificó un total de 76 investigaciones que cumplían con los criterios establecidos (ver Figura 1). Posteriormente, se procedió a la lectura detallada del resumen con el fin de llevar a cabo una depuración minuciosa de aquellos trabajos que no abordaban de manera adecuada los términos de la búsqueda realizada. Se realizó la lectura de los diversos documentos con el propósito de identificar la metodología empleada y la forma en que se concibió el entorno y la percepción al interior de las distintas investigaciones.

Posteriormente, se analizaron los documentos seleccionados, llevando a cabo un cruce de datos de tal manera que posibilitara una comprensión más profunda de la influencia que ejerce en la concepción de un término, su aplicabilidad y las posibles limitaciones para profundizar en soluciones alternativas, y así realizar una metalectura exhaustiva, e identificar de manera detallada el impacto significativo y profundo que la transmisión oral de conocimientos y relatos culturales ha tenido en el desempeño académico y el aprendizaje de estudiantes inmersos en entornos educativos bilingües y multiculturales (ver Tabla 2).

Figura 1

Búsqueda bibliográfica



Resultados

Tabla 2

Estudios analizados

Autores		Metodología	Conclusión
1. Kvietok, F., y Ramírez, J. (2024)		Los datos incluyen transcripciones de entrevistas con 10 estudiantes, un grupo focal con 6 (vía Zoom), dibujos y reflexiones. Se basó en autorretratos lingüísticos y respuestas anónimas a evaluaciones (Padlet y Google Forms). Las entrevistas individuales y en pares se realizaron al finalizar el curso y al iniciar la sistematización. Los entrevistados, 4 hombres y 6 mujeres de pueblos quechuas (7) y aymara (3), son bilingües y provienen de Ancash, Cusco, Apurímac, Ayacucho y Puno, cursando EIB inicial y primaria. Los criterios de selección buscaban que los perfiles de los entrevistados reflejaran la diversidad.	La literatura actual indica que, a pesar del reconocimiento de la tradición oral en la educación bilingüe, su integración en los currículos escolares es limitada. Muchos programas educativos no consideran las narrativas orales como herramientas pedagógicas efectivas. Lecouteux (1993) afirma que “la escasez de materiales que reflejen la oralidad y tradiciones culturales limita la adquisición de la lectoescritura en contextos bilingües” (p. 26). Esto sugiere un enfoque intencional para incorporar la tradición oral en los planes de estudio, mejorando el aprendizaje y la conexión cultural de los estudiantes.
		La población objetivo estuvo conformada por 30 profesores de dos instituciones universitarias de Sao Paulo. Fueron seleccionados de forma estratificada, garantizando representación de diversas disciplinas y niveles. Se utilizó un cuestionario cuantitativo con escala Likert de 5 puntos para evaluar su percepción en tres categorías: factores que contribuyen al entendimiento intercultural, percepción y actitudes hacia otras culturas, e identificación de desafíos en educación a distancia.	La teoría del contacto de lenguas de Fishman y la educación intercultural bilingüe (EIB) destacan la riqueza cultural y cognitiva de la interacción de lenguas en la educación. Los resultados respaldan este enfoque al mostrar que las instituciones han implementado iniciativas para promover la diversidad lingüística. Aún hay desafíos en la integración de la diversidad lingüística en materiales educativos y en la evaluación del rendimiento estudiantil, lo que indica la necesidad de un enfoque más integral.
3. Arboleda, D.A. y León, D. (2014)		Se entrevistaron 14 personas, incluidos líderes indígenas, considerando su trayectoria en el ámbito público de sus comunidades. Se combinaron dos estrategias metodológicas: la etnográfica, con estudio de casos, y la documental, con análisis de documentos. El contacto con el pueblo nasa de Honduras, Morales, fue clave para las entrevistas y el conocimiento del territorio. La investigación se basó en entrevistas y observación con el pueblo.	Casi todos los niños, blancos, mestizos, negros e indígenas acceden a la escuela. En algunos países encuentran serias dificultades para permanecer. Se observan niños indígenas y afrodescendientes que retrasan su ingreso al sistema, y se retrasan en sus trayectorias escolares y las interrumpen antes.

Autores	Metodología	Conclusión
4. Jiménez, M. (2016)	Para identificar la identidad cultural del pueblo se realizaron entrevistas semiestructuradas, para mantener los cambios que ocurren con el tiempo y en diferentes lugares. Es claro que hay varias tradiciones que son anónimas y se han pasado de una generación a otra, de forma oral. Ellas son parte de lo que se conoce como la tradición oral, que es importante.	Conectar las instituciones culturales con las escuelas es importante para enseñar a los estudiantes sobre la conducta ciudadana. Esto aprovechará la curiosidad natural de los jóvenes para que adquieran conocimientos y formen una identidad local.
5. García Miranda, J. J. (2006)	La muestra fueron 13 maestros a quienes se realizaron entrevistas, mediante un cuestionario guía para ordenar la conversación y estimular la memoria de los protagonistas sobre sus experiencias de socialización. Se consideró el contexto de la educación peruana entre 1970 y 2006 para identificar y comprender los patrones sociales, culturales y escolares compartidos por estos docentes. Se propuso identificar la relación entre el nivel micro y macro y su influencia en la vida de las personas.	En Perú, el interés por la narrativa ha sido constante, desde la llegada de los españoles. En la Colonia se buscó conocer la vida de los pueblos colonizados para trazar políticas administrativas, evangelizadoras y de control social. Los cronistas y extirpadores de la idolatría fueron los artífices.
6. Cépeda García, N. (2009)	El objetivo del estudio fue identificar las concepciones de interculturalidad de los docentes y su presencia en la programación curricular y práctica en escuelas interculturales bilingües shipibo-castellano, en Lima y Ucayali. Se plantearon tres objetivos: reconocer la concepción de interculturalidad en el discurso de los docentes; identificar cómo se reflejan sus concepciones en la práctica en aula; e identificar su presencia en la programación curricular a corto plazo.	La interculturalidad, como principio del currículo y la práctica educativa, no ha avanzado. Se circunscribe al sector educación y se restringe a escuelas rurales. Un motivo importante es que la interculturalidad se ve como un medio para la asimilación en la escuela, no como una forma de construir relaciones de diálogo e intercambio en igualdad, considerando la escuela como un espacio que promueva el diálogo.
7. Arias-Ortega, K., & Quintriqueo, S. (2021)	La selección de participantes fue intencional no probabilística. El estudio analizó cuatro escuelas municipales de Educación Básica en comunidades mapuches de Padre Las Casas, La Araucanía. Los criterios de inclusión fueron: escuelas con EIB, un profesor mentor y un educador tradicional; y escuelas men Padre Las Casas.	La teoría del contacto de lenguas de Fishman y la educación intercultural bilingüe (EIB) destacan la riqueza cultural y cognitiva de la interacción de lenguas en la educación. Los resultados respaldan este enfoque al mostrar que las instituciones han implementado iniciativas para promover la diversidad lingüística.

Autores	Metodología	Conclusión
8. Cáceres, M. G. (2021)	Los participantes fueron campesinos que preservaron estas tradiciones de generación en generación. Hoy, son todos los que desean participar y aprender jugando. Se requiere un grupo con la misma lengua, intereses comunes y ganas de divertirse. Reunidos, una persona del grupo, como la abuela, iniciará diciendo: ¿Imallapas hayk'allapas? para preparar al oyente para el juego. Traducido como "¿qué será?" o "¿cuánto será?" O simplemente "adivina" «adivinator» a la que todos los asistentes responderán: ¡Asa! significa: aceptamos, estamos listos, es decir, dan su consentimiento.	La oralidad para los pueblos originarios es la forma de vencer barreras impuestas hace más de 500 años por modelos homogeneizantes. Las voces cambian, pero el mensaje es el mismo: la lucha por derechos y respeto. La educación es válida como forma de enseñar y aprender. La mujer guía en el proceso educativo, enseñando con su palabra y abriendo al niño un mundo de experiencias. La palabra es la semilla que cada niño debe germinar y convertirse en un árbol de conocimientos a transmitir.
9. Erdősová, Z. (2017)	En estas instituciones se realizaron dos investigaciones complementarias: la primera de 2009 a 2012 y la segunda de 2012 a 2015. El primer proyecto se centró en la problemática sociolingüística de la UIEM y utilizó una metodología mixta con técnicas cuantitativas (cuestionarios) y cualitativas (entrevistas). Se aplicaron 200 cuestionarios con preguntas abiertas y cerradas, cubriendo el 30% de la matrícula total de la UIEM.	Las universidades interculturales promueven la enseñanza de lenguas indígenas para asegurar su revitalización. La enseñanza no ha sido eficiente y ha sido más útil a los HLI que a los hispanohablantes mestizos, quienes batallan con lenguas indígenas por diferencias estructurales con el castellano o por metodologías de enseñanza poco desarrolladas.
10. Leiva, J. (2013)	Se realizaron entrevistas en 8 centros educativos públicos, la muestra estuvo conformada por 48 madres y padres inmigrantes, 70 docentes y 30 estudiantes. Se usó el programa Nudist-Vivo 8.0 para el análisis de contenido, codificando temáticamente y creando un sistema de categorías sobre las relaciones interpersonales entre los agentes educativos: profesorado-alumnado inmigrante y autóctono, profesorado-familias y alumnado inmigrante-autóctono.	La comunicación y la mediación intercultural son dos aspectos de una misma realidad en la intervención educativa intercultural. Se propone que la comunicación y la mediación sean herramientas pedagógicas que fomenten el diálogo, el respeto y la tolerancia en el ámbito escolar.
11. Gajardo, Y., & Mondaca, C. (2020)	Se aplicó el registro de palabras comunes entre estudiantes de diferente origen (56). Se manifestó que poseían significados iguales o similares, pero diferentes según el país de origen de los alumnos.	Owens sostiene que los estudiantes tienen un diccionario personal, el lexicón, donde guardan las palabras que conocen y usan en su comunicación. Esto reflejaría su idiosincrasia y conocimiento del mundo, otorgándole sentido y comprensión.

Autores	Metodología	Conclusión
12. Guzmán Marín, F. (2018)	Realizan los cuestionarios con propuestas para los sistemas educativos latinoamericanos, como establecer mecanismos para la participación equitativa de docentes (6). Incorporarán la perspectiva de género en todos los programas y niveles. Modificarán libros de texto y materiales educativos con lenguaje incluyente y modalidades de formación del magisterio, fomentando la investigación e intercambio de experiencias en América Latina.	La tradición occidental se basa en el principio de identidad, que implica la depuración sistemática de la diferencia en el pensamiento formal y las prácticas socioculturales. La alteridad cuestiona las certezas que fundamentan en la legitimidad del ser y la validez del predominio del proyecto moderno. La presencia del otro cuestiona la pertinencia histórica de la propia existencia.
13. Valladares, L., & Olivé, L. (2015)	Se seleccionaron 47 trabajos de investigación de tercer nivel de Educación Superior. El análisis de datos se realizó mediante la codificación, según las categorías de Valladares y Olivé (2015), sobre el conocimiento desde la perspectiva intercultural.	En un mundo donde el conocimiento se asocia principalmente al científico y tecnológico; donde el uso de lenguas indígenas se restringe a espacios domésticos; y donde los conocimientos tradicionales han salido de las instituciones familiares que los transmitían, alejándose de lugares como el monte y la milpa, concentrándose en aulas y escuelas.
14. Sosa-Castillo, S. G., & Mijangos-Noh, J. C. (2022).	Se lleva a cabo el contexto del taller de teatro popular. La tallerista estudia una maestría en investigación educativa. En la maestría, le asignan presentar una metodología de investigación en un tiempo y forma determinados.	Dietz (2022) afirma que la interculturalidad se construye en constelaciones con diversas características. Lo mismo ocurre con la educación y el teatro popular, si son genuinos. Postulados teóricos y prácticos de la educación. La praxis popular no tiene un método único. Es una invitación a la creación colectiva y a que educadores populares evidencien cómo el control de la racionalidad construye procesos monoculturales, desde la interculturalidad que supera declaraciones constitucionales. Las leyes, la experiencia y la curiosidad epistemológica que Freire menciona en la relación educativa pueden cuestionarse ante “otras” praxis del conocimiento.
15. Reyes, R., & Prado, A. B. (2020)	Las instituciones educativas son clave en la formación de nuevas generaciones. La escuela, como centro cultural, debe generar posibilidades ante los cambios en la formación de la humanidad. En los niveles educativos se debe asumir un compromiso urgente para reorientar la enseñanza según las nuevas exigencias sociales.	La investigación situó diferentes herramientas efectivas que mejoren el entorno educativo. Se busca que el uso de tecnologías en la enseñanza garantice un entorno inclusivo que mejore la calidad educativa.
16. Ramiro, T. (2014).	La Web 2.0 ofrece aplicaciones para la innovación educativa, especialmente para modificar el sistema de evaluación tradicional, con diversas opciones para diseñar e implementar instrumentos que valoren las competencias y logros del alumnado. Recurso interesante.	El estudio sobre la concepción y percepción de futuros docentes de Educación Secundaria sobre el diseño de rúbricas para calificar trabajos de estudiantes revela los parámetros que consideran.

Autores	Metodología	Conclusión
17. Corral, I. (2017).	El cuestionario se aplicó en tres universidades: la Universidad Autónoma Metropolitana (Iztapalapa, Ciudad de México), la Universidad Autónoma Chapingo (Texcoco, Estado de México) y la Universidad Pedagógica Nacional (Oaxaca de Juárez, Oaxaca). El Mapa Sociolingüístico de Galicia es un proyecto del Seminario de Sociolingüística de la Real Academia Gallega para conocer la situación de la lengua gallega y diseñar políticas lingüísticas adecuadas. El primer estudio, realizado en los noventa, es el mayor trabajo de macrosociolingüística en Galicia (España). En 2004 se actualizó.	Es importante destacar el español como lengua habitual en la muestra seleccionada. Se esperaba una mayor presencia de lenguas indígenas en la UACH, pero este estudio revela una preocupante pérdida de la transmisión intergeneracional de la LI, afectando el número de hablantes habituales.

Discusión

Los resultados de esta revisión sistemática señalan que la oralidad tiene un lugar protagónico en la educación intercultural bilingüe (EIB), no solo como recurso pedagógico, sino como mecanismo epistemológico y político. La convergencia que se encuentra en el corpus sobre su aporte al fortalecimiento identitario viene a corroborar lo que señalan los enfoques críticos de la interculturalidad, que piensan la educación como un lugar de disputa simbólica y de legitimación de saberes históricamente subalternizados.

En línea con lo que Walsh (citado en Carpio, 2015) plantea sobre interculturalidad crítica, los hallazgos muestran que la incorporación de la tradición oral va más allá de la metodología, para adentrarse en procesos de reconfiguración de las jerarquías epistémicas. Pero la variación encontrada en el nivel de institucionalización curricular muestra que en muchos lugares su integración sigue moviéndose en un plano instrumental o complementario, más cercano a un multiculturalismo funcional que a una transformación estructural del modelo educativo. Esta tensión coincide con la diferenciación que hace Hamel (1997) entre monoculturalismo, multiculturalismo y pluriculturalismo. Aunque las políticas EIB han ido reconociendo la diversidad lingüística, los estudios revisados evidencian que el tránsito hacia modelos pluriculturales reales —donde los conocimientos originarios sean reconocidos como sistemas epistemológicos equivalentes— aún está inconcluso. Además, los hallazgos sobre el uso pedagógico de la oralidad pueden conversar

con los planteamientos de Bauman (1992) y Zumthor (1991) sobre el carácter performativo y comunitario de la oralidad. La evidencia analizada indica que cuando la oralidad se entiende como práctica discursiva situada —y no solo como contenido narrativo— se favorecen procesos de interacción dialógica y apropiación lingüística más ricos. Esto demuestra que la enseñanza de la oralidad necesita una didáctica explícita de normas de interacción, estructuras discursivas y competencias comunicativas compartidas.

En términos de digitalización de conocimientos orales, los resultados abren la puerta a la reflexión. Aunque la mediación tecnológica da acceso y ayuda a conservar, también puede crear procesos de descontextualización cultural. Desde la mirada intercultural de la comunicación (Abdallah-Pretceille, 2001; Alsina, 1999, citados en Marín, 2018), la transferencia de significados no es un proceso que se agote en el soporte tecnológico, sino en la recreación de marcos simbólicos y relacionales que codifican la narrativa. Aquí la tecnología emerge como herramienta ambivalente: permite la expansión, pero requiere mediaciones pedagógicas y comunitarias para no “folclorizar” o fragmentar el conocimiento.

Las tensiones reconocidas en universidades interculturales confirman este análisis. Como indican Dietz y Mateos (2019), la interculturalidad institucional puede moverse entre la retórica inclusiva y la transformación epistémica. Los modelos funcionalistas identificados en el corpus parecen replicar formas académicas convencionales bajo un lenguaje de diversidad, en tanto que los modelos críticos buscan desafiar las premisas mismas de la producción de conocimiento universitario. Esta diferencia muestra que la interculturalidad no es un término neutral, sino un campo político e ideológico en disputa.

En lo socioeducativo, los resultados también conversan con Dervin (2016), para quien la interculturalidad es una práctica relacional viva. La revisión evidencia que los procesos de interaprendizaje entre maestros, educadores tradicionales y estudiantes son la clave para que la EIB no se quede en la inclusión folclórica de contenidos culturales. Cuando la relación pedagógica se basa en la reciprocidad epistemológica, se abren espacios para una educación situada y significativa. Sin embargo, la revisión también encuentra continuas deficiencias estructurales. La falta de estudios longitudinales y evaluaciones de impacto rigurosas no permite establecer con precisión el potencial transformador de la integración de la tradición oral en el desempeño escolar, la permanencia y la movilidad social. Esta falta metodológica

implica que futuras investigaciones con diseños comparativos y seguimiento en el tiempo podrían ser capaces de demostrar efectos a largo plazo.

En resumen, la oralidad es un elemento que vincula identidad, lengua y educación, pero su capacidad transformadora depende del marco ideológico e institucional en el que se sitúe. Cuando se incorpora desde una mirada crítica, puede aportar a procesos de descolonización pedagógica; cuando se incorpora desde la instrumentalización, puede convertirse en un adorno de estructuras educativas no transformadas. La educación propia ha sido siempre una base fundamental para la revitalización de la lengua, la cultura y la cosmogonía de los pueblos indígenas a través de la tradición oral. Además, ha sido clave en la transmisión de la historia de las luchas que han tenido lugar para proteger el territorio ancestral y mantener la existencia de estos pueblos hasta la actualidad.

Entre 1900 y 1960, la educación estaba bajo la supervisión de la Iglesia, que no reconocía la diversidad cultural de los pueblos. Esta forma de educación prohibía el uso de las lenguas indígenas y promovía valores que no coincidían con las necesidades y aspiraciones de las comunidades, alejando a los niños de sus tradiciones comunitarias.

La comunicación y transmisión de conocimientos y experiencias han sido fundamentales para la humanidad a lo largo de la historia. La tradición oral ha sido un medio a través del cual se han transmitido saberes que actualmente consideramos como adquiridos, pero que en realidad han sido legado de generaciones anteriores. Según Zumthor (1991), la tradición es una serie que nunca termina y se extiende en el espacio y el tiempo, compuesta por diferentes expresiones de un arquetipo que representa las posibilidades de la tradición, el eje o núcleo que existe antes de cada interpretación y continúa existiendo. Así, la tradición no es solo algo que se repite, sino una forma de ser que se ha interiorizado en la conciencia de quienes la han vivido. La tradición oral comparte la conciencia de la comunidad, no de cada persona. No se trata de experiencias personales, sino de una herencia que se ha vuelto colectiva con el tiempo. El ambiente comunitario y sociocultural es lo que da significado a este flujo de información a través del tiempo. Por eso, la tradición es una parte importante de nuestras identidades como comunidad y como personas (Jiménez, 2016).

La tradición oral ha desempeñado un papel fundamental en la preservación y transmisión de la cultura. En tiempos antiguos, nuestros ancestros utilizaban la oralidad; la

como medio para transmitir conocimientos, costumbres, leyes, música y otros aspectos clave para la supervivencia. Esta práctica surgió como respuesta a la ausencia de la escritura en aquella época. A través de estas narraciones se forjaba la identidad cultural de un pueblo, cuyas experiencias e historia lo distinguen y mantienen unido a lo largo de las generaciones.

Al investigar cómo las narrativas orales pueden ser utilizadas como herramientas pedagógicas para mejorar las habilidades lingüísticas de los estudiantes en entornos bilingües, se evidencia que las estrategias pedagógicas no han sido efectivas del todo en la incorporación de la tradición oral en el currículo de educación bilingüe. Se identifica que la tradición oral contribuye a la construcción y fortalecimiento de la identidad cultural de los estudiantes en entornos educativos bilingües. Se abordó este tema a partir de la revisión de literatura que discute la importancia de la tradición oral en la transmisión de saberes ancestrales y su papel en la educación intercultural, como se menciona en el trabajo de Hinojosa-Becerra y Chalán (2021) y en la discusión sobre la voz femenina en la tradición oral (Pastor, 2017). La revisión sistemática permitió identificar patrones y tendencias en la investigación sobre este tema de la tradición oral en la enseñanza de lenguas, considerando su efectividad en la promoción de la comprensión lectora y la expresión oral, como se discute en el trabajo de Duarte (2023) y en la reflexión sobre la tradición oral en el aula de Pastor (2019).

Tradición oral

La tradición oral andina, que incluye cuentos y mitos, ha sido objeto de interés por parte de investigadores, quienes han estudiado aspectos como el lenguaje, la tradición y la producción cultural de esta región. Destacan recopilaciones realizadas por Arguedas, Cresencio, Martínez, Escalante y Granadino, entre otros (citados por Cáceres, 2021). Además, se suman relatos recopilados por Dumézil et al. (citados por Cáceres, 2021). Estas narraciones, de carácter mítico, abordan temas como el origen de la organización social, plantas, animales y la riqueza minera. En conjunto, desempeñan un papel fundamental al permitirnos comprender el pensamiento y la cosmovisión de la población andina que habla quechua, así como las culturas que los nutren. Las tradiciones orales emergen como una forma de interpretar el entorno, explicando fenómenos y misterios naturales. Se destacan por

su naturaleza cambiante y su habilidad para ajustarse a los cambios en los contextos históricos.

Jiménez et al. (2017) resaltan la incorporación de estrategias de literatura de tradición oral para facilitar la identificación de divergencias culturales que favorecen la adaptación a un modelo educativo no convencional. El estudio demuestra que la integración del contenido curricular con las tradiciones culturales puede llevar al logro más exitoso de objetivos académicos al incluir las referencias culturales de los participantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La eliminación de barreras sociales y la minimización de obstáculos identificados, que impiden una educación de calidad para minorías marginadas por la sociedad, tradicionalmente se logran a través de acciones específicas. La integración se alcanza mediante la implementación de estrategias fundamentadas en la literatura de tradición oral. En este sentido, existen herramientas utilizadas en el proceso de inclusión de estas estrategias, como exponen Reyes y Prado (2020) en su investigación, que tuvo como propósito presentar diversas herramientas tecnológicas para la transmisión de la literatura oral tradicional, demostrando cómo, a través de medios digitales, se pueden transmitir conocimientos basados en experiencias de distintas comunidades, facilitando el proceso de enseñanza-aprendizaje, mediante las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y resaltando los beneficios de los avances tecnológicos para ampliar la cobertura educativa. Uno de los principales hallazgos de esta revisión fue confirmar la eficacia y relevancia del uso de la tecnología en el sistema educativo, beneficiando a una parte significativa de la población que enfrenta dificultades para acceder a instituciones educativas (Ponce-Naranjo & Villanueva, 2023).

En este tipo de literatura, por lo tanto, el contexto es parte integral de su definición. El *performance* en el arte verbal se considera como una forma de comunicación oral que implica que la audiencia tenga la responsabilidad de poseer una competencia comunicativa compartida. Esta competencia permite evaluar la habilidad de los narradores en su manejo de la comunicación verbal (Bauman, 1992, citado por Lancina, 2020; Chica-Delgado, 2019) y se debe tener en cuenta la oralidad, como mencionan Gajardo y Moncada (2020). Si bien la interacción social es importante, se deben discutir las distintas posturas al respecto, pues ayuda a los estudiantes a adquirir conocimiento, usar la estructura de las oraciones, expresar

sus ideas, pensar de forma más profunda. Esto contribuye a mejorar su inteligencia y habilidades mentales, sobre todo su habilidad para relacionarse con los demás, ya que aprenden a hablar entre ellos, al oír lo que piensan; entender sus distintas opiniones es importante para aprender.

Considerando lo mencionado, se puede delinear un esquema modelo de estrategias de trabajo metodológico en el aula (o de análisis) basándose en ciertos fundamentos para tener en cuenta. En primer lugar, se debe considerar que la oralidad puede y debe ser impartida en la escuela. Es imprescindible impartir clases de tipos de discursos, sus organizaciones, sus métodos para su desarrollo y, por lo tanto, parece relevante enseñar además algunas normas de interacción con recursos idiomáticos que contribuyan a mantener una comunicación cordial entre los individuos, los oradores. Por lo tanto, apostar por cultivar las habilidades fundamentales, pero centrando los esfuerzos en comprender la interacción entre los hablantes, es un aspecto que a menudo ocurre en pocas ocasiones y se considera para el crecimiento de la oralidad (Gajardo & Moncada, 2020).

Implicaciones socioeducativas

En la sociedad latinoamericana, que se caracteriza por ser pluricultural y multiétnica, algunos Estados poseen la facultad de facilitar a los ciudadanos la autoafirmación basada en sus identidades, en concordancia con sus marcos socioculturales. Es fundamental que el proceso educativo sea diseñado considerando la diversidad cultural y lingüística, con el propósito de favorecer el desarrollo integral de las capacidades cognitivas, afectivas e integrales de las personas, garantizando así una comunicación efectiva entre el maestro, el alumno y la comunidad.

El desafío que enfrentamos es encontrar la cohesión en la variedad, al aceptar nuestra interculturalidad. Esta se define como la disposición y el diálogo armonioso que, partiendo de nuestra propia cultura, integra de manera selectiva y crítica elementos de la cultura occidental y de las demás culturas presentes en el país. La interculturalidad debe ser el principio rector del sistema educativo en todos los niveles y modalidades, utilizando como vehículo educativo una lengua nativa, el español o ambas. Esta perspectiva educativa, que promueve el fortalecimiento de la identidad propia, la autoestima, el respeto y la comprensión de diferentes culturas, se enfoca en la educación para todos. En los últimos

años, la Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural, del Ministerio de Educación del Perú, ha publicado léxicos, relatos de la tradición oral, manuales y materiales de lectura para estudiantes alfabetizados en quechua y aimara. Se han identificado vacíos en la inclusión de formas de la tradición oral andina, como los *watuchi*. Estos podrían ser considerados como un recurso valioso para fomentar el conocimiento de la realidad de manera lúdica, estimulando el pensamiento crítico y observador de los estudiantes a través del juego con el lenguaje. La propuesta consiste en recopilar y aplicar de manera didáctica los conocimientos populares con el fin de preservarlos, debido a que los eventos sociales tienen una función social importante, ya que reúnen a personas sin discriminación alguna y fomentan la interacción social.

Las manifestaciones de *pukllay* tienen una función recreativa que involucra el desarrollo del ingenio, la observación y otras capacidades cognitivas. Las formas de resistencia cultural son manifestaciones que posibilitan la creación de obras con elementos innovadores proporcionados por la técnica, como es el caso del *watuchi*. Ellos tienen la capacidad de representar tanto elementos tangibles como intangibles del entorno de los campesinos. Las obras tienen una función educativa al proveer una serie de elementos que describen minuciosamente al ser humano, su entorno físico y cultural, la fauna, la flora, entre otros aspectos (Cáceres, 2021).

Se define el multilingüismo como el conocimiento de múltiples lenguas o la coexistencia de estas; la convivencia de diversas lenguas en una sociedad específica, es decir, la coexistencia de lenguas. Numerosas variedades lingüísticas se encuentran presentes en una región geográfica específica. No obstante, el plurilingüismo se caracteriza como las diversas variedades lingüísticas que existen. Se emplea un solo locutor, siendo la lengua materna la primera, y las demás subsecuente adquisición. El plurilingüismo debe ser considerado en el contexto del ámbito académico: diversidad cultural. La lengua no se limita a ser un elemento crucial de la cultura; también constituye un componente esencial de la misma. Además, proporciona un medio de acceso a las manifestaciones culturales (Moreno, 2010).

Al destacar la relevancia de los postulados lingüísticos, se enfatiza la importancia de los postulados discursivos, aquellos elementos de la lengua que ejercen una influencia más

significativa sobre la misma. La investigación de Moreno (2010) se focaliza en la percepción y el pensamiento subconsciente del hablante. El objetivo es instruir a los individuos que se dedican al ámbito educativo, de manera que puedan prevenir posibles incidentes futuros; similarmente a los integrantes de la comunidad que habla castellano, de la misma manera que a los individuos pertenecientes a la comunidad que habla español. La conceptualización de la realidad puede ser tan diversa como la nuestra. Esta realidad es una realidad en la que, condicionada por el lenguaje, el hablante posee un idioma distinto para ilustrar las discrepancias presentes entre una lengua y otra, así como la causa subyacente de estas discrepancias e interferencias de la lengua materna, durante el proceso de adquisición del idioma ajeno. Hardman expone casos relativos a una segunda lengua, como la presencia o ausencia, en términos lingüísticos, de: numeración y género, de los individuos y de las personas, todos vigentes en castellano, pero no en lengua indígena.

Por su parte, Escobar (1972) hace alusión al conocimiento, ya sea directo o indirecto, de entidades humanas o no humanas, y al sistema de individuos fundamentado en las nociones de humanidad hablante y receptor, incluyendo o excluyendo, actualmente vigente en lengua indígena, no en castellano.

Perspectiva intercultural

La relación educativa entre el profesor mentor y el educador tradicional implica un intercambio recíproco donde se alternan los roles de enseñanza y aprendizaje, especialmente al enseñar la lengua y la cultura mapuche en el aula, como señalan Arias-Ortega y Quintriqueo (2021). En el ámbito escolar, esta relación educativa se define como el encuentro planificado entre el profesor mentor, el educador tradicional y el estudiante, con el propósito de proporcionar experiencias que contribuyan a la formación sistemática en el conocimiento objetivo y subjetivo, según lo expuesto por Ouellet et al. (2015). Históricamente, la interacción educativa entre profesores y estudiantes de ascendencia indígena ha estado marcada por la presencia de prejuicios, racismo y discriminación.

A nivel internacional, diversos estudios realizados en países como Nueva Zelanda, Australia, México y Canadá han demostrado que los estudiantes indígenas presentan tasas más bajas de escolarización y mayores índices de deserción escolar (Dietz y Mateos, 2019).

En este contexto, se destaca la importancia de la relación educativa como factor fundamental para abordar la histórica marginación de los indígenas en el ámbito escolar.

Dentro de la relación educativa, el aprendizaje y la comunicación se erigen como pilares fundamentales que fomentan la participación mutua en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta relación educativa se considera un componente pedagógico esencial para la formación del estudiante, basado en diversas disciplinas y reglas básicas que guían su desarrollo (Pap Da Silva, 2021). En este sentido, tanto el profesor mentor como el educador tradicional deben ser conscientes de la importancia de la apertura al diálogo con el otro para construir conjuntamente un proceso de aprendizaje compartido. En el marco de la educación intercultural bilingüe (EIB), la relación educativa desde una perspectiva intercultural requiere avanzar hacia un aprendizaje mutuo entre el conocimiento indígena y el conocimiento escolar, especialmente en la enseñanza de la lengua y la cultura mapuche en el contexto escolar.

En concordancia con Ouellet et al. (2015) y Pap Da Silva (2021), se sostiene que una relación educativa desde una perspectiva intercultural debe incluir el reconocimiento de los saberes mapuches. Esto tiene como objetivo fortalecer el diálogo, tanto intraétnico como interétnico, en el ámbito de la educación escolar. Se plantea que esta inclusión puede aportar propuestas de contenidos educativos que aborden problemáticas locales y globales como el racismo, los prejuicios y la minorización, todo ello desde enfoques epistemológicos propios en el contexto de la educación intercultural bilingüe (EIB), como han señalado Dietz y Mateos (2019) y Valladares y Olivé (2015). Esta relación educativa intercultural, fundamentada en el interaprendizaje para reflexionar sobre los saberes educativos mapuches y el conocimiento escolar, se considera como un medio para fortalecer tanto el pensamiento como la práctica educativa. De esta manera, se busca construir procesos de enseñanza-aprendizaje que estén contextualizados según la realidad social y cultural de los estudiantes. Para lograr esto, se plantea la necesidad de involucrar a los estudiantes, docentes, instituciones educativas, familias y comunidades en el ámbito de la educación escolar. La implicación mencionada se refiere a la intervención y desarrollo de proyectos educativos institucionales desde un enfoque co-constructivo. Esto tiene como objetivo la investigación y sistematización de saberes y conocimientos educativos mapuches y escolares para su

integración en los procesos de enseñanza-aprendizaje, bajo una perspectiva educativa intercultural (Arias-Ortega & Quintriqueo, 2021).

La noción de comunicación intercultural puede ser abordada considerando las relaciones y la valoración de la diversidad cultural desde una perspectiva comunicativa (Abdallah-Pretceille, 2001, citado en Marín, 2018). Estas relaciones pueden presentarse de manera simétrica o asimétrica, siendo a menudo problemáticas debido a la complejidad y dinamismo de las realidades multiculturales desde un enfoque sociocultural (Bayardo, 2008). Los desafíos más frecuentes en la comunicación intercultural no solo incluyen conflictos lingüísticos o idiomáticos, sino también una deficiente funcionalidad comunicativa, que se manifiesta en la dificultad para manejar diferentes códigos en diversos contextos (Leiva y Márquez, 2012). Es importante tener en cuenta que, en la actualidad, la comunicación va más allá de un modelo bimodal de emisor-receptor de mensajes; es un proceso dinámico y revelador.

La comunicación es un proceso de construcción de significado que implica diversos niveles de interpretación y lectura, los cuales solo pueden ser comprendidos plenamente por individuos con un profundo conocimiento de una cultura específica. La relación entre comunicación y cultura es fundamental e inseparable. La comunicación intercultural no solo cumple una función semántica; también requiere la comprensión de códigos que reflejan diferentes formas de concebir el mundo, la vida y las interacciones humanas. Según Alsina (1999, citado en Demera et al., 2020), al hablar se recrea el evento y la experiencia del evento a través del discurso. Por lo tanto, el acto de comunicar implica un intercambio y diálogo trascendental.

Hamel (1997) identificaba tres posturas ideológicas hacia los pueblos indígenas, desde la llegada de los españoles a América hasta la actualidad: monoculturalismo, multiculturalismo y pluriculturalismo. A pesar de su diversidad, México, al igual que otros países de la región, optó desde sus inicios por establecer un Estado-nación siguiendo el modelo europeo (Comboni y Juárez, 2001). Esto implicó la homogeneización cultural y lingüística de la sociedad, continuando así con el enfoque asimilacionista heredado de la época colonial. En las primeras décadas del siglo XX se observa un cambio en el modelo educativo, al menos en su forma formal, que gradualmente se aleja del ideal de

castellanización y reconoce la diversidad lingüística presente en las aulas, comprendiendo la necesidad de gestionarla de manera efectiva en beneficio de la sociedad. Un hito importante fue la recomendación de la UNESCO, en 1951, sobre la importancia de brindar educación en la lengua materna durante los primeros años de escolarización (Mar-Molinero, 2001). En este contexto, el enfoque de educación intercultural bilingüe surge en América Latina a principios de la década de 1980, como respuesta al crecimiento de los movimientos indígenas y sus demandas, convirtiéndose en un elemento clave de la lucha política y social de los pueblos indígenas y una de sus principales conquistas (Williamson, 2004, citado en López, 2009).

Las experiencias educativas bilingües del pasado tenían diferentes objetivos. Se distinguían los sistemas de bilingüismo de transición, que promovían el uso de lenguas indígenas para luego alcanzar el monolingüismo en español, de la educación intercultural bilingüe (EIB), que busca mantener y desarrollar ambas lenguas. La EIB se define como un modelo educativo que utiliza la lengua y la cultura materna del estudiante para su formación, incorporando luego otras lenguas y culturas para enriquecerla. Este enfoque tiene una dimensión pedagógica al integrar las lenguas y culturas de los estudiantes de minorías nacionales, y una dimensión política al cuestionar el modelo educativo asimilacionista impuesto a los pueblos indígenas (Pérez, 2017).

Interculturalidad y educación

Dietz (2022, citado por Katzer et al., 2022) expone que, en sus inicios, el concepto de interculturalidad hacía referencia a una visión estática y objetivada de la cultura, considerándola como la suma de las interacciones entre diferentes culturas. Actualmente, este término ha evolucionado hacia una noción más compleja que abarca las relaciones entre diversas configuraciones sociales, tanto mayoritarias como minoritarias. La complejidad de la interculturalidad no solo se limita al ámbito cultural, sino que también abarca aspectos como la etnicidad, el idioma, la religión y la nacionalidad. Por consiguiente, el marco de referencia empírico de cada una de estas configuraciones es altamente contextual.

A pesar de la volatilidad, la interculturalidad presenta rasgos políticos destacados por diversos autores latinoamericanos (López et al., 2012; López, 2009). Se busca establecer relaciones interculturales democráticas (Bello, 2009, citado por Ramiro, 2014; López, 2009),

equitativas y participativas (Godenzzi & Sichra, 2014), críticas, no coloniales y basadas en procesos de diálogo (López et al., 2012; Walsh, 2009, 2014, citado en Carpio, 2015). Compartimos las aspiraciones de los colegas mencionados.

La educación es considerada por Dervin (2016) como un ámbito fundamental para el aprendizaje: la puesta en práctica y la reflexión sobre la interculturalidad. Según el autor, la interculturalidad se manifiesta principalmente a través de las interacciones con otros individuos, teniendo un impacto en nuestros pensamientos, acciones, presentación personal y conceptualización. Dervin destaca la importancia de adoptar una postura intercultural que reconozca que conceptos como cultura, identidad y colectividad no poseen agencia por sí mismos. Estos conceptos requieren un análisis detallado de sus diversos significados e ideologías asociadas, considerando a las personas que los utilizan y representan. Los significados son contruidos de manera conjunta por los individuos. En ese sentido, las relaciones interculturales se caracterizan por ser un flujo constante que involucra tanto aspectos simples como complejos de las interacciones, sus contextos, las dinámicas de poder presentes y la interseccionalidad que las acompaña.

La educación ha sido reconocida como uno de los elementos fundamentales en las actividades de diversas organizaciones emergentes, las cuales han desarrollado gradualmente programas con el fin de promover y fortalecer las culturas a través de la educación. En 1978, el CRIC estableció el Programa de Educación Bilingüe e Intercultural, el cual ha estado operativo de manera constante desde entonces, cumpliendo con sus objetivos. Otras organizaciones regionales también han seguido este ejemplo, reconociendo que el derecho a la diversidad está estrechamente vinculado a la capacidad de cada comunidad para decidir el tipo de educación que desea para sus miembros más jóvenes.

La educación ha sido incorporada por organizaciones locales, regionales y nacionales como un elemento esencial en sus iniciativas de autonomía y fortalecimiento organizativo.

Las actividades educativas de las universidades interculturales se fundamentan en la interculturalidad y la diversidad, no en la etnicidad indígena. A diferencia de los programas de acción afirmativa, como la iniciativa Pathways de la Fundación Ford, estas instituciones no utilizan la pertenencia indígena como criterio de admisión. A pesar de tener una población estudiantil con más del 50% de estudiantes indígenas, muchos de ellos cambian

su identificación étnica, adoptando identidades positivas, incluso si ya no hablan una lengua indígena o han emigrado de sus comunidades y luego regresan. Desde sus inicios, las universidades interculturales han generado debate en torno a la noción de interculturalidad presente en sus documentos fundacionales. Mientras la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe insiste en que se trata de un concepto no indigenista y no esencialista que abarca todas las diversidades, otros actores, tanto académicos como activistas, destacan el carácter armonizador y no conflictivo de la interculturalidad universitaria oficial.

Erdösová (2017) destaca que la noción funcionalista, promovida por la Comisión de Gobierno de la Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB), oculta las asimetrías heredadas de la colonización entre la civilización occidental y las culturas indígenas. Esta visión de la interculturalidad, según la autora, resulta en una educación minoritaria que tiene un impacto limitado en la sociedad mexicana. En contraste, la Universidad Intercultural Amawtay Wasi en Ecuador aborda la interculturalidad de manera más crítica y reivindicativa (Dietz & Mateos, 2019).

Con base en lo expuesto, es factible delinear un esquema modelo de estrategias metodológicas para el trabajo en el entorno académico (o aula). Análisis con determinadas bases a tener en cuenta. Inicialmente, es imperativo considerar que la oralidad puede y debe ser impartida en el contexto educativo. Es inviable postular que los estudiantes manejan la oralidad únicamente debido a su habilidad para hablar (Gajardo & Moncada, 2020).

Conclusión

La literatura actual muestra que, a pesar del reconocimiento de la importancia de la tradición oral en la educación bilingüe, su integración en los currículos escolares es limitada. Muchos programas educativos no consideran adecuadamente las narrativas orales como herramientas pedagógicas efectivas. Según Lecouteux (1993), “la escasez de materiales relevantes que reflejen la oralidad y las tradiciones culturales limita la adquisición de la lectoescritura en contextos bilingües” (p. 26). Esto sugiere que se necesita un enfoque más intencional para incorporar la tradición oral en los planes de estudio, lo cual podría mejorar el aprendizaje y la conexión cultural de los estudiantes. Además, Gajardo y Moncada (2020) destacan que “las narraciones orales suelen ser transformadas en textos escritos, lo que puede hacer que pierdan su contexto cultural y su riqueza narrativa” (p. 76). Esto implica un

desafío para los educadores: encontrar maneras de enseñar estas narrativas sin despojarles de su esencia cultural. La investigación futura debería centrarse en desarrollar modelos curriculares que integren efectivamente la tradición oral.

Otra conclusión significativa es el impacto de la tradición oral en la formación de identidades culturales entre los estudiantes bilingües. Aunque se reconoce que las narrativas orales son fundamentales para la construcción de identidad, hay escasez de estudios que analicen este fenómeno en contextos educativos específicos. Camacho y Watson (2007) afirman que “la transmisión del conocimiento a través de relatos orales es crucial para el mantenimiento de las identidades culturales” (p. 43). Sin embargo, el papel específico que juega esta transmisión en el entorno escolar no ha sido suficientemente investigado. Salazar y Ceballos (2012) también enfatizan que “las comunidades valoran a quienes preservan las tradiciones orales, lo cual resalta su importancia en la educación intercultural” (p. 21). Esto sugiere que se debe investigar más sobre cómo las escuelas pueden facilitar este proceso y fomentar una identidad cultural fuerte entre los estudiantes a través del uso consciente de la tradición oral. Es imperativo impartir conocimientos sobre los tipos de discursos, sus estructuras, los métodos de desarrollo y las normas de interacción. Por lo tanto, parece relevante impartir además ciertos tipos de discursos. Técnicas lingüísticas que promuevan una comunicación cordial entre los interlocutores, tales como la cortesía.

Vilà (2002), por lo tanto, recomienda enfocarse en el desarrollo de habilidades fundamentales, pero priorizando la comprensión de la interacción entre los hablantes, un aspecto que frecuentemente se desatiende en el desarrollo de la oralidad.

Referencias

- Arboleda, D. A. y León, D. (2014). Educación Intercultural: el caso de la comunidad del Resguardo Indígena de Honduras, municipio de Morales Cauca, Colombia. *Perspectivas Rurales. Nueva Época*, 13(25). <https://tinyurl.com/59fbxkr6>
- Arias-Ortega, K., & Quintriqueo, S. (2021). Educational Relationship Between Teacher and Traditional Educator in Bilingual Intercultural Education. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 23, 1–14. <https://doi.org/10.24320/redie.2021.23.e05.2847>

- Bayardo, R. (2008). Políticas culturales: derroteros y perspectivas contemporáneas. *RIPS. Revista de Investigaciones Políticas y Sociológicas*, 7(1), 7-29.
<https://www.redalyc.org/pdf/380/38070103.pdf>
- Briceño-Núñez, C. E. (2024). Diversidad lingüística en la educación superior: Formación docente y bilingüismo en el aula. *Discimus. Revista Digital de Educación*, 3(2), 15-28.
<https://doi.org/10.61447/20241201/art03>
- Cáceres, M. G. (2021). Los «watuchi» y su aplicación didáctica en un contexto de Educación Bilingüe Intercultural. Centro Virtual Cervantes. <https://tinyurl.com/3bvrhpdv>
- Camacho, L., & Watson, H. (2007). Reflexiones sobre equidad de género y educación inicial. *InterSedes, Revista de las Sedes Regionales*. 14, 33-48.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=66615071004>
- Carpio, J. P. (2015). Los nuevos paradigmas de desarrollo en América Latina. El Sumak Kawsay en Ecuador. [Tesis de doctorado, Universidad de Alicante].
<http://hdl.handle.net/10045/55753>
- Cépeda García, N. (2009). *Diversidad cultural de los maestros peruanos: un potencial para una educación intercultural*. [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú].
<http://hdl.handle.net/20.500.12404/1164>
- Chica-Delgado, M. (2019). Opening formulas in Maya Tojolabal oral traditional folktales. *Estudios de Cultura Maya*, 54, 255-284. <https://doi.org/10.19130/iifl.ecm.2019.54.980>
- Comboni, S. y Juárez, J. M. (2001). Educación y construcción de la identidad en contextos heterogéneos; el sentido de la educación indígena. *Identidades. Revista de Educación y Cultura*, 2(5), 45-50. <https://www.redalyc.org/journal/745/74556945015/>
- Corral, I. (2017). ¿Cómo le gustaría que fuese la educación en lo referente a las lenguas? Actitudes lingüísticas del alumnado mexicano. *Onomázein*, 35-5.
<https://www.redalyc.org/pdf/1345/134553393003.pdf>
- Demera-Zambrano, K. C., López-Vera, L. S. Zambrano-Romero, M. G. Alcívar-Vera, N. M., & Barcia-Briones, M. F. (2020). Memorización y pensamiento crítico-reflexivo en el desarrollo del aprendizaje. *Dominio de las Ciencias*, 6(3), 474-495.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7539696>
- Dervin, F. (2016). *Interculturality in Education. A Theoretical and Methodological Toolbox*. Palgrave.

- Dietz, G., & Mateos, L. S. (2019). Las universidades interculturales en México, logros y retos de un nuevo subsistema de educación superior. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, 15, 49. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31658531008>
- Duarte, M. (2023). El rescate de la tradición oral muisca para implementar un modelo de enseñanza de la comprensión lectora, mediado por el pensamiento complejo. *Ciencia Latina, Revista Científica Multidisciplinar*, 7(1), 9065-9083. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.5105
- Erdösová, Z. (2017). Problemática sociolingüística de las universidades interculturales mexicanas a la luz de su ideología educativa. 59–71. *Revista Uni-pluriversidad*, 17(1), 59-71. <https://doi.org/10.17533/udea.unipluri.329387>
- Escobar, A. (1972). *El reto del multilingüismo en el Perú*. Instituto de Estudios Peruanos. <http://lanic.utexas.edu/project/laoap/iep/ddtlibro14.pdf>
- Gajardo, Y., & Mondaca, C. (2020). Oralidad andina y educación intercultural en zona de frontera, norte de Chile. *Interciencia*, 45(10), 488-492. <https://www.redalyc.org/journal/339/33964792008/html/>
- García Miranda, J. J. (2006). *Literatura oral y popular del Perú*. IPANC.
- Godenzzi, J. C., & Sichra, I. (2014). *Language Policy and Planning*. Routledge. <https://tinyurl.com/49e55f3h>
- González, J., & Wagenaar, R. (2003). Tuning Educational Structures in Europe. Informe final. *Estudios sobre Educación*, 5, 239-240. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=733259>
- Guzmán Marín, F. (2018). Los retos de la educación intercultural en el siglo XXI. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(1), 199-212. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782018000100199>
- Hamel, R. E. (1997). Introduction: Linguistic human rights in a sociolinguistic perspective. *International Journal of the Sociology of Language*, 127. <https://n9.cl/bgeoj>
- Hinojosa-Becerra, M., Chalán, Á. (2021). Saberes ancestrales en la enseñanza-aprendizaje en la zona sur de Ecuador. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 1-6. <https://doi.org/10.51896/atlane/upml9176>

- Jiménez, M. (2016). La tradición oral como parte de la cultura. *ARJÉ. Revista de Postgrado FaCE-UC*, 11(20), 299-306. <https://www.arje.bc.uc.edu.ve/arj20/art28.pdf>
- Jiménez, F., Lalueza, J. L., & Fardella, C. (2017). Aprendizaje, inclusión y justicia social en entornos educativos multiculturales. *Revista electrónica de Investigación Educativa*, 19(3). <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.3.830>
- Katzer, L., Álvarez Veinguer, A., Dietz, G., & Segovia, Y. (2022). Puntos de partida: etnografías colaborativas y comprometidas. *Tabula Rasa*, 43, 11-28. <https://doi.org/10.25058/20112742.n43.01>
- Kvietok, F., y Ramírez, J. (2024). Bilingüismo, pedagogías multilingües y la colonialidad del lenguaje en la educación superior en EIB. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 24(2). <https://doi.org/10.1590/1984-6398202421353>
- Lancina, J. L. (2020). *Patrones de movimiento corporal en la performance musical. Una aproximación antropológica a las escenas barcelonesas de punk, hardcore e improvisación libre*. [Tesis de doctorado, Universidad de Barcelona]. https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/178447/1/JLLM_TESIS.pdf
- Lecouteux, C. (1993). Aspects fantastiques de la littérature narrative médiévale (XIIe-XIIIe s.). L'autre, l'ailleurs, l'autrefois. *Cahiers de Civilisation Médiévale*, 36(141), 85-86. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6042362>
- Leiva, J. J., & Márquez, M. (2012). La comunicación intercultural: una herramienta de inclusión en los contextos educativos de diversidad cultural. *Revista de Pedagogía*, 33(93), 71-93. <https://www.redalyc.org/pdf/659/65930104006.pdf>
- Leiva, J. (2013). Bases conceptuales de la educación intercultural. De la diversidad cultural a la cultura de la diversidad. *Foro de Educación*, 11(15), 169-197. <https://www.redalyc.org/pdf/4475/447544540009.pdf>
- López, L. E. (2009). *Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas Latinoamericanas*. Plural Editorial.
- López, O., Hederich, C., & Camargo, Á. (2012). Logro de aprendizaje en ambientes hipermediales: andamiaje autorregulador y estilo cognitivo. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(2), 13-26. <https://doi.org/10.14349/rlp.v44i2.1028>

- Mar-Molinero, C. (2001). Identidad nacional y educación bilingüe en el mundo hispano-hablante. *Revista de Educación*, 326, 79-97. <https://tinyurl.com/3r2tb9up>
- Marín, F. G. (2018). The Challenges of Intercultural Education in the 21st Century. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(1), 199–212. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782018000100013>
- Moreno García, M. E. (2010). El plurilingüismo como necesidad en la sociedad actual. *Pedagogía Magna*, 8, 120-126. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3628022>
- Ouellet, J., McGirr, A., Van den Eynde, F., Jollant, F., Lepage, M., & Berlim, M. T. (2015). Enhancing decision-making and cognitive impulse control with transcranial direct current stimulation (tDCS) applied over the orbitofrontal cortex (OFC): A randomized and sham-controlled exploratory study. *Journal of Psychiatric Research*, 69, 27–34. <https://doi.org/10.1016/J.JPSYCHIRES.2015.07.018>
- Pap Da Silva, E., & De Melo, A. (2021). Educação para a saúde na universidade: relato de experiência sobre a construção de um instrumental para planejamento de ações de saúde mental na universidade de São Paulo. *Saude soc.* 19(2). <https://doi.org/10.1590/S0104-12902010000200021>
- Pastor, M. (2017). La voz femenina de la tradición oral en el mundo árabe: las nuevas sherezades. *Raudem - Revista de Estudios de las Mujeres*, 4, 290-306. <https://doi.org/10.25115/raudem.v4i0.1760>
- Pastor, M. (2019). La tradición oral en las aulas de educación primaria: un enfoque etnopluricultural del aprendizaje del español como segunda lengua. *Digilec - Revista Internacional de Lenguas y Culturas*, 5, 84-101. <https://doi.org/10.17979/digilec.2018.5.0.4916>
- Pérez, I. C. (2017). ¿Cómo le gustaría que fuese la educación en lo referente a las lenguas? Actitudes lingüísticas del alumnado mexicano. *Onomazein*, 37, 35–57. <https://doi.org/10.7764/onomazein.amerindias.04>
- Ponce-Naranjo, G., & Villanueva Roa, J. de D. (2023). Educación inclusiva, justicia social y literatura de tradición oral. *Escritos*, 31(66), 68–80. <https://doi.org/10.18566/escr.v31n66.a05>
- Ramiro, T. (2014). *Evaluación de la calidad de la investigación y de la educación superior*. [Sesión de congreso]. FECIES, Bilbao. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=700185>

- Reyes, R., & Prado, A. B. (2020). Las tecnologías de la información y la comunicación como herramientas para sistemas educativos inclusivos en escuelas básicas. *Revista Educación*, 44(2), 32. <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i2.38781>
- Salazar, A. E. & Ceballos, F. (2012). La oralidad en los pueblos originarios: reconocimiento y práctica en la educación. *Memoria – Voces - Imágenes*, 3, 1-6. <https://tinyurl.com/4tyfj39c>
- Sosa-Castillo, S. G., & Mijangos-Noh, J. C. (2022). Educación y teatro popular en la intervención intercultural dialogada con niñas y niños mayas yucatecos, México. *Prospectiva. Revista de Trabajo Social e Intervención Social*, 111-132. <https://doi.org/10.25100/prts.v0i34.11793>
- Valladares, L., & Olivé, L. (2015). ¿Qué son los conocimientos tradicionales? apuntes epistemológicos para la interculturalidad. *Cultura Representaciones Soc.*, 10(19), 61-10. <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/handle/CLACSO/88833>
- Vilà, R. (2002). *Las nuevas tecnologías aplicadas a la educación. Elementos para una articulación didáctica de las tecnologías de la información y la comunicación*. Alcoy: Marfil.
- Zumthor, P. (1991). La letra y la voz. De la literatura medieval. *Castilla, Estudios de Literatura*, 16, 225-227. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2899259>